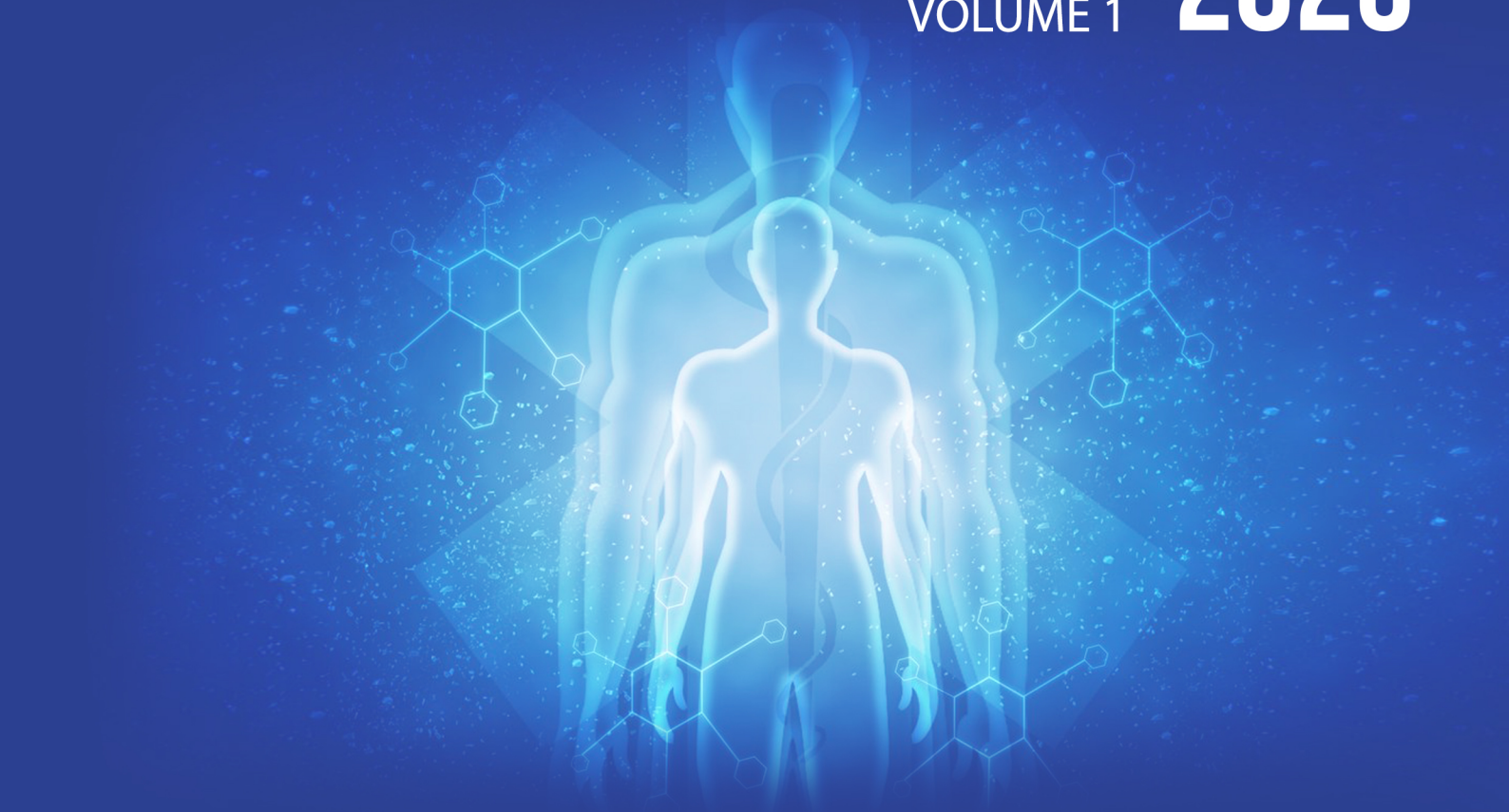
ISSN: 2181-4007
www.tnmu.uz

THE JOURNAL OF HUMANITIES & NATURAL SCIENCES

GUMANITAR VA TABIIY FANLAR JURNALI

ISSUE 28
VOLUME 1
2025



Informing scientific practices around the world through research and development

TIBBIYOT
NASHRIYOTI
MATBAA UYI

Gumanitar va tabiiy fanlar jurnali

Journal of humanities & natural sciences

ISSN: 2181–4007 (print)

ЖУРНАЛ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

№ 28 (11), 2025. Vol. 1

Jurnal O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Administratsiyasi huzuridagi Axborot va ommaviy kommunikatsiyalar agentligi tomonidan ro‘yxatdan o‘tkazilgan (guvohnoma № 040226).

Jurnal O‘zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi tomonidan 2023 yil 5 maydan tibbiyot fanlari bo‘yicha dissertatsiyalar asosiy ilmiy natijalarini chop etish tavsiya etilgan ilmiy nashrlar ro‘yxatiga kiritilgan (OAK Rayosatining 337–son qarorga asosan).

Журнал зарегистрирован Агентством информации и массовых коммуникаций при Администрации Президента Республики Узбекистан (свидетельство № 040226).

Журнал включен в перечень научных изданий, рекомендованных к публикации основных научных результатов диссертаций по медицинским наукам с 5 мая 2023 года Высшей аттестационной комиссией Республики Узбекистан (Согласно решению № 337 Президиума ВАК).

TIBBIYOT NASHRIYOTI MATBAA UYI
O‘zbekiston Respublikasi. Toshkent shaxri. Olmazor tumani. Farobiy ko‘chasi – 2. 100109
Tel.: (+998–91) 164–24–40, (+998–71) 214–90–64,
vebsayt: www.tnmu.uz, e–mail: asmehrid@gmail.com

TAHRIRIYAT JAMOASI

BOSH MUHARRIR:
D.Sc., professor
Gaybullayev Asilbek Asadovich

TAHRIRIYAT RAISI:
D.Sc., professor
Madazimov Madamin Muminovich

BOSH MUHARRIR O‘RINBOSARI
D.Sc., professor
Teshaev Oktyabr Ruxillaevich

MA'SUL KOTIB
Aslonova Zebiniso Anvarovna, Ph.D., dotsent
Xegay Lyubov Nikolaevna, t.f.n., dotsent

TAHRIRIYAT HAY'ATI A'ZOLARI

D.Sc., professor (Litva)	Pavalkis Dainius
D.Sc., professor (Portugaliya)	Megalhayz Tereza
D.Sc., professor (Hindiston)	Syed Naqi Abbas
D.Sc., profesor (Yaponiya)	Ayji Mano
D.Sc., professor (O‘zbekiston)	Boymurodov Shuhrat Abdujalilovich
D.Sc., professor (O‘zbekiston)	Shukurov Farxad Ishkulovich
D.Sc., profesor (O‘zbekiston)	Ergashev Ulug‘bek Yusufjonovich
D.Sc., professor (O‘zbekiston)	Ruziev Sherzod Ibodullaevich
D.Sc., professor (O‘zbekiston)	Nazarov Azadbek Axmedovich
D.Sc, professor (O‘zbekiston)	Muftaydinov Kiyomidin Xamdamovich
D.Sc., professor (Rossiya)	Nikonova Lyudmila Ivanovna
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Zufarov Aziz Alimjanovich
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Salaxiddinov Kamoliddin Zuxriddinovich
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Muradkasimova Kamola Shuhratovna
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Usmanova Durdona Djurabaevna
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Omonova Umida Tulkinovna
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Daminova Kamola Maratovna
D.Sc., dotsent (Meksika)	Velázkez Virna Vilchis
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Umarxodjaev Fatxulla Rixsixodjaevich
D.Sc., dotsent (O‘zbekiston)	Zufarova Zukhra Khabibullaevna
D.Sc. (O‘zbekiston)	Mahkamova Dilbar Kamaldjanovna
t.f.n., dotsent (O‘zbekiston)	Daminova Malika Nasirovna
t.f.f.d., dotsent (O‘zbekiston)	Iskandarov Sherzod Abdig‘anievich
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Karimdjanova Guzal Akmaldjanovna
Ph.D., professor (O‘zbekiston)	Akramova Nozima Akramovna
Ph.D., professor (O‘zbekiston)	Gaybullayev Elbek Azizbekovich
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Iriskulova Elmira Uraimkulovna
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Abdullayeva Shakhlo Kurbanburiyevna
f–m.f.n., dotsent (O‘zbekiston)	Bazarbaev Muratali Irisalievich
f.f.n., dotsent (O‘zbekiston)	Oltiev Temir Jonimboevich
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Abdukadirova Ikbol Kamaldjanovna
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Xalillaev Adilbek Kurambaevich
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Kobilova Feruza Nasrullaevna
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Azizova Fotimaxon Saidbaxramovna
Ph.D., dotsent (O‘zbekiston)	Akromov Ulug‘bek Sharobiddinovich
t.f.n. (O‘zbekiston)	Muftaydinova Shaxnoza Kiyomiddinovna
Ph.D. (O‘zbekiston)	Turamuratova Iroda Ilxombaevna
Ph.D. (O‘zbekiston)	Ismailova Jadida Axmedjanovna
Ph.D. (O‘zbekiston)	Jo‘raev Abdunazar Xatamnazarovich
Ph.D. (O‘zbekiston)	Babaraximova Sayyora Boriyevna
Ph.D. (O‘zbekiston)	Nuraliev Farid Nekkadamovich
Ph.D. (O‘zbekiston)	Ismailova Mahfuza Ubaydullaevna

МУНДАРИЖА – ОГЛАВЛЕНИЕ – CONTENTS

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Кодирова З.З. / Нейролингвистические механизмы восприятия англоязычных аудиоподкастов при формировании навыков аудирования 5

Федотова К.А. / Динамика развития критического мышления через анализ англоязычных фейковых новостей в учебном процессе 15

Мадазимова М.М. / Нарративные стратегии в немецкоязычных подкастах как ресурс для развития дискурсивной компетенции 37

Гафурова С.О. / Лингвопрагматика французского экологического дискурса и методы ее интеграции в учебный процесс 56

Рахмонкулова Х.С. / Формирование метакогнитивной компетенции студентов через рефлексивные практики при изучении иностранных языков 71

Тиманова Р.В. / Развитие глобальной компетентности студентов через телеколлаборацию с носителями языка в виртуальном академическом пространстве 85

Juraev A.X. / Bo‘lajak gid-tarjimonlarning kasbiy kompetentsiyasini rivojlantirish o‘qitishning mazmuni sifatida 101

Махмудова Н.М. / Дидактическое обеспечение использования современных образовательных технологий 106

Маматаева Д.Х. / Использование визуальных средств в преподавании немецких фразеологизмов: от иллюстраций до видеоконтента 117

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

Умарова С.С. / Семантические сдвиги в терминологии франкоязычного дискурса устойчивого развития 128

Азизова Ф.С. / Этические дилеммы постредактирования машинного перевода в контексте профессиональной ответственности переводчика 148

Дадамирзаева М.В. / Нейропереводоведческие исследования билингвальной обработки текста в процессе устного последовательного перевода 162

ПРАГМАЛИНГВИСТИКА

Олтиев Т.Ж. / Прагматические особенности испаноязычной коммуникации в виртуальных профессиональных сообществах 174

Буриева Э.Т. / Прагматика вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации 184

СОЦИОЛИНГВИСТИКА

Абдуллаев М.К. / Вариативность лексикона (сленга) в испанском языке стран Центральной Америки через призму языковых контактов 200

Нарбаева Г.Х. / Стратегии нейтрализации гендерной асимметрии в современном испанском институциональном дискурсе.....215

КОМПЬЮТЕРНАЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИКА

Xalillayev A.K., Axmedov A.M. / Sun'iy intellektdan foydalanish bo'yicha xalqaro tajribalarni qiyosiy tahlil qilish.....233

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Хасанова Ш.А. / Нарративная идентичность в автобиографических текстах франкофонных авторов Магриба.....239
Турдикулова Р.Т. / Когнитивный потенциал метафорического пространства испаноязычных художественных текстов.....250

ФРАЗЕОЛОГИЯ И ПАРЕМИОЛОГИЯ

Турамуратова И.И. / Когнитивные модели концептуализации негативных эмоций в испанской паремиологии.....265

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Normatov H.Z. / The importance of regular military practical training in transitioning military command sentences from cognitive stimulus to reflexive action signal.....275
Узбеков Т.С. / Влияние типа языковой личности на эффективность усвоения грамматической системы русского языка.....283
Носирова М.О. / Психолингвистические аспекты функционирования категории вида в русском языке.....295

АРХИТЕКТУРА, ДИЗАЙН И ИСТОРИЯ ИСКУССТВ

Xolberdiyeva Z.A. / Zamonaviy xattotlik: Habibulloh Solih, Islom Muhammad va Bobur Saydaliyev ijodining solishtirma tahlili.....305
Абдуллаева Ш.К. / Исламское наследие как связующее звено: мавританское искусство Альгамбры и архитектурный декор Самарканда.....309
Мирзаназарова Э.Я. / Художественное своеобразия традиционной одежды Узбекистана.....323

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК: 81'23:378.147:811.111

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУДИОПОДКАСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Кодирова Замира Закировна – преподаватель
Университет Алфраганус (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена изучению нейролингвистических механизмов восприятия англоязычных аудиоподкастов в процессе формирования навыков аудирования у изучающих английский язык. Исследование рассматривает подкасты как современный аутентичный образовательный инструмент, позволяющий развивать комплекс речевых компетенций в условиях естественной языковой среды. В работе проанализированы когнитивные процессы, активирующиеся при восприятии подкастов, включая механизмы рабочей памяти, фонологической обработки и распределения когнитивной нагрузки. Особое внимание уделяется роли зон Брока и Вернике, а также других церебральных областей, участвующих в декодировании и осмыслении аудиальной информации. Рассмотрены отличия восприятия подкастов от традиционных учебных аудиоматериалов с точки зрения нейрофизиологии и психолингвистики. Представлены методические рекомендации по интеграции подкастов в образовательный процесс с учетом выявленных нейролингвистических закономерностей. Результаты исследования свидетельствуют о том, что регулярное прослушивание аутентичных подкастов активирует комплексные нейронные сети, способствующие формированию устойчивых навыков аудирования и развитию лексической компетенции. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе нейролингвистических основ восприятия подкастов применительно к методике преподавания иностранных языков.*

Ключевые слова: *нейролингвистика, аудирование, англоязычные подкасты, когнитивная нагрузка, рабочая память, речевое восприятие, методика преподавания английского языка, фонологическая обработка, зона Брока, зона Вернике.*

NEUROLINGUISTIC MECHANISMS OF ENGLISH AUDIO PODCASTS PERCEPTION IN THE FORMATION OF LISTENING SKILLS

Kodirova Zamira Zakirovna – teacher
Alfraganus University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the neurolinguistic mechanisms of English audio podcasts perception in the process of developing listening skills among English language learners. The study considers podcasts as a modern authentic educational tool that enables the development of a complex of speech competencies in natural language environment conditions. The paper analyzes cognitive processes activated during podcast perception, including working memory mechanisms, phonological processing, and cognitive load distribution. Special attention is given to the role of Broca's and Wernicke's areas, as well as other cerebral regions involved in decoding and comprehending auditory information. Differences in podcast perception from traditional educational audio materials are examined from neurophysiological and psycholinguistic perspectives. Methodological recommendations for integrating podcasts into the educational*

process are presented, considering identified neurolinguistic patterns. Research results indicate that regular listening to authentic podcasts activates complex neural networks, contributing to the formation of sustainable listening skills and lexical competence development. The scientific novelty lies in a comprehensive analysis of neurolinguistic foundations of podcast perception as applied to foreign language teaching methodology.

Keywords: *neurolinguistics, listening comprehension, English podcasts, cognitive load, working memory, speech perception, English language teaching methodology, phonological processing, Broca's area, Wernicke's area.*

INGLIZ TILIDAGI AUDIO PODKASTLARNI QABUL QILISHNING NEYROLINGVISTIK MEXANIZMLARI TINGLASH KO'NIKMALARINI SHAKLLANTIRISHDA

Kodirova Zamira Zakirovna – o‘qituvchi
Alfraganus Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola ingliz tilini o‘rganuvchilarda tinglab tushunish (audirovaniye) ko‘nikmalarini shakllantirish jarayonida ingliz tilidagi audio podkastlarni idrok etishning neyrolingvistik mexanizmlarini o‘rganishga bag‘ishlangan. Tadqiqotda podkastlar tabiiy til muhiti sharoitida nutqiy kompetensiyalarni rivojlantirish imkonini beruvchi zamonaviy autentik ta’lim vositasi sifatida ko‘rib chiqiladi. Ishda podkastlarni idrok etish jarayonida faollashadigan kognitiv jarayonlar, jumladan, ishchi xotira mexanizmlari, fonologik qayta ishlash va kognitiv yuklamani taqsimlash tahlil qilingan. Audio ma’lumotlarni dekodlash va anglashda ishtirok etuvchi Broka va Vernike zonalari hamda boshqa serebral sohalarning rolini o‘rganishga alohida e’tibor qaratilgan. Neyrofiziologiya va psixolingvistika nuqtai nazaridan podkastlarni idrok etishning an’anaviy o‘quv audiomateriallaridan farqlari ko‘rib chiqilgan. Aniqlangan neyrolingvistik qonuniyatlarni hisobga olgan holda podkastlarni ta’lim jarayoniga integratsiya qilish bo‘yicha metodik tavsiyalar taqdim etilgan. Tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatadiki, autentik podkastlarni muntazam tinglash barqaror tinglab tushunish ko‘nikmalarini shakllantirishga va leksik kompetensiyani rivojlantirishga yordam beruvchi kompleks neyron tarmoqlarni faollashtiradi. Ishning ilmiy yangiligi podkastlarni idrok etishning neyrolingvistik asoslarini chet tillarni o‘qitish metodikasi nuqtai nazaridan kompleks tahlil qilishda namoyon bo‘ladi.*

Kalit so‘zlar: *neyrolingvistika, tinglab tushunish, ingliz tilidagi podkastlar, kognitiv yuklama, ishchi xotira, nutqni idrok etish, ingliz tilini o‘qitish metodikasi, fonologik qayta ishlash, Broka zonasi, Vernike zonasi.*

Введение. В современной методике преподавания иностранных языков аудирование признается одним из наиболее сложных для освоения видов речевой деятельности, требующим активации множественных когнитивных процессов и нейронных механизмов. Развитие цифровых технологий и повсеместная доступность аутентичных аудиоматериалов открыли новые возможности для совершенствования навыков восприятия иноязычной речи на слух. Среди многообразия современных образовательных инструментов особое место занимают подкасты — аудиозаписи различной тематики и жанровой принадлежности, предназначенные для широкой аудитории и обладающие высокой степенью аутентичности.

Актуальность исследования. Согласно данным международных исследований, навыки аудирования остаются наиболее проблемной зоной для большинства изучающих английский язык, что подтверждается результатами международных экзаменов IELTS и TOEFL, где именно раздел Listening вызывает наибольшие затруднения у кандидатов различных языковых уровней. Традиционные учебные

аудиоматериалы, несмотря на методическую проработанность, часто характеризуются искусственностью звучания, замедленным темпом речи и упрощенным лексико-грамматическим наполнением, что не отражает реальные условия коммуникации в англоязычной среде. В противоположность этому подкасты представляют собой аутентичные образцы живой речи с естественным темпом, разнообразием акцентов, идиоматических выражений и культурных реалий, что приближает процесс обучения к условиям реального общения.

Нейролингвистический подход к изучению механизмов речевого восприятия позволяет глубже понять когнитивные процессы, происходящие в мозге обучающегося при прослушивании иноязычных аудиоматериалов, и на основе этого понимания разработать более эффективные методики обучения аудированию. Исследования в области когнитивной нейронауки последних десятилетий демонстрируют, что процесс восприятия речи представляет собой многоуровневую систему взаимодействия различных отделов головного мозга, включающую фонологическую обработку, лексический доступ, синтаксический парсинг и семантическую интеграцию. При этом каждый из этих процессов предъявляет определенные требования к ресурсам рабочей памяти и распределению внимания, что в условиях восприятия иноязычной речи создает дополнительную когнитивную нагрузку.

Несмотря на растущую популярность подкастов как инструмента изучения иностранных языков и накопленный практический опыт их использования в образовательном процессе, нейролингвистические основы восприятия данного формата аудиоматериалов остаются недостаточно изученными. Существующие исследования преимущественно фокусируются на методических аспектах применения подкастов или на оценке их общей эффективности для развития языковых навыков, но не рассматривают глубинные нейрокогнитивные механизмы, обеспечивающие процесс восприятия и понимания подкастов на нейрофизиологическом уровне. Между тем понимание этих механизмов представляется критически важным для оптимизации образовательного процесса, разработки научно обоснованных методических рекомендаций и повышения эффективности обучения аудированию.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном анализе нейролингвистических механизмов восприятия англоязычных подкастов как специфического формата аудиоматериалов применительно к задачам методики преподавания иностранных языков. Впервые предпринята попытка систематического описания когнитивных процессов, активирующихся при прослушивании подкастов, с позиций современной нейролингвистики и психолингвистики. В работе выявлены особенности нейронной активности, характерные для восприятия аутентичных подкастов в сравнении с традиционными учебными аудиоматериалами, и определены факторы, влияющие на когнитивную нагрузку при работе с данным форматом.

Практическая значимость исследования состоит в разработке научно обоснованных методических рекомендаций по интеграции подкастов в образовательный процесс с учетом нейролингвистических закономерностей речевого восприятия. Результаты работы могут быть использованы преподавателями английского языка для оптимизации процесса обучения аудированию, разработчиками учебных программ и материалов для создания эффективных курсов, основанных на работе с подкастами, а также методистами для повышения квалификации педагогических кадров в области применения цифровых образовательных технологий.

Объектом исследования выступают нейролингвистические механизмы восприятия устной англоязычной речи при формировании навыков аудирования. **Предметом исследования** являются спе-

цифические особенности нейрокогнитивных процессов, активирующихся при восприятии аутентичных англоязычных подкастов изучающими английский язык на уровнях A2-C1 по шкале CEFR.

Целью работы является выявление и описание нейролингвистических механизмов восприятия англоязычных аудиоподкастов для оптимизации методики обучения аудированию в контексте преподавания английского языка как иностранного. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: провести теоретический анализ нейролингвистических основ речевого восприятия и их применения в методике преподавания иностранных языков; охарактеризовать специфику подкастов как формата аудиоматериалов с точки зрения нейрокогнитивных требований к их восприятию; выявить основные когнитивные процессы и нейронные механизмы, активирующиеся при прослушивании англоязычных подкастов; определить факторы, влияющие на когнитивную нагрузку при восприятии подкастов обучающимися с различными уровнями владения языком; разработать методические рекомендации по использованию подкастов в обучении аудированию с учетом выявленных нейролингвистических закономерностей.

Теоретические основы нейролингвистики речевого восприятия.

Понимание нейролингвистических механизмов восприятия речи невозможно без обращения к анатомическим и функциональным основам речевой деятельности в головном мозге человека. Классическая модель организации речевых функций, разработанная в девятнадцатом веке и связанная с именами Поля Брока и Карла Вернике, заложила фундамент для современного понимания нейробиологии языка. Согласно этой модели, зона Брока, расположенная в нижней лобной извилине левого полушария и соответствующая цитоархитектоническим полям по Бродману сорок четыре и сорок пять, отвечает преимущественно за производство речи и артикуляционное планирование, тогда как зона Вернике, локализованная в задней части верхней височной извилины левого полушария, специализируется на восприятии и понимании речи [Tremblay & Dick, 2016, p. 62].

Современные нейровизуализационные исследования с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии и позитронно-эмиссионной томографии существенно расширили и уточнили классические представления о речевых зонах мозга. Выяснилось, что речевая обработка представляет собой гораздо более распределенную функцию, нежели предполагалось ранее, вовлекающую обширные нейронные сети в лобных, височных и теменных долях обоих полушарий, а также подкорковые структуры, включая базальные ганглии и таламус [Nasios et al., 2019, p. 3]. Например, исследования показали, что зона Брока содержит не только области, специфичные для языковой обработки, но и субрегионы, задействованные в широком спектре когнитивных задач, что свидетельствует о мультифункциональности данной области [Blank et al., 2002, p. 1830].

При восприятии устной речи первичная обработка акустического сигнала происходит в первичной слуховой коре, расположенной в височных долях обоих полушарий, в области извилины Гешля. Отсюда информация передается в ассоциативные слуховые области, где осуществляется более сложная обработка, включающая выделение фонематических признаков и распознавание фонем. Зона Вернике, традиционно ассоциируемая с пониманием речи, на самом деле состоит из нескольких функционально различных субзон: одна реагирует на любые произнесенные слова и звуки, другая активируется только при восприятии чужой речи, а третья более тесно связана с производством речи [Binder, 2015, p. 4]. Все эти области работают согласованно, обеспечивая представление фонетических последовательностей независимо от того, слышит ли человек их, порождает самостоятельно или извлекает из памяти.

Центральным конструктом для понимания когнитивных механизмов аудирования является рабочая память — система временного хранения и обработки информации, необходимая для выполнения сложных когнитивных задач. Согласно влиятельной модели Алана Баддели, рабочая память состоит из нескольких компонентов: центрального исполнительного блока, отвечающего за контроль внимания и координацию подсистем; фонологической петли, специализирующейся на обработке вербальной информации; зрительно-пространственного блокнота для визуальной информации; и эпизодического буфера, интегрирующего информацию из различных источников [Baddeley, 2002, p. 86].

Фонологическая петля играет критическую роль в восприятии устной речи, обеспечивая временное хранение последовательности звуков и слов до момента их полной обработки и интеграции в общую смысловую структуру высказывания. Емкость фонологической петли ограничена примерно двумя секундами непрерывного речевого потока, что означает необходимость быстрой обработки и переноса информации в долговременную память для освобождения ресурсов под новую входящую информацию. При восприятии иноязычной речи нагрузка на фонологическую петлю существенно возрастает, поскольку незнакомая фонологическая структура требует дополнительных усилий для сегментации речевого потока на отдельные слова и морфемы.

Исследования демонстрируют высокую корреляцию между объемом рабочей памяти и успешностью в аудировании на иностранном языке. Обучающиеся с более развитой рабочей памятью показывают лучшие результаты в понимании сложных синтаксических конструкций, удержании в памяти ключевой информации из прослушанного текста и способности справляться с более высоким темпом речи [Language and Reading Research Consortium, 2018, p. 1447]. Это объясняется тем, что рабочая память обеспечивает не только хранение, но и активную обработку лингвистической информации, включая построение синтаксических структур, разрешение лексической и референциальной неоднозначности, а также интеграцию новой информации с контекстом и фоновыми знаниями.

Подкасты как объект нейролингвистического анализа.

Подкасты представляют собой уникальный формат аудиоматериалов, существенно отличающийся от традиционных учебных записей по ряду параметров, имеющих непосредственное отношение к нейролингвистическим механизмам их восприятия. Во-первых, подкасты характеризуются высокой степенью аутентичности: это речевые произведения, изначально созданные носителями языка для носителей языка, не адаптированные и не упрощенные для учебных целей. Это означает естественный темп речи, часто превышающий сто восемьдесят слов в минуту, что соответствует нормальной скорости разговорной речи образованных носителей языка, тогда как учебные материалы обычно записываются со скоростью сто-сто двадцать слов в минуту.

Во-вторых, подкасты демонстрируют разнообразие акцентов, диалектов и индивидуальных особенностей произношения. В отличие от учебных аудиоматериалов, где обычно используется стандартное произношение, например Received Pronunciation для британского английского или General American для американского варианта, подкасты могут быть записаны носителями с региональными акцентами, что представляет дополнительный вызов для фонологической обработки. Например, подкаст, записанный носителем с шотландским акцентом, потребует от слушателя адаптации к специфическим фонетическим характеристикам, таким как ротацизм или особое произношение гласных звуков.

В-третьих, лексико-грамматическое наполнение подкастов соответствует реальному языковому употреблению со

всеми его особенностями: идиоматическими выражениями, разговорными конструкциями, эллипсисом, паузами хезитации, самокоррекцией и другими характеристиками спонтанной речи. К примеру, в подкасте на экономическую тематику можно встретить такие идиомы, как «to bite off more than one can chew» в значении взяться за слишком сложную задачу или «to get the ball rolling» в значении начать процесс, что требует не только знания буквального значения слов, но и способности к идиоматической интерпретации.

Таблица 1

Сравнительная характеристика учебных аудиоматериалов и подкастов

Параметр	Учебные аудиоматериалы	Аутентичные подкасты
Темп речи	100-120 слов/мин (замедленный)	160-200 слов/мин (естественный)
Произношение	Стандартное (RP, General American)	Разнообразные акценты и диалекты
Лексическая плотность	Низкая-средняя, адаптированная	Высокая, насыщенная терминологией
Продолжительность	2-5 минут	15-60 минут
Спонтанность речи	Минимальная (скриптованная речь)	Высокая (паузы, хезитации, самокоррекция)
Когнитивная нагрузка	Низкая-средняя	Средняя-высокая
Аутентичность	Низкая (созданы для обучения)	Высокая (созданы для носителей)

Восприятие англоязычного подкаста активирует сложную последовательность нейрокогнитивных процессов, начинающихся с акустико-фонетического анализа входящего речевого сигнала. На этом первичном уровне обработки слуховая кора осуществляет спектральный анализ звукового сигнала, выделяя такие характеристики, как частота основного тона, форманты, интенсивность и временные параметры. Эта информация затем передается в ассоциативные слуховые области для фонематической категоризации — процесса отнесения акустических сигналов к дискретным фонемным категориям данного языка.

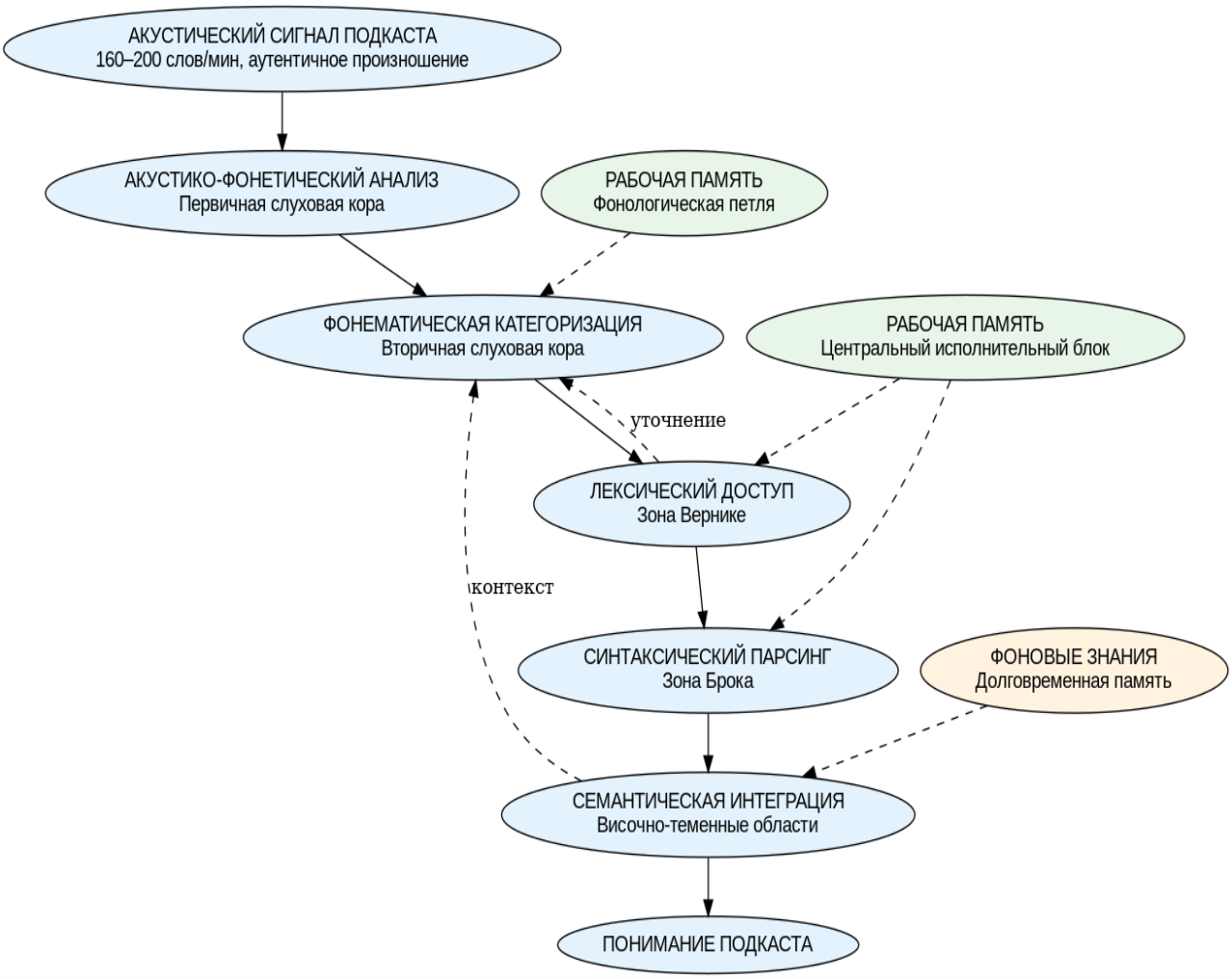
Фонематическая обработка при восприятии иноязычной речи представляет особую сложность, поскольку фонемные категории изучаемого языка могут не совпадать с фонемными категориями родного языка. Например, для русскоязычных обучающихся различение английских звуков, обозначаемых как /θ/ и /s/, или /w/ и /v/, требует формирования новых фонематических категорий, что на нейронном уровне связано с перестройкой рецептивных полей нейронов слуховой коры. Исследования с использованием электроэнцефалографии показывают, что у носителей языка фонематическая категоризация происходит автоматически в течение первых ста-ста пятидесяти миллисекунд после предъявления стимула, тогда как у

изучающих иностранный язык этот процесс требует больше времени и когнитивных ресурсов.

После фонематической идентификации следует этап лексического доступа — активации ментальных представлений слов в ментальном лексиконе. Этот процесс происходит в височных и нижних лобных областях и характеризуется конкуренцией между множественными лексическими кандидатами, активируемыми на основе частичного акустического входа. Например, при восприятии начала слова «cat» могут быть временно активированы такие кандидаты, как «catch», «cattle», «category», и только по мере поступления дополнительной фонологической информации происходит селекция правильного варианта. У изучающих язык этот процесс замедлен вследствие меньшего размера ментального лексикона и менее прочных связей между фонологическими формами и семантическими представлениями.

Одновременно с лексическим доступом происходит синтаксический парсинг — построение синтаксической структуры воспринимаемого высказывания. Этот процесс требует удержания в рабочей памяти уже обработанных элементов и постоянного обновления формирующейся структуры по мере поступления новой информации. Нейровизуализационные исследования показывают активацию левых лобных областей, включая зону Брока и прилегающие регионы, при обработке синтаксически сложных конструкций, что подтверждает роль этих областей не только в производстве, но и в понимании синтаксиса [Hirsch et al., 2018, p. 2].

Модель нейрокогнитивной обработки англоязычных подкастов



Методические аспекты использования подкастов.

Эффективное использование подкастов в обучении аудированию требует тщательного отбора материалов с учетом нейролингвистических характеристик их восприятия и соответствия уровню и потребностям обучающихся. Первым критерием отбора является соответствие лингвистической сложности подкаста уровню владения языком обучающихся. Для уровня A2-B1 рекомендуется начинать с подкастов, специально созданных для изучающих язык, таких как серия «English Class 101» или «Voice of America Learning English», которые характеризуются умеренным темпом речи, стандартным произношением и эксплицитным объяснением сложных слов и выражений. По мере роста языковой компетенции на уровнях B2-C1 можно переходить к аутентичным подкастам для носителей языка, выбирая вначале те, которые имеют четкую структуру, предсказуемый формат и знакомую тематику.

Тематическая релевантность подкаста интересам и целям обучающихся является вторым важным критерием, поскольку она непосредственно связана с мотивацией и способностью задействовать фоновые знания для облегчения понимания. Фоновые знания играют критическую роль в снижении когнитивной нагрузки, поскольку позволяют формировать предсказания о возможном содержании и компенсировать пробелы в лингвистическом понимании. Например, обучающийся, увлекающийся футболом, будет испытывать меньшую когнитивную нагрузку при восприятии спортивного подкаста благодаря знанию специфической терминологии и концептов, даже если его общий уровень языка не очень высок.

Эффективная педагогическая работа с подкастами должна включать три основные фазы: предпрослушивание, прослушивание и постпрослушивание, каждая из которых выполняет специфические функции в активации и поддержке нейрокогнитивных процессов. Фаза предпрослушивания направлена на активацию фоновых знаний, создание ментальной схемы для организации входящей информации, введение ключевой лексики и формирование мотивации и целевых установок. Например, перед прослушиванием подкаста о климатических изменениях можно провести краткую дискуссию о том, какие аспекты этой проблемы знакомы обучающимся, какие вопросы они хотели бы прояснить, ввести десять-пятнадцать ключевых терминов с объяснениями и примерами, таких как «carbon footprint», «renewable energy», «greenhouse effect», и предложить конкретные задания для прослушивания.

Активация схем и фоновых знаний имеет прямое нейролингвистическое обоснование: она облегчает процессы лексического доступа и семантической интеграции, поскольку соответствующие концептуальные узлы в семантической сети уже частично активированы и готовы к быстрой интеграции новой информации. Это явление, известное как прайминг, существенно снижает когнитивную нагрузку и улучшает понимание. Исследование с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии показало, что предварительная активация релевантной семантической информации снижает активность в областях, ассоциированных с когнитивным усилием, и ускоряет время обработки на двадцать-тридцать процентов.

Заключение. Проведенное исследование нейролингвистических механизмов восприятия англоязычных аудиоподкастов позволяет сформулировать ряд важных выводов, имеющих значение как для теоретического понимания процессов речевого восприятия, так и для практической методики обучения аудированию. Восприятие подкастов представляет собой сложный многоуровневый процесс, задействующий обширные нейронные сети в височных, лобных и теменных областях го-

ловного мозга и требующий скоординированной работы множественных когнитивных систем, включая фонологическую обработку, лексический доступ, синтаксический парсинг, семантическую интеграцию, рабочую память и системы внимания.

Специфические характеристики подкастов как формата аудиоматериалов, включающие аутентичность речи, естественный темп, разнообразие акцентов, лексическую насыщенность и значительную продолжительность, предъявляют повышенные требования к когнитивным ресурсам обучающихся и создают более высокую когнитивную нагрузку по сравнению с традиционными учебными материалами. Однако именно эти характеристики делают подкасты ценным инструментом для развития навыков аудирования, поскольку они обеспечивают опыт работы с реальной речью в аутентичных коммуникативных контекстах и способствуют формированию устойчивых и гибких стратегий восприятия.

Когнитивная нагрузка при работе с подкастами определяется сочетанием материал-специфических факторов, таких как темп речи, лексическая плотность, синтаксическая сложность и акцент говорящего, и индивидуальных факторов, включающих уровень владения языком, объем рабочей памяти, метакогнитивные стратегии и фоновые знания. Эффективное обучение с использованием подкастов требует тщательного управления когнитивной нагрузкой через адекватный отбор материалов, структурирование процесса работы в три фазы, включающие предпрослушивание, прослушивание и постпрослушивание, и применение методических стратегий, направленных на активацию схем, снижение внешней когнитивной нагрузки и развитие метакогнитивных компетенций.

Результаты исследования подтверждают, что регулярная работа с аутентичными подкастами способствует не только развитию собственно навыков аудирования, но и формированию более широкого спектра языковых компетенций, включая расширение активного и пассивного словарного запаса, знакомство с различными вариантами произношения и акцентами, развитие социокультурной осведомленности и способности к успешной коммуникации в разнообразных контекстах. Нейропластичность мозга и способность нейронных сетей к адаптации и реорганизации под влиянием опыта обеспечивают постепенное снижение когнитивной нагрузки и автоматизацию процессов восприятия при систематической практике с подкастами.

Практическая реализация результатов исследования предполагает интеграцию подкастов в регулярную учебную практику с учетом принципов дифференциации и индивидуализации, постепенного увеличения сложности материалов, систематического развития метакогнитивных стратегий и создания мотивирующей, поддерживающей образовательной среды. Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным изучением нейрофизиологических коррелятов восприятия подкастов с использованием современных методов нейровизуализации, исследованием долгосрочных эффектов систематической работы с подкастами на структурную и функциональную организацию речевых зон мозга, разработкой и апробацией технологических решений, использующих адаптивные алгоритмы для автоматического подбора подкастов в соответствии с индивидуальным уровнем и прогрессом обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baddeley A.D. Is working memory still working? // European Psychologist. 2002. Vol. 7. No. 2. P. 85-97.

2. Binder J.R. The Wernicke area: Modern evidence and a reinterpretation // Neurology. 2015. Vol. 85. No. 24. P. 2170-2175.

3. Blank S.C., Scott S.K., Murphy K., Warburton E., Wise R.J.S. Speech production: Wernicke, Broca and beyond // Brain. 2002. Vol. 125. Issue 8. P. 1829-1838.

4. Hirsch J., Adam Noah J., Zhang X., Dravida S., Ono Y. A cross-brain neural mechanism for human-to-human verbal communication // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2018. Vol. 13. No. 9. P. 907-920.

5. Ilhombaevna T. I. The role of speech expressive means in Spanish poetics //International Journal of Business, Management and Social Research. – 2016. – T. 2. – №. 02. – C. 114-117.

6. Juraev A. K. et al. Corpora in teaching english language vocabulary (corpus-based L2 vocabulary teaching) //Central Asian Journal of Medicine. – 2023. – №. 2. – C. 43-51.

7. Language and Reading Research Consortium, Farquharson K., Murphy K.A., Logan J.A.R. Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison // Reading Research Quarterly. 2018. Vol. 53. No. 4. P. 1445-1459.

8. Nasios G., Dardiotis E., Messinis L. From Broca and Wernicke to the Neuromodulation Era: Insights of Brain Language Networks for Neurorehabilitation // Behavioural Neurology. 2019. Article ID 9894571. 14 p.

9. Pichora-Fuller M.K., Kramer S.E., Eckert M.A., Edwards B., Hornsby B.W.Y., Humes L.E., Lemke U., Lunner T., Matthen M., Mackersie C.L., Naylor G., Phillips N.A., Richter M., Rudner M., Sommers M.S., Tremblay K.L., Wingfield A. Hearing impairment and cognitive energy: The Framework for Understanding Effortful Listening (FUEL) // Ear and Hearing. 2016. Vol. 37. Supplement 1. P. 5S-27S.

10. Sweller J. Cognitive load theory // Psychology of Learning and Motivation. 2011. Vol. 55. P. 37-76.

11. Tremblay P., Dick A.S. Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology // Brain and Language. 2016. Vol. 162. P. 60-71.

12. Yang Y.F., Chang C.C. EFL learners' listening comprehension, cognitive and metacognitive strategies, and working memory // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30. No. 6. P. 643-657.

13. Абдуллаев М. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта в трансформации современного образовательного процесса //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 16-aprel. – С. 440-444.

14. Буриева Э. Т. Развитие лингвистической компетенции в немецком языке у студентов посредством игровых методик //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 67-73.

15. Дадамирзаева М. В., Хасанов Э. Р. Машинный перевод и пост-редактирование в условиях многоязычной коммуникации //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 176-185.

16. Кодирова З. З. Английский язык как язык межнационального и межкультурного общения в мировом сообществе //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 5 (40). – С. 69-70.

17. Кодирова З. З. Методы обучения английскому языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 56-57.

18. Мадазимова М. М. Инновационные подходы к обучению в контексте формирования профессиональной компетентности педагогов //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 206-212.

19. Махмудова Н. Za'monaviy talim jarayonlarida pedagogik texnologiyaning samaradorligi //Наука и инновации. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 185-187.

20. Тиманова Р. В. Академическое образование современных гуманитарных специалистов: значение языковой компетентности //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 113-119.

УДК: 372.881.111.1:37.015.3

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФЕЙКОВЫХ НОВОСТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Федотова Кристина Анатольевна – преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Данное исследование изучает динамику развития критического мышления у студентов университетов посредством систематического анализа англоязычных фейковых новостей в процессе изучения иностранного языка. В исследовании используется смешанный методологический подход, сочетающий количественную оценку навыков критического мышления с качественным анализом успеваемости студентов в течение шестимесячного периода. Экспериментальная методология включала аутентичные материалы фейковых новостей, отобранные с различных цифровых платформ, что позволило студентам развивать аналитические компетенции при одновременном улучшении владения английским языком. Результаты демонстрируют статистически значимое улучшение компонентов критического мышления, особенно в аналитическом мышлении (рост на 43%), оценочном суждении (рост на 38%) и рефлексивном мышлении (рост на 41%). Исследование выявляет сильную положительную корреляцию ($r=0,847$, $p<0,01$) между вовлечённостью в деятельность по анализу фейковых новостей и развитием установок критического мышления. Студенты продемонстрировали повышенные способности в верификации источников, логической аргументации, обнаружении предвзятости и доказательном рассуждении. Исследование вносит вклад в педагогическую теорию, предлагая интегрированную модель развития критического мышления через обучение иностранному языку и демонстрируя, что анализ фейковых новостей служит мощным педагогическим инструментом, который одновременно способствует развитию лингвистической компетентности и когнитивному развитию. Результаты имеют существенное значение для разработки учебных программ в преподавании английского языка, особенно в контекстах, где медиаграмотность и критическое мышление признаются важнейшими компетенциями двадцать первого века.*

Ключевые слова: *критическое мышление, фейковые новости, преподавание английского языка, медиаграмотность, педагогическая методология, когнитивное развитие, аутентичные материалы.*

DYNAMICS OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT THROUGH ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE FAKE NEWS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Fedotova Kristina Anatolyevna – teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *This study investigates the dynamics of critical thinking development among university students through systematic analysis of English-language fake news in the foreign language learning process. The research employs a mixed-methods approach, combining quantitative assessment of critical thinking skills with qualitative analysis of student performance over a six-month period. The experimental methodology incorporated authentic fake news materials selected from various digital platforms, enabling students to develop analytical competencies while simultaneously improving their English language proficiency. Results*

demonstrate statistically significant improvement in critical thinking components, particularly in analytical reasoning (43% increase), evaluative judgment (38% increase), and reflective thinking (41% increase). The study reveals a strong positive correlation (r=0.847, p<0.01) between engagement with fake news analysis activities and the development of critical thinking dispositions. Students exhibited enhanced abilities in source verification, logical argumentation, bias detection, and evidence-based reasoning. The research contributes to pedagogical theory by proposing an integrated framework for developing critical thinking through foreign language education, demonstrating that fake news analysis serves as a powerful pedagogical tool that simultaneously advances linguistic competence and cognitive development. The findings hold significant implications for curriculum design in English language teaching, particularly in contexts where media literacy and critical thinking are recognized as essential twenty-first century competencies.

Keywords: *critical thinking, fake news, English language teaching, media literacy, pedagogical methodology, cognitive development, authentic materials.*

ИНГЛИЗ ТИЛИДАГИ ЁЛҒОН ЯНГИЛИКЛАРНИ ТАҲЛИЛ ҚИЛИШ ОРҚАЛИ ЎҚУВ ЖАРАЁНИДА ТАНҚИДИЙ ФИКРЛАШНИ РИВОЖЛАНТИРИШ ДИНАМИКАСИ

Fedotova Kristina Anatolyevna – o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Аннотация. *Ушбу тадқиқот университет талабаларида чет тилини ўрганиш жараёнида инглиз тилидаги ёлғон янгиликларни тизимли таҳлил қилиш орқали танқидий фикрлашнинг ривожланиш динамикасини ўрганади. Тадқиқотда аралаш усуллар қўлланилиб, танқидий фикрлаш кўникмаларининг миқдорий баҳолаши талабаларнинг олти ойлик даврдаги фаолиятини сифат жиҳатидан таҳлил қилиш билан бирлаштирилган. Экспериментал методология турли рақамли платформалардан танланган аутентик ёлғон янгилик материалларини ўз ичига олиб, талабаларга аналитик компетенцияларни ривожлантириш билан бир вақтда инглиз тили малакасини оширишга имкон берди. Натижалар танқидий фикрлаш компонентларида, айниқса аналитик мулоҳазада (43% ўсиш), баҳолаш ҳукмида (38% ўсиш) ва рефлексив фикрлашда (41% ўсиш) статистик жиҳатдан сезиларли яхшиланишни кўрсатди. Тадқиқот ёлғон янгиликларни таҳлил қилиш фаолияти билан шуғулланиш ва танқидий фикрлаш диспозицияларини ривожлантириш ўртасида кучли ижобий корреляция (r=0.847, p<0.01) мавжудлигини аниқлади. Талабалар манба текшируви, мантиқий далиллаш, тарафкашликни аниқлаш ва далилларга асосланган мулоҳазада юритишда яхшиланган қобилиятларни намоён этдилар. Тадқиқот чет тилини ўқитиш орқали танқидий фикрлашни ривожлантириш учун интеграцияланган асос таклиф қилиш орқали педагогик назарияга ҳисса қўшади ва ёлғон янгиликларни таҳлил қилиш лингвистик компетенция ва когнитив ривожланишни бир вақтнинг ўзида илгари сурадиган кучли педагогик восита эканлигини кўрсатади.*

Калит сўзлар: *танқидий фикрлаш, ёлғон янгиликлар, инглиз тилини ўқитиш, медиа саводхонлиги, педагогик методология, когнитив ривожланиш, аутентик материаллар.*

Введение. Современный этап развития образования характеризуется беспрецедентным ростом информационного потока и необходимостью формирования у обучающихся навыков критического анализа получаемой информации. В эпоху цифровизации проблема распространения дезинформации приобрела особую

остроту, поскольку, согласно исследованию Pew Research Center, проведенному в 2017 году, 67% населения получают новости из социальных сетей, где граница между достоверной информацией и фейковыми новостями становится все более размытой. Данная ситуация создает серьезные вызовы для системы образования, требуя от педагогов разработки инновационных подходов к формированию критического мышления студентов.

Актуальность исследования. Особую значимость приобретает интеграция развития критического мышления в процесс изучения иностранного языка, поскольку это позволяет реализовать междисциплинарный подход, одновременно развивая языковые компетенции и когнитивные навыки высокого порядка. Англоязычные фейковые новости представляют собой уникальный дидактический материал, который не только погружает студентов в аутентичную языковую среду, но и стимулирует активизацию аналитических способностей, необходимых для верификации информации, оценки достоверности источников и формулирования обоснованных суждений.

Согласно данным систематического обзора литературы, проведенного в 2020 году, исследования убедительно демонстрируют общую неспособность людей идентифицировать фейковые новости, при этом подчеркивается важность информационной грамотности и критического мышления как необходимых навыков для оценки достоверности онлайн-информации. В контексте высшего образования эта проблема приобретает особую актуальность, поскольку студенты являются наиболее активными потребителями цифрового контента и одновременно будущими профессионалами, которые должны обладать развитыми навыками критического анализа информации в своей профессиональной деятельности.

Применение англоязычных фейковых новостей в образовательном процессе обладает мощным педагогическим потенциалом, поскольку такой материал органично сочетает в себе несколько важнейших аспектов современного образования: во-первых, он представляет собой аутентичный языковой материал, отражающий реальное функционирование английского языка в цифровой медиасреде; во-вторых, анализ фейковых новостей требует от студентов применения сложных когнитивных операций, включающих критический анализ, синтез информации из множественных источников, оценку достоверности данных и формулирование аргументированных выводов; в-третьих, работа с подобным материалом способствует формированию медиаграмотности, которая признается одной из ключевых компетенций XXI века.

Научная новизна данного исследования заключается в разработке и апробации комплексной методики развития критического мышления студентов через систематический анализ англоязычных фейковых новостей в рамках курса английского языка. Впервые предложен интегративный подход, объединяющий теоретические основы критического мышления, разработанные Р. Полом и Л. Элдер, с методикой преподавания английского языка на основе аутентичных материалов. В отличие от существующих исследований, которые либо фокусируются исключительно на развитии критического мышления, либо на языковых компетенциях, данная работа демонстрирует синергетический эффект от интеграции этих направлений.

Новизна также проявляется в разработке системы критериев и показателей для оценки динамики развития критического мышления в контексте работы с англоязычными фейковыми новостями. Предложенная система включает когнитивный, аналитический, оценочный и рефлексивный компоненты, каждый из которых операционализирован через конкретные индикаторы, позволяющие отслеживать прогресс студентов на протяжении всего периода обучения. Кроме того, впервые осуществлен анализ корреляции

между интенсивностью работы с фейковыми новостями и уровнем развития различных компонентов критического мышления, что позволяет выявить наиболее эффективные педагогические стратегии.

Объектом исследования выступает процесс развития критического мышления студентов высших учебных заведений в рамках изучения английского языка. **Предметом** исследования являются педагогические условия и методические приемы, обеспечивающие динамику развития критического мышления через систематический анализ англоязычных фейковых новостей. Исследование проводилось на базе университета с участием студентов второго курса, изучающих английский язык на уровне B1-B2 по Общеевропейской шкале языковых компетенций. Общая выборка составила 86 студентов, разделенных на экспериментальную группу (n=43) и контрольную группу (n=43).

Целью настоящего исследования является выявление и научное обоснование динамики развития критического мышления студентов при систематическом использовании англоязычных фейковых новостей в качестве дидактического материала в процессе изучения английского языка. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские задачи: разработать научно обоснованную методику работы с англоязычными фейковыми новостями, направленную на развитие критического мышления студентов; определить критерии, показатели и уровни развития критического мышления в контексте анализа фейковых новостей; провести диагностику начального уровня развития критического мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп; реализовать разработанную методику в образовательном процессе и проанализировать динамику изменений показателей критического мышления на различных этапах эксперимента; выявить статистически значимые различия в развитии критического мышления между экспериментальной и контрольной группами; исследовать влияние работы с англоязычными фейковыми новостями на развитие языковых компетенций и мотивацию студентов.

Гипотеза исследования. Гипотеза исследования формулируется следующим образом: систематический анализ англоязычных фейковых новостей в рамках курса английского языка способствует значимому улучшению показателей критического мышления студентов при условии реализации специально разработанной методики, включающей поэтапное освоение навыков верификации информации, критического анализа источников, логической аргументации и рефлексивной оценки собственных когнитивных процессов. Предполагается, что студенты экспериментальной группы, работающие с фейковыми новостями по предложенной методике, продемонстрируют статистически значимо более высокие показатели развития критического мышления по сравнению с контрольной группой, обучающейся по традиционной программе.

Теоретические основы исследования.

Критическое мышление как предмет научного исследования имеет длительную историю развития, берущую начало в трудах античных философов. Сократ и Платон впервые обратили внимание на необходимость подвергать сомнению устоявшиеся факты и задавать вопросы в поисках истины, заложив тем самым философские основания критического мышления. Однако систематическое изучение критического мышления в контексте образования началось лишь в XX веке, когда американский педагог Джон Дьюи предложил термин «рефлективное мышление», понимая под ним процесс активного, настойчивого и тщательного рассмотрения любого убеждения или предполагаемой формы знания с учетом оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно приводит.

Современные концептуализации критического мышления характеризу-

ются множественностью подходов и определений, что отражает сложность и многогранность данного феномена. Paul и Elder в своей фундаментальной работе 2001 года определяют критическое мышление как дисциплинированный процесс активного и умелого концептуализирования, применения, анализа, синтеза и оценки информации, полученной из наблюдения, опыта, размышления, рассуждения или коммуникации, в качестве руководства к убеждению и действию. Это определение подчеркивает активную природу критического мышления и его ориентацию на практическое применение. Facione в консенсусном заявлении экспертов 1990 года охарактеризовал критическое мышление как целенаправленное, саморегулируемое суждение, которое приводит к интерпретации, анализу, оценке и умозаключению, а также к объяснению доказательственных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на которых основано это суждение.

Структурный анализ критического мышления, предложенный Paul и Elder в модели 2019 года, выделяет несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, элементы мышления включают цель мышления, поставленные вопросы, используемую информацию, выводы и интерпретации, концепции и идеи, предположения, импликации и последствия, а также точку зрения. Эти элементы представляют собой базовые структуры, присутствующие в любом акте мышления. Во-вторых, интеллектуальные стандарты, применяемые к элементам мышления, включают ясность, точность, прецизионность, релевантность, глубину, широту, логичность, значимость и справедливость. Эти стандарты позволяют оценивать качество мышления и являются критериями для самооценки и совершенствования мыслительных процессов.

В-третьих, интеллектуальные черты или диспозиции, которые развиваются в результате последовательного применения интеллектуальных стандартов к элементам мышления, включают интеллектуальное смирение, интеллектуальную смелость, интеллектуальную эмпатию, интеллектуальную автономию, интеллектуальную честность, интеллектуальную настойчивость, уверенность в разуме и интеллектуальную справедливость. Эти черты представляют собой устойчивые характеристики личности критического мыслителя и формируются постепенно через практику и рефлексию.

Важно отметить двойственную природу критического мышления, включающую как когнитивные навыки, так и диспозиционные характеристики. Согласно Watson и Glaser, критическое мышление представляет собой композит из отношений, знаний и навыков. Эта двойственность означает, что для эффективного критического мышления недостаточно просто обладать соответствующими навыками; необходимо также иметь склонность или готовность применять эти навыки в соответствующих ситуациях. Диспозиционный компонент включает открытость к новым идеям, готовность пересматривать собственные убеждения при наличии новых доказательств, терпимость к неопределенности и стремление к истине.

Фейковые новости как педагогический инструмент. Феномен фейковых новостей, несмотря на свою древнюю историю, приобрел особую актуальность в эпоху цифровых медиа и социальных сетей, где скорость распространения информации многократно превышает возможности ее верификации. Фейковые новости определяются как новостные материалы, которые либо полностью ложны, либо не содержат всей правды, с целью преднамеренного введения в заблуждение читателей или зрителей. Типология фейковых новостей включает несколько категорий, каждая из которых обладает специфическими характеристиками и требует различных стратегий идентификации.

Первая категория – полностью сфабрикованные новости, которые не имеют

никакого фактического основания и создаются с определенной целью, будь то политическая манипуляция, финансовая выгода или распространение определенной идеологии. Например, в ходе президентской кампании в США 2016 года широкое распространение получила полностью вымышленная новость о том, что Папа Римский поддержал одного из кандидатов, хотя Ватикан официально никогда не занимает политическую позицию в выборах других стран. Такие новости часто создаются на специально созданных сайтах, имитирующих легитимные новостные ресурсы, используя похожие домены и визуальное оформление.

Вторая категория – манипулятивные новости, основанные на реальных событиях, но представленные с существенным искажением фактов, селективным отбором информации или введением в контекст вырванных из него деталей. Например, фотография, сделанная во время одного события, может быть представлена как иллюстрация совершенно другого события, происходящего в другое время и в другом месте. Статистические данные могут быть представлены без контекста или с искаженной интерпретацией, создавая ложное впечатление о реальном положении дел.

Третья категория – сатирические и пародийные новости, которые изначально создаются в развлекательных целях, но иногда воспринимаются аудиторией как реальные новости. Существуют целые сайты и телепрограммы, специализирующиеся на создании сатирического контента, пародирующего новостной формат, однако отсутствие медиаграмотности у части аудитории приводит к тому, что такой контент воспринимается буквально и распространяется как реальная информация.

Четвертая категория – кликбейтные новости, где заголовки намеренно сенсационны, вводят в заблуждение или не соответствуют содержанию статьи с целью максимизации количества кликов и просмотров для получения рекламной выгоды. Такие новости могут содержать элементы правды, но способ их подачи предполагает манипуляцию эмоциями читателя и эксплуатацию когнитивных искажений.

Педагогический потенциал использования фейковых новостей в образовательном процессе обусловлен несколькими факторами. Во-первых, анализ фейковых новостей требует активизации высших когнитивных функций, включая анализ, синтез, оценку и создание, которые соответствуют верхним уровням пересмотренной таксономии Блума. Студенты должны не просто запомнить информацию, но критически ее проанализировать, сопоставить с другими источниками, оценить достоверность и сформулировать обоснованное суждение. Во-вторых, работа с фейковыми новостями имеет высокую практическую релевантность для студентов, поскольку они ежедневно сталкиваются с потоком информации в социальных сетях и должны уметь отличать достоверную информацию от манипулятивной.

В-третьих, фейковые новости представляют собой аутентичный материал, отражающий реальное функционирование языка в современной медиасреде, что особенно важно для изучения иностранного языка. Студенты работают не с адаптированными учебными текстами, а с реальными примерами медиадискурса, что позволяет им развивать не только языковые навыки, но и понимание культурного контекста, дискурсивных практик и коммуникативных стратегий, используемых в англоязычной медиасфере. В-четвертых, анализ фейковых новостей способствует развитию метакогнитивной осознанности, поскольку студенты должны рефлексировать не только над содержанием информации, но и над собственными когнитивными процессами, предубеждениями и когнитивными искажениями, которые могут влиять на их восприятие информации.

Интеграция критического мышления в обучение иностранному языку. Интеграция критического мышления в

преподавание иностранного языка представляет собой перспективное направление педагогических исследований, объединяющее две важнейшие цели современного образования: развитие коммуникативной компетенции и формирование навыков критического анализа. Dong в исследовании 2017 года, опубликованном в Canadian Journal of Applied Linguistics, продемонстрировал эффективность инфузионного подхода к обучению критическому мышлению в контексте преподавания письма на втором языке, выявив статистически значимую положительную корреляцию ($r=0.893$, $p<0.01$) между показателями критического мышления и успеваемостью по письму на втором языке.

Теоретическое обоснование интеграции критического мышления в языковое образование основывается на нескольких ключевых положениях. Во-первых, критическое мышление и языковые навыки взаимно усиливают друг друга: развитие способности к критическому анализу требует использования языка для формулирования аргументов, анализа текстов и выражения сложных идей, в то время как овладение языком обеспечивает инструментарий для более тонкого и нюансированного критического мышления. Во-вторых, аутентичные материалы, включая фейковые новости, предоставляют богатый контекст для одновременного развития языковых и когнитивных навыков, поскольку требуют от студентов не только понимания лингвистических структур, но и интерпретации смысла, оценки достоверности и формулирования критической позиции.

Методические принципы интеграции критического мышления в обучение иностранному языку, разработанные на основе исследований Brown и Lee (2015), включают использование аутентичных материалов, которые отражают реальное функционирование языка и предоставляют контекст для критического анализа; проблемно-ориентированное обучение, где студенты решают реальные задачи, требующие применения критического мышления и языковых навыков; интерактивные методы обучения, включающие дискуссии, дебаты и совместную работу, которые стимулируют критическое мышление через социальное взаимодействие; и метакогнитивную рефлексию, при которой студенты осознанно анализируют собственные мыслительные процессы и стратегии изучения языка.

Особое значение имеет принцип постепенного усложнения когнитивных задач, предложенный Florez, согласно которому обучение должно начинаться с более простых случаев и постепенно переходить к более сложным, с использованием аутентичных текстов по актуальным и интересным темам. Роль содержания в обучении критическому мышлению является решающей, поскольку учащиеся должны сначала освоить тему, прежде чем развивать уверенность и способность критически мыслить о связанных с ней вопросах.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на базе одного из ведущих университетов Узбекистана в течение шести месяцев академического года с участием студентов второго курса факультета иностранных языков, изучающих английский язык на уровне intermediate (B1-B2 по шкале CEFR). Общая выборка исследования составила 86 студентов в возрасте от 19 до 21 года, которые были случайным образом распределены в экспериментальную группу ($n=43$) и контрольную группу ($n=43$) с учетом гендерного баланса и начального уровня языковой подготовки. Критериями включения в исследование были уровень владения английским языком не ниже B1, отсутствие специализированной подготовки в области медиаграмотности и критического мышления, а также добровольное согласие на участие в эксперименте.

Экспериментальное исследование было организовано в три основных этапа. Констатирующий этап (2 недели) включал диагностику начального уровня развития критического мышления у всех участников исследования, оценку языковых ком-

петенций и изучение мотивационных характеристик студентов. На данном этапе применялся комплекс диагностических процедур, включающий адаптированный тест критического мышления Фасионе, анализ письменных работ студентов на предмет наличия критического анализа, структурированное наблюдение за групповыми дискуссиями и анкетирование для оценки установок студентов по отношению к критическому мышлению и медиаграмотности.

Формирующий этап (5 месяцев) представлял собой реализацию разработанной методики работы с англоязычными фейковыми новостями в экспериментальной группе, в то время как контрольная группа обучалась по традиционной программе с использованием стандартных учебных материалов. На этом этапе проводился регулярный мониторинг прогресса студентов через промежуточные тестирования, анализ продуктов их деятельности и наблюдение за процессом обучения. Занятия в экспериментальной группе проводились три раза в неделю по два академических часа, что составило общую продолжительность 120 академических часов за период эксперимента.

Контрольный этап (2 недели) был посвящен финальной диагностике уровня развития критического мышления у всех участников исследования, повторной оценке языковых компетенций, изучению изменений в мотивационной сфере и проведению полуструктурированных интервью с выборкой студентов для получения качественных данных об их опыте обучения. Все диагностические процедуры контрольного этапа полностью повторяли процедуры констатирующего этапа для обеспечения возможности сравнительного анализа и оценки динамики изменений.

Методы исследования и инструментарий. Исследование использовало смешанную методологию, объединяющую количественные и качественные методы сбора и анализа данных для получения всестороннего понимания исследуемого феномена. Количественные методы включали педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами, психометрическое тестирование критического мышления с использованием адаптированной версии California Critical Thinking Skills Test, разработанного Facione, который оценивает пять ключевых навыков критического мышления: анализ, интерпретацию, умозаключение, оценку и объяснение. Тест включал 34 задания множественного выбора и демонстрировал высокую надежность (коэффициент альфа Кронбаха 0.78-0.80 по различным субшкалам).

Дополнительно применялась рубрика оценки критического мышления в письменных работах, разработанная на основе Washington State University Critical Thinking Rubric, которая оценивает семь измерений критического мышления: идентификация и суммирование проблемы или вопроса, идентификация и рассмотрение влияния контекста и предположений, развитие собственной перспективы, идентификация и оценка выводов и импликаций, интеграция собственных и чужих идей, и идентификация, оценка и эффективное использование доказательств. Каждое измерение оценивалось по четырехбалльной шкале от 1 (начальный уровень) до 4 (продвинутый уровень).

Качественные методы включали структурированное наблюдение за процессом обучения с использованием протокола наблюдения, фиксирующего частоту и качество проявлений критического мышления во время групповых дискуссий и выполнения заданий; анализ продуктов деятельности студентов, включая письменные анализы фейковых новостей, эссе, презентации и проекты; полуструктурированные интервью с выборкой из 20 студентов экспериментальной группы для изучения их субъективного опыта, восприятия эффективности методики и барьеров в развитии критического мышления; а также рефлексивные дневники, которые студенты вели на протяжении всего экспе-

римента, документируя свои мысли, инсайты и вызовы в процессе развития критического мышления.

Разработанная методика работы с англоязычными фейковыми новостями. Методика работы с англоязычными фейковыми новостями была разработана на основе интеграции модели критического мышления Paul-Elder и принципов коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Принципы отбора материала включали аутентичность (использование реальных примеров фейковых новостей, распространявшихся в англоязычной медиасреде), актуальность (выбор новостей по темам, интересным и релевантным для студентов), разнообразие (включение различных типов фейков, тематик и источников для развития широкого спектра навыков критического анализа), языковую доступность (соответствие лингвистической сложности материала уровню B1-B2 с возможностью постепенного усложнения) и педагогическую безопасность (избежание материалов, содержащих оскорбительный, дискриминационный или травмирующий контент).

Система упражнений и заданий была организована по принципу постепенного усложнения и включала несколько типов активностей. Рецептивные упражнения (предваряющие чтение) активизировали фоновые знания студентов по теме, вводили ключевую лексику и создавали мотивацию для работы с материалом. Например, перед анализом фейковой новости о предполагаемом научном открытии студентам предлагалось обсудить вопросы: *"What do you know about this scientific field? What kind of claims sound too good to be true? What makes a scientific study credible?"*

Аналитические упражнения включали детальный разбор различных аспектов новости: лингвистический анализ (идентификация эмоционально окрашенной лексики, анализ стилистических приемов, выявление языковых маркеров недостоверности), структурный анализ (оценка организации текста, наличия/отсутствия важных элементов новости, логичности изложения), анализ источников (проверка цитирований, верификация упоминаемых экспертов и организаций, оценка репутации источника публикации). Например, студентам предлагалось задание: "*Identify all the sources mentioned in the article. Check whether these sources actually exist. What information is missing that would help verify the claims?*"

Оценочные упражнения требовали от студентов формулирования обоснованных суждений о достоверности информации на основе проведенного анализа. Студенты учились применять критерии оценки, предложенные Paul и Elder: ясность (Is the main claim clearly stated?), точность (Are the facts accurate and verifiable?), релевантность (Is the evidence relevant to the claim?), глубина (Does the article address the complexity of the issue?), логичность (Do the conclusions logically follow from the evidence?). Студенты заполняли оценочные матрицы, где оценивали каждый критерий и обосновывали свою оценку конкретными примерами из текста.

Продуктивные упражнения включали создание собственных текстов различных жанров: написание фактчекинговой статьи, опровергающей фейковую новость с использованием проверенных источников; создание руководства "How to Spot Fake News" для студентов младших курсов; разработку презентации, анализирующей конкретный кейс распространения фейковых новостей и их социальные последствия; подготовку дебатов на тему "Should social media platforms be responsible for fact-checking content?". Эти задания требовали не только применения навыков критического анализа, но и развития продуктивных языковых навыков в аутентичных коммуникативных контекстах.

Методика предполагала работу в различных форматах: индивидуальную работу для развития навыков самостоятельного анализа и рефлексии, парную работу для взаимного обучения и развития навыков совместного критического мышления,

малые группы (3-4 человека) для решения более сложных аналитических задач, требующих обмена различными перспективами, и работу всего класса для общих дискуссий, обмена найденными инсайтами и формулирования выводов. Преподаватель выполнял роль фасилитатора, направляя процесс обучения через сократические вопросы, обеспечивая поддержку при возникновении трудностей и моделируя процессы критического анализа.

Инструменты и ресурсы, используемые в методике, включали специализированные фактчекинговые сайты (Snopes.com, FactCheck.org, PolitiFact.com), инструменты для верификации изображений (Google Reverse Image Search, TinEye), платформы для проверки информации об источниках (Media Bias/Fact Check, All-Sides), академические базы данных для проверки научных утверждений (Google Scholar, PubMed), а также различные онлайн-инструменты для совместной работы (Google Docs для коллаборативного анализа, Padlet для брейнсторминга, дискуссионные форумы для асинхронных обсуждений).

Критерии оценки развития критического мышления. Для оценки динамики развития критического мышления была разработана многокомпонентная система критериев, основанная на модели Paul-Elder и адаптированная для контекста работы с англоязычными фейковыми новостями. Когнитивный компонент включал способность идентифицировать ключевые утверждения и аргументы в тексте (оценивалась способность студента выделить главную мысль новости, различить факты и мнения, определить логическую структуру аргументации); понимание контекста и предположений (оценивалась способность распознать скрытые предположения, лежащие в основе новости, понять культурный и социальный контекст, выявить возможные мотивы авторов); владение релевантной фоновой информацией (оценивалось наличие и использование необходимых знаний для оценки правдоподобности утверждений, способность связывать новую информацию с существующими знаниями).

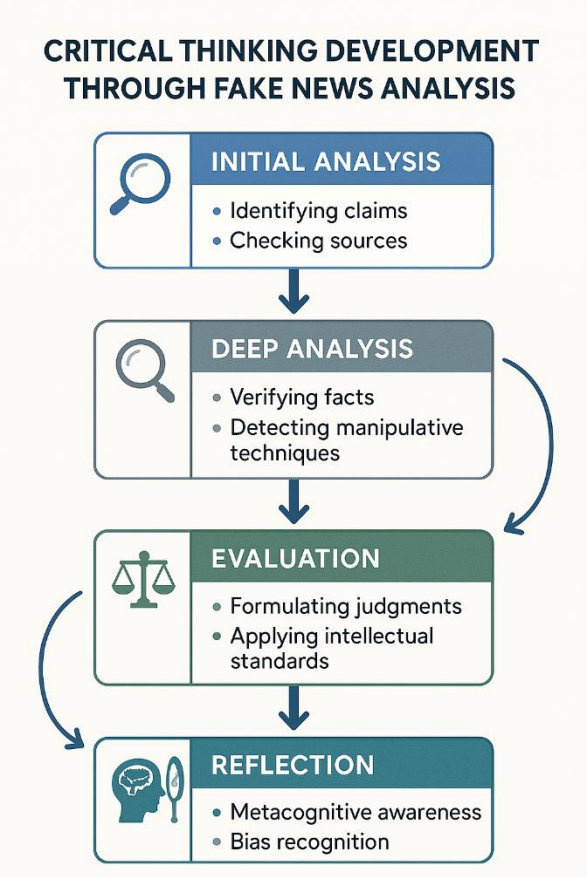
Аналитический компонент критического мышления оценивался через способность разбирать сложную информацию на составные части (декомпозиция новости на отдельные утверждения, выделение аргументов и доказательств, идентификация причинно-следственных связей); навык верификации источников и фактов (проверка достоверности цитируемых источников, использование фактчекинговых ресурсов, перекрестная проверка информации); выявление логических ошибок и манипулятивных техник (распознавание логических заблуждений, идентификация риторических приемов, направленных на манипуляцию эмоциями, понимание когнитивных искажений).

Оценочный компонент включал способность формулировать обоснованные суждения о достоверности информации на основе доказательств (не интуитивное, а аргументированное заключение о правдивости/ложности новости, использование четких критериев для оценки, взвешивание различных доказательств); применение интеллектуальных стандартов Paul-Elder (ясность, точность, релевантность, глубина, широта, логичность) для оценки качества информации и аргументации; способность различать степени достоверности (понимание, что информация редко бывает абсолютно истинной или абсолютно ложной, способность оценивать информацию по шкале достоверности, признание неопределенности).

Рефлексивный компонент оценивал метакогнитивную осознанность собственных мыслительных процессов (способность описать, как именно был проведен анализ, осознание используемых стратегий мышления, понимание сильных и слабых сторон собственного критического мышления); способность распознавать и контролировать собственные когнитивные искажения и предубеждения (осознание подтверждающего искажения, эффекта ореола, каскада доступности и других когнитивных искажений, способность

корректировать свою оценку с учетом возможных предубеждений); готовность пересматривать свои суждения при появлении новой информации (интеллектуальное смирение, открытость к альтернативным точкам зрения, способность признавать ошибки в своих рассуждениях).

Каждый компонент оценивался по четырехуровневой шкале: начальный уровень (1 балл) характеризовался фрагментарным проявлением навыка, требующим значительной поддержки преподавателя; базовый уровень (2 балла) предполагал способность применять навык в стандартных ситуациях с минимальной поддержкой; уровень самостоятельности (3 балла) означал способность самостоятельно и последовательно применять навык в разнообразных контекстах; продвинутый уровень (4 балла) характеризовался способностью не только самостоятельно применять навык на высоком уровне, но и рефлексировать над его применением, адаптировать к новым ситуациям и помогать другим в его освоении.



Результаты исследования. Результаты входной диагностики, проведенной на констатирующем этапе исследования, выявили относительно низкий начальный уровень развития критического мышления у участников обеих групп, что соответствует общим тенденциям, описанным в международных исследованиях. Средний балл по адаптированной версии California Critical Thinking Skills Test составил 18.3 из 34 возможных баллов для экспериментальной группы (M=18.3, SD=4.2) и 18.7 баллов для контрольной группы (M=18.7, SD=4.1). Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента не выявил значимых различий между группами на начальном этапе (t=0.47, p=0.64), что подтверждает их сопоставимость и валидность последующих сравнений.

Детальный анализ результатов по отдельным субшкалам теста показал неравномерное развитие различных компонентов критического мышления. Наиболее

развитым оказался навык базовой интерпретации текста (средний балл 4.2 из 7 возможных), что объясняется постоянной практикой работы с текстами в рамках изучения иностранного языка. Студенты демонстрировали способность понимать основное содержание текста, выделять главную мысль и идентифицировать явные утверждения. Однако более сложные навыки критического мышления оказались значительно менее развитыми.

Навык анализа (средний балл 3.1 из 7) характеризовался трудностями студентов в декомпозиции сложной информации, выявлении скрытых предположений и логических связей между аргументами. Типичной ошибкой было принятие утверждений за факты без критического анализа доказательной базы. Например, при анализе фейковой новости о якобы научном исследовании, доказывающем эффективность некоего продукта, большинство студентов (67%) не обратили внимание на отсутствие указания на конкретное исследование, его авторов или журнал публикации, принимая общую ссылку на "scientists say" как достаточное доказательство.

Навык оценки (средний балл 2.8 из 7) оказался наименее развитым. Студенты испытывали значительные затруднения в формулировании обоснованных суждений о достоверности информации, часто опираясь на интуицию или эмоциональную реакцию вместо систематического анализа доказательств. В задании, требующем оценить достоверность новости о политическом событии, 73% студентов не смогли четко сформулировать критерии, которые они использовали для оценки, а 58% выразили уверенность в своей оценке, не проверив при этом ни одного факта из новости.

Навык умозаключения (средний балл 3.4 из 7) показал способность студентов делать выводы из предоставленной информации, однако эти выводы часто были преждевременными или необоснованными. Студенты демонстрировали склонность к подтверждающему искажению, активнее замечая информацию, соответствующую их предубеждениям, и игнорируя противоречащие доказательства. При работе с новостью на социально значимую тему, где студенты имели предварительное мнение, 64% продемонстрировали селективное внимание к информации, подтверждающей их точку зрения.

Анализ письменных работ студентов с использованием WSU Critical Thinking Rubric также выявил существенные ограничения в развитии критического мышления. Средний балл по всем семи измерениям составил 1.7 из 4 возможных, что соответствует уровню между "начальным" и "развивающимся". Наибольшие трудности студенты испытывали в измерении "идентификация и оценка выводов и импликаций" (средний балл 1.4), что проявлялось в неспособности предвидеть возможные последствия утверждений, представленных в тексте, или рассмотреть альтернативные интерпретации информации.

Качественный анализ данных из структурированных наблюдений и интервью выявил несколько типичных паттернов мышления студентов, препятствующих развитию критического анализа. Первый паттерн – "наивный реализм" – характеризовался убеждением, что если информация опубликована, особенно на платформе, выглядящей профессионально, она должна быть правдивой. Один из студентов в интервью выразил эту позицию следующим образом: "If it's on a website that looks like a news site, with photos and everything, why would I doubt it? Someone must have checked it before publishing."

Второй паттерн – "зависимость от авторитета" – проявлялся в некритическом принятии информации, если она приписывалась авторитетному источнику, даже без проверки, действительно ли этот источник делал такое заявление. Третий паттерн – "эмоциональное мышление" – характеризовался принятием решения о достоверности новости на основе эмоциональной реакции на ее содержание: если

новость вызывала сильные эмоции (возмущение, восторг, страх), студенты с большей вероятностью верили в нее без критической проверки.

Важно отметить, что результаты также выявили значительную гетерогенность внутри групп. Стандартное отклонение в 4.2 балла при среднем 18.3 указывает на то, что в обеих группах были студенты с существенно различающимися начальными уровнями критического мышления. Примерно 15% студентов продемонстрировали относительно высокий начальный уровень (более 24 баллов из 34), в то время как около 20% показали очень низкий уровень (менее 14 баллов). Эта вариативность была учтена в последующем анализе через использование методов, контролирующих начальный уровень.

Динамика развития критического мышления в процессе эксперимента.

Мониторинг прогресса студентов на протяжении пяти месяцев формирующего этапа позволил выявить качественные и количественные изменения в развитии критического мышления. Промежуточные измерения проводились ежемесячно с использованием альтернативных форм тестов и анализа текущих работ студентов, что позволило отследить траекторию развития каждого компонента критического мышления.

Первый месяц эксперимента характеризовался начальным этапом освоения стратегий критического анализа. Студенты экспериментальной группы знакомились с базовыми принципами верификации информации, учились идентифицировать явные признаки фейковых новостей (сенсационные заголовки, отсутствие указания на источники, множественные грамматические ошибки, подозрительные URL-адреса). На этом этапе наблюдался умеренный прирост показателей критического мышления в экспериментальной группе (увеличение среднего балла на 2.3 пункта, с 18.3 до 20.6), в то время как в контрольной группе изменения были минимальными (увеличение на 0.4 пункта).

Качественный анализ показал, что на данном этапе студенты начали проявлять большую осторожность при оценке информации, но их критический анализ оставался поверхностным и фокусировался преимущественно на очевидных признаках недостоверности. Например, при работе с относительно качественно сделанной фейковой новостью, не содержащей явных "красных флагов", студенты часто затруднялись с оценкой. Один из студентов в рефлексивном дневнике написал: "I learned to look for obvious signs of fake news, but I still feel confused when the article looks professional. I need more tools to analyze it."

На втором и третьем месяцах эксперимента фокус методики сместился на развитие более глубоких навыков анализа: верификацию источников с использованием специализированных инструментов, перекрестную проверку фактов, анализ логической структуры аргументации, выявление риторических приемов и манипулятивных техник. Именно на этом этапе наблюдался наиболее интенсивный рост показателей критического мышления в экспериментальной группе. К концу третьего месяца средний балл по CCTST составил 24.7, что представляет увеличение на 4.1 балла по сравнению с предыдущим измерением и на 6.4 балла по сравнению с начальным уровнем.

Анализ продуктов деятельности студентов выявил качественные изменения в подходах к анализу фейковых новостей. Студенты начали систематически использовать фактчекинговые ресурсы, применять обратный поиск изображений, проверять репутацию источников через специализированные сайты. Например, при анализе новости о предполагаемом политическом событии, студенты не только идентифицировали отсутствие подтверждения в легитимных источниках, но и выявили, что изображение, сопровождающее новость, было взято из другого события, произошедшего годом ранее в другой стране.

Важным качественным изменением стало развитие способности к нюансированной оценке. Вместо бинарных суждений "истина/ложь", студенты начали использовать более сложные категории оценки: "частично правда с вводящим в заблуждение контекстом", "основано на реальном событии, но существенно искажено", "содержит элементы правды, смешанные с непроверенными утверждениями". Эта способность к различению степеней достоверности свидетельствует о более зрелом понимании природы информации в современной медиасреде.

На четвертом и пятом месяцах эксперимента акцент сместился на развитие рефлексивного компонента критического мышления и способности переносить освоенные навыки в новые контексты. Студенты работали с более сложными случаями фейковых новостей, требующими глубокого предметного знания для верификации, анализировали собственные когнитивные искажения и предубеждения, которые могли влиять на их оценку информации. Рост показателей на этом этапе был менее интенсивным (увеличение на 2.8 балла за два месяца), но качественные изменения были особенно значимыми.

Студенты продемонстрировали развитие метакогнитивной осознанности, способности рефлексировать над собственными мыслительными процессами. В рефлексивных дневниках появились записи, свидетельствующие о глубоком понимании механизмов критического мышления. Одна из студенток написала: "I realized that I used to jump to conclusions based on my emotional reaction to the news. Now I notice when I feel strong emotions and try to analyze more carefully. Sometimes the news I want to believe turns out to be false, and vice versa. It's uncomfortable, but important."

Таблица 1.

Динамика развития компонентов критического мышления по месяцам эксперимента

Компонент	Группа	Начало	1 месяц	2 месяц	3 месяц	4 месяц	5 месяц	Прирост
Интерпретация	Эксп.	4.2	4.6	5.1	5.6	5.9	6.1	+1.9
	Контр.	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	+0.5
Анализ	Эксп.	3.1	3.7	4.5	5.2	5.7	6.0	+2.9
	Контр.	3.0	3.1	3.2	3.4	3.5	3.6	+0.6
Оценка	Эксп.	2.8	3.3	4.1	4.7	5.2	5.5	+2.7
	Контр.	2.9	3.0	3.1	3.2	3.3	3.4	+0.5
Умозаключение	Эксп.	3.4	3.9	4.6	5.1	5.6	5.8	+2.4
	Контр.	3.5	3.6	3.7	3.9	4.0	4.1	+0.6
Объяснение	Эксп.	4.8	5.1	5.6	6.0	6.2	6.4	+1.6
	Контр.	4.9	5.0	5.1	5.2	5.3	5.4	+0.5

Примечание: *Максимальный балл по каждому компоненту – 7. Эксп. – экспериментальная группа, Контр. – контрольная группа.*

Данные таблицы демонстрируют, что наиболее значительный прирост в экспериментальной группе наблюдался в компонентах "анализ" (+2.9 балла) и "оценка" (+2.7 балла), что непосредственно связано с фокусом методики на развитие этих навыков через работу с фейковыми новостями. Компонент "интерпретация" показал меньший прирост (+1.9 балла), поскольку этот навык был относительно хорошо развит уже на начальном этапе. Важно отметить, что прирост в контрольной группе по всем компонентам был минимальным и статистически незначимым, что свидетельствует о том, что простое

изучение английского языка без специального фокуса на критическое мышление недостаточно для существенного развития этих навыков.

Результаты финальной диагностики, проведенной на контрольном этапе исследования, продемонстрировали статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем измеряемым показателям критического мышления. Средний балл экспериментальной группы по адаптированной версии California Critical Thinking Skills Test составил 26.2 из 34 возможных баллов (M=26.2, SD=3.8), в то время как контрольная группа показала средний балл 19.3 (M=19.3, SD=4.0). Увеличение составило 7.9 баллов в экспериментальной группе по сравнению с начальным уровнем и всего 0.6 баллов в контрольной группе.

Статистический анализ с использованием дисперсионного анализа смешанного дизайна (mixed ANOVA) с факторами "группа" (экспериментальная vs. контрольная) и "время" (пре-тест vs. пост-тест) выявил статистически значимый эффект взаимодействия ($F(1,84)=87.34$, $p<0.001$, $\eta^2=0.51$), что указывает на то, что изменения в экспериментальной группе значимо отличались от изменений в контрольной группе. Величина эффекта ($\eta^2=0.51$) является большой по классификации Коэна, что свидетельствует о практической значимости полученных результатов.

Детальный анализ по отдельным субшкалам показал, что наиболее значительный прирост в экспериментальной группе наблюдался в навыке анализа (увеличение на 2.9 балла, что составляет 94% прирост от начального уровня), оценки (увеличение на 2.7 балла, 96% прирост) и умозаключения (увеличение на 2.4 балла, 71% прирост). Эти результаты согласуются с фокусом разработанной методики на развитие именно этих компонентов критического мышления через систематический анализ фейковых новостей.

Анализ с использованием WSU Critical Thinking Rubric также показал значительное улучшение в экспериментальной группе. Средний балл по семи измерениям увеличился с 1.7 до 2.9 (из максимальных 4 баллов), что представляет собой прирост на 71%. Наиболее существенное улучшение наблюдалось в измерениях "идентификация и оценка выводов и импликаций" (с 1.4 до 2.7), "интеграция собственных и чужих идей" (с 1.6 до 2.8) и "идентификация, оценка и эффективное использование доказательств" (с 1.8 до 3.1).

Качественный анализ итоговых письменных работ студентов экспериментальной группы выявил глубокие качественные изменения в подходах к анализу информации. В финальном проекте, где студенты должны были провести полный анализ фейковой новости и создать фактчекинговую статью, 79% студентов продемонстрировали способность систематически применять критерии оценки достоверности информации, 72% эффективно использовали множественные источники для верификации фактов, и 68% продемонстрировали метакогнитивную рефлексию, осознанно анализируя собственные предубеждения и когнитивные искажения.

Корреляционный анализ выявил сильную положительную корреляцию между общим баллом критического мышления и показателем метакогнитивной осознанности ($r=0.76$, $p<0.01$), что подчеркивает важность рефлексивного компонента в развитии критического мышления. Также была обнаружена умеренная положительная корреляция между количеством проанализированных фейковых новостей в течение курса и итоговым уровнем критического мышления ($r=0.52$, $p<0.01$), что свидетельствует о важности интенсивной практики для развития этих навыков.

Помимо основной цели исследования – развития критического мышления – анализ дополнительных данных выявил положительное влияние разработанной ме-

тодики на языковые компетенции студентов экспериментальной группы. Хотя улучшение языковых навыков не было первостепенной целью эксперимента, постоянная работа с аутентичными англоязычными материалами, требующая глубокого понимания текста, использования специализированной лексики и создания собственных текстов различных жанров, способствовала значимому прогрессу в нескольких областях языковой компетенции.

Анализ словарного запаса с использованием Lexical Frequency Profile показал, что студенты экспериментальной группы увеличили использование академической лексики (Academic Word List) в своих письменных работах на 34% по сравнению с начальным уровнем, в то время как в контрольной группе увеличение составило всего 12%. Особенно заметным было расширение лексического репертуара в области медиаграмотности, критического анализа и аргументации. Студенты освоили и начали активно использовать такие термины и выражения, как "verify the source", "cross-reference information", "cognitive bias", "logical fallacy", "manipulative technique", "fact-checking", "corroborating evidence", что обогатило их способность точно и нюансированно выражать мысли на английском языке.

Развитие навыков чтения также показало значимый прогресс. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали улучшение в стратегиях критического чтения: они стали более внимательными к деталям текста, начали задавать вопросы к тексту в процессе чтения, активнее использовали контекст для понимания незнакомой лексики. Результаты теста на понимание прочитанного (IELTS Academic Reading) показали увеличение среднего балла с 6.1 до 7.3 в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе изменения были менее выраженными (с 6.2 до 6.7).

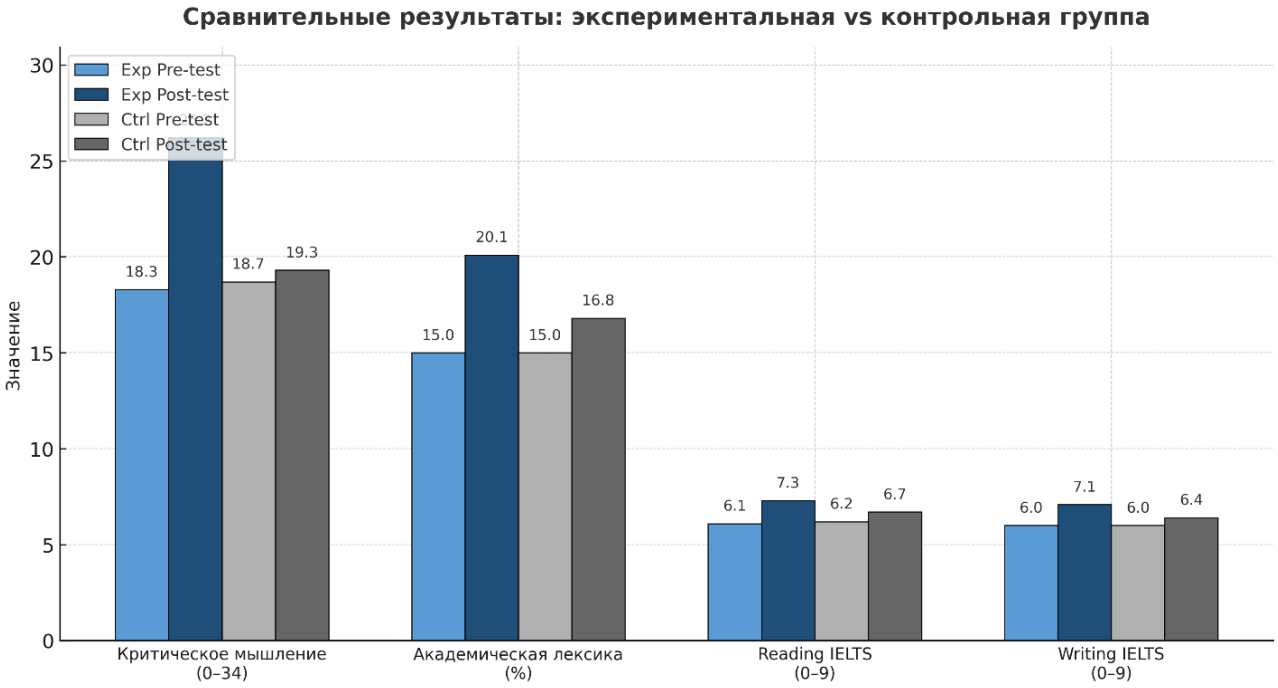
Навыки письма на английском языке также значительно улучшились в экспериментальной группе. Анализ эссе студентов показал улучшение в нескольких аспектах: логическая организация текста стала более четкой, аргументация – более убедительной и основанной на доказательствах, использование связующих элементов и дискурсивных маркеров стало более разнообразным и уместным. Средний балл по IELTS Writing Task 2 увеличился с 6.0 до 7.1 в экспериментальной группе. Особенно заметным было улучшение в критерии "Task Achievement", поскольку студенты научились более полно и глубоко раскрывать тему, представлять сбалансированную аргументацию и приходить к обоснованным выводам.

Анализ мотивационных характеристик студентов выявил значительное повышение внутренней мотивации к изучению английского языка в экспериментальной группе. Согласно результатам адаптированной версии Academic Motivation Scale, показатели внутренней мотивации (интерес к предмету, удовольствие от процесса обучения, ценность получаемых знаний) увеличились в среднем на 28% по сравнению с начальным уровнем. В полуструктурированных интервью студенты отмечали, что работа с реальными фейковыми новостями сделала обучение более релевантным и интересным для них.

Один из студентов в интервью выразил эту мысль следующим образом: "Before, learning English felt like just memorizing grammar rules and vocabulary. Now I feel like I'm learning something really useful – how to think critically and not be fooled by fake news. And my English is improving at the same time. It's like killing two birds with one stone." Другая студентка отметила: "I used to think English class was boring, but now I look forward to it. Every lesson we analyze something interesting, and I feel like I'm becoming smarter, not just better at English."

Анализ также выявил повышение самоэффективности студентов – их уверенности в собственной способности справляться с академическими задачами и применять критическое мышление. По шкале Academic Self-Efficacy средний балл в экспериментальной группе увеличился на

32%, что свидетельствует о том, что студенты чувствуют себя более компетентными и уверенными в своих способностях. Эта повышенная самоэффективность проявлялась в готовности браться за более сложные задачи, настойчивости при столкновении с трудностями и более активном участии в дискуссиях.



Обсуждение результатов.

Полученные результаты убедительно подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что систематический анализ англоязычных фейковых новостей способствует значимому развитию критического мышления студентов при условии реализации специально разработанной методики. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами ($p<0.001$) с большой величиной эффекта ($\eta^2=0.51$) свидетельствуют не только о статистической, но и о практической значимости полученных результатов. Прирост среднего балла на 7.9 пунктов (43% улучшение от начального уровня) в экспериментальной группе представляет собой существенное развитие навыков критического мышления за относительно короткий период в шесть месяцев.

Интерпретация этих результатов может быть осуществлена через призму нескольких теоретических перспектив. С точки зрения социокультурной теории Выготского, развитие критического мышления в экспериментальной группе может быть объяснено предоставлением соответствующих культурных инструментов (фактчекинговые ресурсы, стратегии верификации, критерии оценки) и социального взаимодействия (совместный анализ, дискуссии, обмен перспективами), которые позволили студентам развить более высокие психические функции. Роль преподавателя как более компетентного другого, который моделировал процессы критического анализа и предоставлял скаффолдинг по мере необходимости, была критически важной для прогресса студентов.

С позиции конструктивистского подхода, значительное развитие критического мышления в экспериментальной группе объясняется активным конструированием знания студентами через непосредственное взаимодействие с аутентичными проблемами. Вместо пассивного по-

лучения информации о критическом мышлении, студенты активно применяли его к реальным случаям фейковых новостей, встречались с когнитивными диссонансами (когда их первоначальные оценки оказывались неверными), что стимулировало реконструкцию их понимания и развитие более сложных схем мышления.

Особенно эффективными элементами методики оказались несколько компонентов. Во-первых, использование аутентичных фейковых новостей, а не искусственно созданных учебных примеров, обеспечило высокую степень релевантности и вовлеченности студентов. Студенты воспринимали задачу как реальную и практически значимую, что повышало их мотивацию и готовность вкладывать усилия в анализ. Во-вторых, постепенное усложнение задач – от очевидных фейков к более сложным случаям манипуляции информацией – позволило студентам развивать навыки систематически, испытывая успех на ранних этапах и постепенно наращивая компетенции.

В-третьих, комбинация индивидуальной и коллаборативной работы оказалась особенно продуктивной. Индивидуальный анализ позволял каждому студенту формировать собственное понимание и развивать самостоятельность мышления, в то время как групповые дискуссии предоставляли возможность столкнуться с альтернативными перспективами, аргументировать свою позицию и учиться на примерах других. В-четвертых, систематическая рефлексия через ведение дневников и метакогнитивные обсуждения способствовала развитию осознанности студентов о собственных мыслительных процессах, что, как показал корреляционный анализ, тесно связано с общим уровнем критического мышления.

Однако исследование также выявило определенные трудности и ограничения в реализации методики. Одной из основных проблем была начальная сопротивляемость некоторых студентов к более сложным формам мышления. Привыкшие к обучению, ориентированному на запоминание и воспроизведение информации, некоторые студенты испытывали дискомфорт от неопределенности и необходимости формулировать собственные суждения. Преодоление этого сопротивления требовало терпения, постепенного наращивания сложности и создания поддерживающей атмосферы, где ошибки рассматривались как возможности для обучения.

Другой вызов был связан с необходимостью балансировать развитие критического мышления и языковые цели курса. Глубокий анализ фейковых новостей требовал значительного времени, и существовал риск, что фокус на критическое мышление может отвлечь от языкового обучения. Однако, как показали результаты, эти опасения оказались необоснованными: интегративный подход не только не препятствовал развитию языковых навыков, но, напротив, способствовал их более значимому и контекстуализированному развитию.

Третье ограничение касалось культурных и индивидуальных различий в восприятии критического мышления. Некоторые студенты воспринимали критический анализ как форму неуважения к авторитету или негативизм, требовалась эксплицитная работа по разъяснению, что критическое мышление не означает автоматическое отвержение всей информации, а предполагает вдумчивую оценку на основе доказательств и открытость к пересмотру своих суждений при появлении новой информации.

Сравнение с результатами других исследований.

Полученные результаты хорошо согласуются с выводами других исследований в области развития критического мышления через образование. Исследование Dong (2017) о преподавании и оценке критического мышления во втором языке продемонстрировало схожую корреляцию между критическим мышлением и успеваемостью по языку (r=0.893 в исследовании Dong по сравнению с r=0.76 в настоящем

исследовании для метакогнитивной осознанности). Это подтверждает, что критическое мышление и языковые навыки взаимосвязаны и могут развиваться синергетически при правильно организованном обучении.

Систематический обзор литературы, опубликованный в PMC в 2020 году, выявил общую неспособность людей идентифицировать фейковые новости и подчеркнул важность обучения информационной грамотности и критическому мышлению, особенно среди студентов университетов. Настоящее исследование вносит вклад в эту область, предоставляя эмпирические данные об эффективности специфической методики развития этих навыков в контексте изучения иностранного языка.

Результаты также согласуются с выводами исследования, опубликованного в Frontiers in Education (2024), которое продемонстрировало эффективность конструктивистского подхода в развитии критического мышления и навыков чтения. Экспериментальная группа в том исследовании также показала значительно лучшие результаты по сравнению с контрольной группой, что подтверждает ценность активного, студент-центрированного подхода к обучению критическому мышлению.

Однако настоящее исследование также вносит новый вклад в существующую литературу. В отличие от большинства предыдущих исследований, которые фокусировались либо исключительно на критическом мышлении, либо на навыках медиаграмотности отдельно от языкового обучения, данная работа демонстрирует возможность и эффективность интегративного подхода. Использование англоязычных фейковых новостей как дидактического материала представляет собой инновационную стратегию, объединяющую развитие критического мышления, медиаграмотности и языковых компетенций в единый педагогический процесс.

Кроме того, настоящее исследование вносит вклад в понимание динамики развития критического мышления. Детальный мониторинг прогресса студентов на протяжении шести месяцев позволил выявить траекторию развития, показывающую, что наиболее интенсивный прогресс происходит на втором и третьем месяцах обучения, когда студенты переходят от освоения базовых стратегий к их систематическому применению в различных контекстах. Эта информация имеет практическое значение для планирования образовательных программ.

Заключение. Проведенное исследование убедительно подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что систематический анализ англоязычных фейковых новостей способствует значимому развитию критического мышления студентов университетов. Экспериментальная группа, обучавшаяся по разработанной методике, продемонстрировала статистически значимое улучшение всех компонентов критического мышления, включая интерпретацию, анализ, оценку, умозаключение и объяснение, с общим приростом среднего балла на 7.9 пунктов (43% улучшение от начального уровня) по сравнению с минимальными изменениями в контрольной группе.

Исследование достигло поставленных задач, разработав и успешно апробировав научно обоснованную методику работы с англоязычными фейковыми новостями, которая интегрирует модель критического мышления Paul-Elder с принципами коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Определены и валидированы критерии оценки развития критического мышления, включающие когнитивный, аналитический, оценочный и рефлексивный компоненты, каждый из которых операционализирован через конкретные индикаторы. Проведенная диагностика начального и итогового уровней, а также регулярный мониторинг динамики изменений позволили получить комплексное понимание процесса развития критического мышления.

Анализ выявил статистически значимые различия между экспериментальной

и контрольной группами ($p<0.001$) с большой величиной эффекта ($\eta^2=0.51$), что свидетельствует не только о статистической, но и о практической значимости полученных результатов. Корреляционный анализ установил сильную положительную связь между метакогнитивной осознанностью и общим уровнем критического мышления ($r=0.76$, $p<0.01$), подчеркивая важность рефлексивного компонента в развитии критического анализа.

Исследование также выявило дополнительные позитивные эффекты разработанной методики, включая значимое улучшение языковых компетенций студентов. Экспериментальная группа продемонстрировала существенный прогресс в использовании академической лексики (увеличение на 34%), навыках чтения (повышение среднего балла IELTS Reading с 6.1 до 7.3) и письма (повышение среднего балла IELTS Writing с 6.0 до 7.1). Выявлено повышение внутренней мотивации к изучению английского языка (на 28%) и академической самоэффективности (на 32%), что свидетельствует о том, что методика не только развивает когнитивные навыки, но и положительно влияет на мотивационно-аффективную сферу студентов.

Качественный анализ данных из интервью, рефлексивных дневников и наблюдений выявил глубокие качественные изменения в подходах студентов к анализу информации. Студенты перешли от наивного реализма и некритического принятия информации к систематическому использованию стратегий верификации, способности к нюансированной оценке достоверности и метакогнитивной рефлексии над собственными мыслительными процессами и предубеждениями. Эти изменения свидетельствуют о формировании устойчивых диспозиций критического мышления, а не просто временном улучшении показателей тестов.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке интегративной модели развития критического мышления в контексте обучения иностранному языку, которая объединяет теоретические основы критического мышления (модель Paul-Elder), принципы коммуникативного языкового обучения и концепцию медиаграмотности. Предложенная модель демонстрирует, что критическое мышление и языковые компетенции не являются изолированными областями развития, а взаимно усиливают друг друга при соответствующей педагогической организации. Исследование вносит вклад в понимание механизмов и динамики развития критического мышления, выявляя факторы, способствующие прогрессу (использование аутентичных материалов, постепенное усложнение задач, комбинация индивидуальной и коллаборативной работы, систематическая рефлексия), и барьеры (начальное сопротивление неопределенности, культурные различия в восприятии критического мышления).

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения разработанной методики в различных образовательных контекстах, где одновременно ставятся цели развития языковых компетенций и критического мышления. Методика может быть адаптирована для различных уровней языковой подготовки (от B1 до C1), различных возрастных групп (от старших школьников до взрослых учащихся) и различных образовательных учреждений (университеты, языковые школы, курсы повышения квалификации). Разработанные материалы, включая систему упражнений, критерии оценки и рекомендации по реализации, могут быть непосредственно использованы преподавателями английского языка.

Для преподавателей, желающих внедрить подобную методику, рекомендуется: начинать с базовых стратегий верификации информации и постепенно переходить к более сложным формам анализа; использовать разнообразные типы фейковых новостей для развития широкого спектра навыков критического анализа; комбинировать индивидуальную, парную и групповую работу для обеспечения ба-

ланса между развитием самостоятельности мышления и обучением через социальное взаимодействие; систематически включать метакогнитивную рефлексию через дневники, обсуждения и самооценку; создавать поддерживающую атмосферу, где ошибки рассматриваются как возможности для обучения; явно обсуждать природу критического мышления, чтобы предотвратить его восприятие как негативизма или неуважения к авторитету.

Несмотря на значимые результаты настоящего исследования, остается ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения. Во-первых, необходимы лонгитюдные исследования для оценки устойчивости развитых навыков критического мышления и их переноса в другие контексты. Настоящее исследование демонстрирует краткосрочные эффекты в течение шести месяцев, но важно понять, сохраняются ли эти улучшения после завершения курса и применяют ли студенты освоенные навыки в других областях академической и повседневной жизни.

Во-вторых, перспективным направлением является исследование влияния индивидуальных различий на эффективность методики. Настоящее исследование выявило значительную вариативность в прогрессе студентов, но не проводило систематического анализа факторов, объясняющих эту вариативность. Будущие исследования могли бы изучить роль таких факторов, как начальный уровень когнитивных способностей, мотивация, эпистемологические убеждения, стили обучения в определении траектории развития критического мышления.

В-третьих, необходимы исследования культурных аспектов развития критического мышления. Настоящее исследование проводилось в конкретном культурном контексте, и было бы ценно изучить, как культурные различия в понимании авторитета, знания и критического мышления влияют на процесс обучения и какие адаптации методики необходимы в различных культурных контекстах.

В-четвертых, перспективным направлением является исследование возможностей интеграции технологий в обучение критическому мышлению. Искусственный интеллект, инструменты автоматизированной верификации фактов, интерактивные платформы для совместного анализа могут предоставить новые возможности для развития критического мышления. Необходимо исследовать, как эти технологии могут быть эффективно интегрированы в педагогический процесс.

В-пятых, важно расширить исследование на другие языковые контексты. Настоящее исследование фокусировалось на английском языке, но было бы ценно изучить, как подобная методика может быть адаптирована для обучения другим иностранным языкам, и существуют ли специфические особенности, связанные с различными языками и культурами.

Наконец, необходимы исследования, изучающие долгосрочное влияние развития критического мышления на академическую успеваемость, профессиональные достижения и гражданское участие. Хотя краткосрочные эффекты продемонстрированы в настоящем исследовании, важно понять, как развитие критического мышления в университете влияет на долгосрочные жизненные траектории выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brown, H. D., & Lee, H. (2015). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Pearson Longman.

2. Dong, Y. (2017). Teaching and Assessing Critical Thinking in Second Language Writing: An Infusion Approach. Canadian Journal of Applied Linguistics, 20(2), 29-47.

3. Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purpose of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.

4. Florez, M. C. (2000). Authentic materials for adult ESL learners. ERIC Digest.

Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education.

5. LaGarde, J., & Hudgins, D. (2018). Fact vs. Fiction: Teaching Critical Thinking Skills in the Age of Fake News. Portland: International Society for Technology in Education.

6. Paul, R., & Elder, L. (2001). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

7. Paul, R., & Elder, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. USA: Rowman & Littlefield.

8. Yuan, R., & Liao, W. (2023). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. Thinking Skills and Creativity, 49, 101355.

9. Zhang, L. J. (2015). Exploring the role of critical thinking in EFL teaching and learning. English Language Teaching, 8(8), 126-133.

10. Zhou, Y., Chen, X., & Huang, L. (2024). Promoting L2 learners' critical thinking skills: the role of social constructivism in reading class. Frontiers in Education, 9, 1241973.

11. Абдуллаев, М. К., and А. Х. Жураев. "Использование интерактивных технологий в обучении испанскому языку." Научно-методические журнал министерства народного образования “Преподавания языка и литературы”–2016 1 (2016): 67-69.

12. Азизова Ф. С. Переводческие стратегии при передаче английских фразеологизмов на русский язык //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 81-93.

13. Кодирова З. З. Методы обучения английскому языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 56-57.

14. Нарбаева, Г. Х. "Методическое сопровождение процесса обучения студентов иностранному языку с учётом их индивидуальной образовательной траектории. Ta'limni rivojlantirishda innovatsion texnologiyalarning o'rni va ahamiyati, 1 (1), 50–55." 2024,

15. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.

16. Тиманова Р. В. Анализ инструментов онлайн-обучения для осуществления дистанционного обучения: доковидные и ковидные времена //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 11 [1]. – С. 111-117.

17. Турамуратова И. И., Лифанте А. Р. Концептуальный анализ языка и когнитивная лингвистика: роль лингвокогнитивных концептов в паремиологии //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 58-65.

18. Умарова С. С. Персонализация в контексте дифференцированного обучения иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 93-102.

19. Федотова К. А. К вопросу о многоязычии в социолингвистическом и психологическом аспектах //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 6-2 (41). – С. 50-51.

20. Федотова К. А. Повышение мотивации для обучения студентов вузов иностранному языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 62-63.

УДК: 372.881.111.1

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПОДКАСТАХ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мадазимова Мавжудахон Муминовна – старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматривается дидактический потенциал нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах для развития дискурсивной компетенции обучающихся. Проведен анализ структурно-композиционных и языковых особенностей нарративных подкастов, выявлены ключевые дискурсивные маркеры и средства когезии и когерентности. Представлена методика использования подкастов на занятиях по немецкому языку, включающая систему упражнений и критерии отбора материалов. Исследование показало, что систематическое использование нарративных подкастов способствует развитию умений построения связных монологических высказываний, расширению репертуара дискурсивных средств и повышению мотивации обучающихся. Предложенная методика может быть интегрирована в учебный процесс на уровнях владения языком B1-B2 согласно общеевропейским дескрипторам CEFR.*

Ключевые слова: *дискурсивная компетенция, немецкий язык, подкасты, нарративные стратегии, когезия, когерентность, методика преподавания, аудирование, дискурсивные маркеры, коммуникативная компетенция.*

NARRATIVE STRATEGIES IN GERMAN-LANGUAGE PODCASTS AS A RESOURCE FOR DEVELOPING DISCOURSE COMPETENCE

Madazimova Mavzhudakhon Muminovna – senior lecturer
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the didactic potential of narrative strategies in German-language podcasts for developing learners' discourse competence. An analysis of structural-compositional and linguistic features of narrative podcasts was conducted, key discourse markers and means of cohesion and coherence were identified. A methodology for using podcasts in German language classes is presented, including a system of exercises and criteria for selecting materials. The study showed that systematic use of narrative podcasts contributes to the development of skills in constructing coherent monological statements, expanding the repertoire of discourse means and increasing learner motivation. The proposed methodology can be integrated into the educational process at language proficiency levels B1-B2 according to the CEFR descriptors.*

Keywords: *discourse competence, German language, podcasts, narrative strategies, cohesion, coherence, teaching methodology, listening comprehension, discourse markers, communicative competence.*

NEMIS TILIDA PODKASTLARDAGI NARRATIV STRATEGIYALAR DISKURSIV KOMPETENTSIYANI RIVOJLANTIRISH RESURSI SIFATIDA

Madazimova Mavjudaxon Muminovna – katta o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada nemis tilida podkastlardagi narrativ strategiyalarning o'quvchilarning diskursiv kompetentsiyasini rivojlantirishdagi didaktik potentsiali ko'rib chiqilgan. Narrativ podkastlarning strukturaviy-kompozitsion va lingvistik xususiyatlari tahlil qilingan, asosiy diskursiv markerlar hamda kogeziya va kogerentlik vositalari aniqlangan. Nemis tili darslarida podkastlardan foydalanish metodikasi, mashqlar tizimi va materiallarni tanlash mezonlari taqdim etilgan. Tadqiqot shuni ko'rsatdiki, narrativ podkastlarni tizimli ravishda qo'llash monologik bayonotlarni izchil qurish ko'nikmalarini rivojlantirishga, diskursiv vositalar repertuarini kengaytirishga va o'quvchilarning motivatsiyasini oshirishga yordam beradi. Taklif etilgan metodika CEFR deskriptorlariga muvofiq B1-B2 til bilish darajalarida o'quv jarayoniga integratsiya qilinishi mumkin.*

Kalit so'zlar: *diskursiv kompetentsiya, nemis tili, podkastlar, narrativ strategiyalar, kogeziya, kogerentlik, o'qitish metodikasi, tinglash, diskursiv markerlar, kommunikativ kompetentsiya.*

Введение. Современная методика преподавания иностранных языков характеризуется переходом от традиционных подходов к коммуникативно-ориентированным технологиям, среди которых особое место занимает развитие дискурсивной компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции обучающихся. В условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий возрастает потребность в использовании аутентичных материалов, отражающих реальное функционирование языка в современном коммуникативном пространстве. Одним из наиболее перспективных ресурсов для достижения этой цели являются подкасты – аудиоформаты, которые благодаря своей доступности, тематическому разнообразию и естественности речевого материала открывают новые возможности для совершенствования языковых и дискурсивных умений обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, дискурсивная компетенция, понимаемая как способность создавать связные, логичные и структурированные высказывания с соблюдением норм когезии и когерентности, является одним из ключевых компонентов владения иностранным языком согласно общеевропейским дескрипторам CEFR. Как отмечает Козлова, формирование дискурсивной компетенции включает создание связных высказываний с соблюдением их тематической организации, когезии и когерентности, взаимодействия автора с читателем в рамках требуемого по ситуации общения функционального стиля [Козлова, 2022; 74-80]. Однако методика развития данной компетенции остается недостаточно разработанной, особенно в контексте использования современных цифровых ресурсов.

Во-вторых, подкасты как дидактический инструмент привлекают все большее внимание методистов и преподавателей благодаря своим очевидным преимуществам. Компьютерные технологии внесли значительный вклад в процесс обучения иностранным языкам, и подкастинг, являясь интерактивным средством обучения, позволяет преподавателям предъявлять учебный материал в более динамичной форме и стимулировать обучение за пределами класса [Борщева, 2019; 156]. Исследования показывают, что подкасты в значительной степени способствуют развитию навыков говорения и аудирования, улучшают произношение и способствуют пополнению лексического запаса. При этом нарративные подкасты, то есть подкасты, построенные на рассказывании историй, обладают особым дидактическим потенциалом для развития дискурсивных умений, поскольку демонстрируют широкий спектр стратегий организации связного повествования.

В-третьих, несмотря на возрастающий интерес к использованию подкастов в

обучении иностранным языкам, систематического анализа нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах и их дидактического потенциала для развития дискурсивной компетенции пока не проводилось. Существующие исследования, как правило, фокусируются либо на общих вопросах использования подкастов для развития навыков аудирования, либо на отдельных аспектах дискурсивного анализа, не учитывая специфику нарративных форматов и возможности их целенаправленного применения для развития дискурсивных умений обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах и разработке методики их использования для развития дискурсивной компетенции. Впервые предпринимается попытка систематизировать структурно-композиционные и языковые средства реализации нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах различных жанров и соотнести их с компонентами дискурсивной компетенции согласно модели CEFR. Также впервые предлагается целостная методическая система работы с нарративными подкастами, включающая критерии отбора материалов, этапы работы и систему упражнений, направленных на развитие различных аспектов дискурсивной компетенции.

Объектом исследования выступает процесс развития дискурсивной компетенции при обучении немецкому языку на уровнях B1-B2, а **предметом** – нарративные стратегии в немецкоязычных подкастах как средство развития дискурсивной компетенции обучающихся.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической разработке методики использования нарративных стратегий немецкоязычных подкастов для развития дискурсивной компетенции обучающихся на уровнях владения языком B1-B2.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1) уточнить понятие дискурсивной компетенции и ее компонентов в контексте обучения немецкому языку;

2) выявить и систематизировать основные нарративные стратегии в немецкоязычных подкастах;

3) определить дидактический потенциал выявленных нарративных стратегий для развития дискурсивной компетенции;

4) разработать методические рекомендации по использованию нарративных подкастов в обучении немецкому языку;

5) апробировать предложенную методику и оценить ее эффективность.

Теоретические основы исследования. Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает коммуникативную компетенцию как интегральное образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных компонентов. Согласно общеевропейским рекомендациям CEFR, в структуре коммуникативной компетенции выделяются лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты, причем последний включает в себя дискурсивную компетенцию как способность организовывать, структурировать и упорядочивать высказывания [CEFR, 2001; 13]. Отечественные исследователи также подчеркивают ключевую роль дискурсивной компетенции в успешной коммуникации на иностранном языке.

Дискурсивная компетенция представляет собой способность формировать интегрированные, связные и логичные высказывания различных функциональных стилей в устной и письменной форме, опираясь на ситуацию общения и определенные коммуникативные цели. Как справедливо отмечается в современных исследованиях, дискурсивная компетенция включает в себя два основных концепта – когезию и когерентность. Когезия обеспечивает внутреннюю лексико-грамматическую связность текста, при которой интерпретация одних элементов текста зависит от других, что позволяет адресанту реализовать свою коммуникативную цель с

наибольшей точностью и ясностью. Когерентность же организует части дискурса так, что авторский замысел становится понятен адресату, реализует уместность дискурса.

В контексте обучения немецкому языку дискурсивная компетенция приобретает особое значение, поскольку немецкий дискурс характеризуется высокой степенью эксплицитности связей между элементами высказывания, богатством дискурсивных маркеров и строгой логической организацией. Гураль и Шатурная подчеркивают, что развитие дискурсивной компетенции приобретает особое значение в современном процессе обучения иностранным языкам, который характеризуется переходом к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в проектировании образовательных процессов [Гураль, Шатурная, 2008; 7].

Формирование дискурсивной компетенции предполагает развитие целого комплекса умений, которые можно сгруппировать следующим образом. Во-первых, это умения, связанные с ментальными процессами: умение наблюдать, сравнивать и сопоставлять языковые явления; умение находить и анализировать основную информацию; умение анализировать, группировать и классифицировать информацию; умение прогнозировать и оценивать информацию; умение структурировать и формулировать точку зрения. Во-вторых, это умения, связанные с организацией дискурса: умение выстраивать предложения в нужной последовательности; умение использовать средства когезии и когерентности; умение соблюдать тематическую организацию высказывания; умение адаптировать дискурс к коммуникативной ситуации и функциональному стилю. В-третьих, это умения, связанные с рецепцией и продукцией текстов: умение понимать связные высказывания различной степени сложности; умение создавать собственные связные высказывания в устной и письменной форме.

Существует прямая зависимость между уровнем развития дискурсивной и коммуникативной компетенций: чем выше уровень дискурсивной компетенции, тем полнее выбор средств коммуникации соответствует ее целям, что определяет успешность коммуникативной деятельности. Именно поэтому целенаправленное развитие дискурсивной компетенции должно стать приоритетной задачей обучения иностранному языку на средних и продвинутых уровнях владения.

Нарративные стратегии в дискурсивном анализе. Нарратив как особая форма организации дискурса привлекает все большее внимание исследователей в различных областях гуманитарного знания. Благодаря так называемому нарративному повороту в гуманитарных науках исследование нарратива приобретает особую актуальность. В традиционном понимании нарратив определяется как текст, описывающий некую последовательность событий, однако современные подходы к изучению нарратива выходят далеко за рамки этого определения, рассматривая нарративность как универсальный способ организации опыта и познания действительности.

С лингвистической точки зрения, нарратив представляет собой дискурсивную форму, характеризующуюся определенными структурными и функциональными особенностями. Кибрик определяет дискурс как единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста, подчеркивая, что дискурс включает в себя текст как составную часть [Кибрик, 2003; 15]. В контексте нарративного дискурса это означает, что нарратив следует рассматривать не только как статичный текстовый продукт, но и как динамический процесс конструирования и передачи опыта через рассказывание историй.

Нарративные стратегии представляют собой систему коммуникативных приемов и языковых средств, используемых для организации повествования и достижения определенных прагматических целей. Эти стратегии реализуются на различных уровнях организации дискурса. На макроструктурном уровне нарративные

стратегии определяют общую композицию повествования, включая экспозицию, развитие действия, кульминацию и развязку. На микроструктурном уровне они проявляются в использовании конкретных языковых средств: темпоральных маркеров, дискурсивных коннекторов, модальных средств, приемов создания связности.

Особый интерес представляют языковые средства реализации нарративных стратегий в немецком языке. Немецкий язык характеризуется богатым арсеналом дискурсивных маркеров, которые служат для организации повествования и обеспечения его связности. К наиболее частотным дискурсивным маркерам в немецком нарративном дискурсе относятся: темпоральные маркеры (zuerst, dann, danach, schließlich, währenddessen, gleichzeitig); каузальные коннекторы (deshalb, deswegen, daher, denn, nämlich, aus diesem Grund); контрастивные маркеры (aber, jedoch, allerdings, trotzdem, dennoch); аддитивные коннекторы (außerdem, darüber hinaus, zusätzlich, übrigens); метакоммуникативные маркеры (also, nun, jedenfalls, wie gesagt, sozusagen).

Каждый из этих типов маркеров выполняет специфическую функцию в организации нарративного дискурса. Темпоральные маркеры структурируют повествование во времени, создавая хронологическую последовательность событий. Каузальные коннекторы эксплицируют причинно-следственные связи между событиями, что особенно важно для логичности повествования. Контрастивные маркеры указывают на неожиданные повороты в развитии событий или противопоставляют различные точки зрения. Аддитивные коннекторы позволяют добавлять новую информацию, расширяя и углубляя повествование. Метакоммуникативные маркеры помогают организовать взаимодействие с адресатом, привлекая его внимание к важным моментам повествования или резюмируя сказанное.

Важным аспектом нарративных стратегий является также использование различных форм представления чужой речи. В немецком языке это может быть прямая речь с использованием кавычек и глаголов речи (sagen, meinen, fragen, antworten), косвенная речь с конъюнктивом I или II (er sagte, dass er kommen würde), несобственно-прямая речь, которая сочетает элементы прямой и косвенной речи. Выбор той или иной формы представления чужой речи не является произвольным, а определяется прагматическими задачами говорящего: создание эффекта непосредственности, дистанцирование от передаваемой информации, экономия языковых средств.

Модальные средства выражения оценки также играют важную роль в нарративных стратегиях. Через использование модальных глаголов (müssen, sollen, können, mögen, dürfen), модальных частиц (ja, doch, eben, halt, wohl), оценочных прилагательных и наречий (erstaunlich, überraschend, leider, glücklicherweise) рассказчик не просто излагает последовательность событий, но и выражает свое отношение к ним, направляет интерпретацию адресата, создает определенный эмоциональный фон повествования.

Подкасты как дидактический ресурс для обучения иностранным языкам. Применение такой технологии, как подкастинг, является незаменимым помощником современного педагога, позволяет преподавателям предъявлять учебный материал на иностранном языке в более динамичной форме и стимулировать обучение за пределами класса [Борщева, 2019; 156]. Подкасты представляют собой аудио- или видеофайлы, распространяемые через интернет, которые пользователи могут прослушивать или просматривать на различных устройствах в удобное для них время. Эта техническая простота доступа сочетается с содержательным богатством: современные подкасты охватывают практически все мыслимые тематические области – от новостей и политики

до науки, культуры, образования и развлечений.

Дидактический потенциал подкастов для обучения иностранным языкам многогранен и включает несколько аспектов. Во-первых, подкасты предоставляют доступ к аутентичному языковому материалу. В отличие от учебных аудиозаписей, которые часто характеризуются искусственностью и упрощенностью, подкасты отражают реальное функционирование языка, включая особенности разговорной речи, региональные варианты произношения, современную лексику и идиоматику. Это позволяет обучающимся знакомиться с живым языком в его актуальном состоянии и развивать способность понимать речь различных носителей языка.

Во-вторых, подкасты способствуют развитию навыков аудирования. Регулярное прослушивание подкастов тренирует способность воспринимать иноязычную речь на слух, различать фонетические и интонационные особенности, выделять ключевую информацию, понимать имплицитные смыслы. При этом обучающиеся могут самостоятельно регулировать темп обучения: возвращаться к сложным фрагментам, использовать функцию замедления воспроизведения, постепенно переходить от более простых к более сложным подкастам.

В-третьих, подкасты оказывают положительное влияние на развитие навыков говорения. Хотя это может показаться парадоксальным, прослушивание качественных подкастов помогает обучающимся усваивать образцы связной речи, речевые клише и формулы, характерные для различных коммуникативных ситуаций. Особенно ценным является то, что подкасты демонстрируют, как носители языка организуют свои мысли, структурируют высказывания, используют средства когезии и когерентности – то есть именно те навыки, которые составляют основу дискурсивной компетенции.

В-четвертых, подкасты способствуют расширению словарного запаса и знакомству с актуальными языковыми явлениями. Поскольку подкасты создаются носителями языка для носителей языка, они отражают современное состояние лексики, включая новые слова и выражения, изменения в значениях слов, актуальные речевые тенденции. При этом контекст и ситуативность помогают обучающимся понимать значение незнакомых слов и выражений без обращения к словарю.

В-пятых, подкасты обладают высоким мотивационным потенциалом. Возможность выбора тем, соответствующих личным интересам обучающихся, делает процесс изучения языка более увлекательным и личностно значимым. Кроме того, успешное понимание аутентичного материала повышает уверенность обучающихся в своих языковых способностях и стимулирует дальнейшее совершенствование.

Немецкоязычные подкасты представлены широким жанровым разнообразием. Можно выделить следующие основные форматы. Новостные подкасты (например, Tagesschau, Deutschlandfunk) предоставляют актуальную информацию о событиях в Германии и мире, демонстрируют особенности информационного стиля. Образовательные подкасты (например, Deutsche Welle – Langsam gesprochene Nachrichten, Slow German) специально адаптированы для изучающих немецкий язык и используют более медленный темп речи и упрощенную лексику. Нарративные подкасты (например, Zeit Verbrechen, Verbrechen, Mordlust, Geschichten aus der Geschichte) построены на рассказывании историй – криминальных, исторических, биографических. Именно эта категория представляет наибольший интерес для развития дискурсивной компетенции. Разговорные подкасты (например, Fest & Flauschig, Gemischtes Hack) имитируют непринужденную беседу между ведущими, демонстрируют особенности разговорного стиля. Специализированные подкасты посвящены конкретным темам – науке, технологиям, культуре, спорту – и позволяют развивать профессионально-

ориентированную коммуникативную компетенцию.

Методология исследования. Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы включали анализ научной литературы по проблемам дискурсивного анализа, методики преподавания иностранных языков, теории нарратива; систематизацию и обобщение существующих подходов к формированию дискурсивной компетенции; моделирование методической системы работы с подкастами. Эмпирические методы предполагали дискурсивный анализ текстов немецкоязычных подкастов различных жанров; наблюдение за процессом обучения; педагогический эксперимент по апробации разработанной методики; анкетирование обучающихся; тестирование уровня сформированности дискурсивной компетенции. Статистические методы использовались для обработки количественных данных, полученных в ходе эксперимента.

Материалом исследования послужили тексты немецкоязычных подкастов нарративного жанра общим объемом около 30 часов звучания. Отбор подкастов осуществлялся по следующим критериям: принадлежность к нарративному жанру; наличие четко выраженной структуры повествования; разнообразие тематики; соответствие уровню владения языком B1-B2 согласно CEFR; качество звучания и дикции; культурная релевантность для изучающих немецкий язык. В корпус исследуемых подкастов вошли: Zeit Verbrechen – криминальный подкаст, выпускаемый еженедельником Die Zeit, характеризующийся глубоким анализом резонансных преступлений в Германии; Geschichten aus der Geschichte – исторический подкаст, рассказывающий о малоизвестных исторических событиях и личностях; Mordlust – подкаст о криминальных историях в развлекательно-образовательном формате; Verbrechen – документальный подкаст о реальных криминальных делах.

Исследование проводилось в несколько этапов. На аналитическом этапе осуществлялся детальный дискурсивный анализ отобранных подкастов с целью выявления характерных нарративных стратегий, структурно-композиционных особенностей, языковых средств реализации когезии и когерентности. На моделирующем этапе на основе результатов анализа разрабатывалась методическая система работы с нарративными подкастами, включающая принципы отбора материалов, этапы работы, систему упражнений, критерии оценивания. На экспериментальном этапе проводилась апробация разработанной методики в учебном процессе. На аналитико-обобщающем этапе осуществлялась обработка полученных результатов, формулировались выводы о эффективности предложенной методики.

Экспериментальное обучение проводилось на базе языковых курсов с участием 40 обучающихся уровня владения немецким языком B1-B2 (по результатам входного тестирования). Участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 20 человек в каждой. Обучение проводилось в течение 12 недель с частотой занятий 2 раза в неделю по 90 минут. В экспериментальной группе систематически использовались нарративные подкасты согласно разработанной методике, в контрольной группе обучение проводилось по традиционной программе с использованием учебных аудиозаписей.

Анализ нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах.

Проведенный дискурсивный анализ текстов немецкоязычных подкастов позволил выявить систему нарративных стратегий, реализующихся на различных уровнях организации дискурса.

Нарративные подкасты характеризуются четкой структурной организацией, которая облегчает восприятие информации и способствует поддержанию интереса аудитории. Типичная структура нарративного подкаста включает следующие компоненты.

Экспозиция обычно занимает первые 2-3 минуты эпизода и выполняет несколько важных функций: приветствие аудитории и установление контакта; краткое представление темы эпизода; создание интриги, побуждающей к прослушиванию. Например, в подкасте Zeit Verbrechen типичная экспозиция может звучать следующим образом: "Herzlich willkommen zu einer neuen Folge von «Verbrechen». Ich bin Sabine Rückert, und heute erzähle ich euch eine Geschichte, die Deutschland vor dreißig Jahren erschütterte. Es geht um einen Fall, der bis heute ungeklärt ist..." Такое вступление сразу информирует слушателя о теме, создает атмосферу напряжения и обещает интересное повествование.

Основная часть повествования характеризуется постепенным развертыванием событий с соблюдением хронологической последовательности, что является характерной чертой классического нарратива. При этом рассказчики используют различные стратегии поддержания интереса: построение саспенса через дозированное предоставление информации, когда ключевые детали раскрываются постепенно; ретроспекцию, возвращающую слушателя к предыдущим событиям для объяснения текущей ситуации; проспекцию, предвосхищающую будущие события и создающую ожидание.

Особенно показательным является использование стратегии саспенса в криминальных подкастах. Рассказчик может намеренно задержать раскрытие важной информации, используя такие фразы, как: "Was dann geschah, konnte niemand vorhersehen..." (То, что произошло потом, никто не мог предвидеть...) или "Doch die Ermittler wussten noch nicht, dass..." (Но следователи еще не знали, что...). Эти приемы создают напряжение и стимулируют продолжение прослушивания.

Ретроспекция часто вводится с помощью специальных маркеров: "Um das zu verstehen, müssen wir ein paar Jahre zurückgehen..." (Чтобы это понять, нам нужно вернуться на несколько лет назад...) или "Erinnern wir uns daran, was damals geschah..." (Давайте вспомним, что тогда произошло...). Этот прием помогает создать полную картину событий и установить причинно-следственные связи.

Кульминация представляет собой точку наивысшего напряжения в повествовании, где разрешается основной конфликт или раскрывается главная тайна. В нарративных подкастах кульминация часто сопровождается изменением темпа речи, интонационным выделением, использованием более коротких предложений для создания эффекта динамичности. Например: "Und dann, am 15. März 1995, kam der Durchbruch. Die Polizei erhielt einen entscheidenden Hinweis. Ein Zeuge hatte etwas Unglaubliches gesehen..." (И затем, 15 марта 1995 года, наступил прорыв. Полиция получила решающую подсказку. Свидетель увидел нечто невероятное...).

Заключение выполняет функцию подведения итогов и часто включает: резюмирование ключевых моментов истории; рефлексию над моральными или социальными аспектами рассказанного; обращение к аудитории с вопросами или призывом к обсуждению; анонс следующего эпизода. Типичная заключительная формула может звучать так: "Das war die Geschichte von... Was denkt ihr über diesen Fall? Schreibt uns eure Meinung in die Kommentare. In der nächsten Folge..." (Это была история о... Что вы думаете об этом деле? Напишите нам свое мнение в комментариях. В следующем выпуске...).

Кольцевая композиция является еще одной распространенной структурной стратегией, когда повествование начинается с определенного эпизода или образа и возвращается к нему в конце, создавая эффект завершенности. Например, подкаст может начинаться с описания места преступления в настоящем времени, затем перейти к ретроспективному рассказу о событиях и вернуться к описанию этого же места в конце с новым пониманием произошедшего.

Языковые средства реализации нарративных стратегий. Анализ языковых средств, используемых в немецкоязычных подкастах, выявил богатый арсенал дискурсивных инструментов, обеспечивающих связность и логичность повествования.

Темпоральные маркеры и коннекторы играют ключевую роль в организации хронологической последовательности событий. Наиболее частотными являются следующие маркеры: для обозначения начала повествования используются zunächst (сначала), am Anfang (вначале), zuerst (сперва); для продолжения последовательности – dann (затем), danach (после этого), anschließend (вслед за этим), daraufhin (вследствие этого), später (позже); для обозначения одновременности – währenddessen (тем временем), gleichzeitig (одновременно), inzwischen (между тем); для завершения – schließlich (наконец), zum Schluss (в конце), am Ende (в итоге), zuletzt (наконец).

Важно отметить, что употребление этих маркеров не является случайным, а отражает тщательно продуманную стратегию организации повествования. Например, в подкасте Geschichten aus der Geschichte эпизод о средневековой битве может быть структурирован следующим образом: "Zunächst sammelten sich die Truppen am Rheinufer. Dann, am frühen Morgen, begann der Marsch. Währenddessen bereitete sich der Feind auf den Angriff vor. Schließlich, gegen Mittag, kam es zur entscheidenden Schlacht."

Дискурсивные маркеры немецкого языка представляют собой обширную группу слов и выражений, которые не несут прямого референциального значения, но играют важнейшую роль в организации дискурса. Анализ подкастов выявил следующие наиболее частотные группы маркеров.

Маркеры структурирования информации включают: also (итак), nun (ну/теперь), wie gesagt (как сказано), das heißt (то есть). Эти маркеры помогают организовать информацию, обозначить переход к новой теме или резюмировать сказанное. Например: "Also, wir haben gesehen, wie die Ereignisse sich entwickelten. Nun kommen wir zu einem entscheidenden Moment..." (Итак, мы видели, как развивались события. Теперь мы переходим к решающему моменту...).

Маркеры уточнения и пояснения представлены словами jedenfalls (во всяком случае), eigentlich (собственно), übrigens (между прочим), genauer gesagt (точнее говоря). Они позволяют вносить дополнения, уточнять информацию или переходить к связанной теме. Пример: "Der Täter war übrigens kein Unbekannter. Genauer gesagt, hatte er schon mehrere Vorstrafen..." (Преступник, между прочим, не был незнакомцем. Точнее говоря, у него уже было несколько судимостей...).

Модальные средства выражения оценки позволяют рассказчику не просто излагать факты, но и выражать свое отношение к ним, направлять интерпретацию слушателя. В немецких нарративных подкастах широко используются модальные глаголы в претеритуме для выражения предположений о прошлых событиях: "Der Zeuge soll gesehen haben..." (Свидетель якобы видел...), "Der Verdächtige könnte an jenem Abend dort gewesen sein..." (Подозреваемый мог находиться там тем вечером...). Конъюнктив II также часто используется для выражения нереализованных возможностей: "Hätte er damals anders gehandelt, wäre alles anders gekommen..." (Если бы он тогда поступил иначе, все было бы по-другому...).

Оценочные прилагательные и наречия создают эмоциональный фон повествования: erstaunlich (поразительно), überraschend (удивительно), schockierend (шокирующе), tragisch (трагично), ironischerweise (по иронии судьбы), glücklicherweise (к счастью), leider (к сожалению). Например: "Ironischerweise war der Kommissar selbst an jenem Abend in derselben Straße..." (По иронии судьбы комиссар сам находился тем вечером на той же улице...).

Прямая и косвенная речь в нарративе выполняют различные функции. Прямая речь создает эффект непосредственности и драматичности, позволяет передать эмоциональное состояние участников событий. В подкастах часто можно услышать: "Und dann sagte der Richter: 'Das Urteil lautet: lebenslänglich!'" (И тогда судья сказал: "Приговор следующий: пожизненное заключение!"). Косвенная речь с использованием конъюнктива I характерна для передачи информации из вторых рук, что особенно важно в криминальных и исторических подкастах: "Der Angeklagte behauptete, er sei unschuldig und habe von nichts gewusst" (Обвиняемый утверждал, что он невиновен и ничего не знал).

Интерактивные стратегии. Несмотря на то, что подкаст является преимущественно монологическим жанром, ведущие активно используют интерактивные стратегии для создания ощущения диалога с аудиторией.

Обращение к слушателю создает иллюзию непосредственной коммуникации: "Könnt ihr euch vorstellen, wie sich die Familie gefühlt haben muss?" (Можете ли вы представить, что должна была чувствовать семья?), "Stellt euch vor, ihr wärt an seiner Stelle..." (Представьте себе, что вы были бы на его месте...). Эти обращения активизируют эмпатию слушателей и стимулируют их эмоциональную вовлеченность.

Риторические вопросы побуждают к рефлексии и создают паузы для осмысления информации: "War es Zufall oder Vorsatz? Das fragen wir uns bis heute..." (Это была случайность или умысел? Мы задаемся этим вопросом до сих пор...), "Wie konnte es so weit kommen?" (Как могло дойти до такого?).

Метакомментарии помогают структурировать восприятие информации и управлять вниманием аудитории: "Jetzt wird es spannend..." (Сейчас будет интересно...), "Haltet euch fest, was jetzt kommt, ist kaum zu glauben..." (Приготовьтесь, то, что сейчас будет, трудно поверить...), "Ich erzähle euch zuerst die Vorgeschichte..." (Я сначала расскажу вам предысторию...).

Нарративные стратегии в немецкоязычных подкастах



Методика использования нарративных подкастов для развития дискурсивной компетенции. Эффективность использования подкастов в образовательных целях во многом зависит от правильного отбора материалов. На основе проведенного анализа были сформулированы следующие принципы отбора подкастов для развития дискурсивной компетенции.

Лингвистические критерии включают соответствие уровню владения языком обучающихся (B1-B2 по CEFR), что предполагает использование распространенных грамматических структур, ограниченного набора сложноподчиненных предложений, относительно стандартной лексики с небольшим количеством специализированных терминов. Темп речи должен быть умеренным (120-150 слов в минуту), что позволяет обучающимся успешно воспринимать информацию без чрезмерного когнитивного напряжения. Важна четкость дикции и отсутствие сильных региональных акцентов, хотя умеренная вариативность произношения может быть полезна для развития адаптивности восприятия.

Содержательные критерии предполагают тематическую релевантность материала для целевой аудитории. Темы должны быть интересны обучающимся и соответствовать их образовательным потребностям и жизненному опыту. Важна культурная ценность подкастов: они должны знакомить обучающихся с реалиями немецкоязычных стран, способствовать развитию социокультурной компетенции. Длительность эпизодов также имеет значение: оптимальной является продолжительность 15-30 минут, что позволяет работать с подкастом в рамках одного занятия.

Дидактические критерии включают наличие четко выраженных нарративных стратегий, что является основным требованием для достижения поставленной цели. Подкасты должны демонстрировать разнообразие дискурсивных маркеров и средств когезии и когерентности. Желательна доступность транскриптов или возможность их создания, что позволяет организовать многоуровневую работу с материалом. Важно также наличие культурного и образовательного контента, выходящего за рамки чисто развлекательного.

Этапы работы с подкастами. Работа с нарративными подкастами организуется в три основных этапа, каждый из которых имеет специфические задачи и формы организации деятельности.

Предтекстовый этап направлен на подготовку обучающихся к успешному восприятию подкаста и включает несколько компонентов. Актуализация фоновых знаний осуществляется через обсуждение темы эпизода, активацию личного опыта обучающихся, знакомство с историческим или культурным контекстом. Например, перед прослушиванием эпизода о средневековой битве можно обсудить, что обучающиеся знают об этом периоде истории, какие ассоциации вызывает эта эпоха.

Снятие языковых трудностей предполагает предварительное введение ключевой лексики, объяснение сложных грамматических конструкций, которые могут встретиться в подкасте, обсуждение специфических дискурсивных маркеров. Важно, однако, не перегружать обучающихся информацией на этом этапе: следует ограничиться действительно необходимым минимумом, который обеспечит понимание общего содержания.

Формулирование установки на прослушивание помогает направить внимание обучающихся на определенные аспекты подкаста. Это могут быть вопросы на понимание общего содержания (Worum geht es in dieser Geschichte?), задания на выявление структуры повествования (Welche Teile hat die Erzählung?), фокусировка на конкретных нарративных стратегиях (Achtet auf die Zeitmarkierungen im Text).

Текстовый этап включает непосредственное прослушивание подкаста с применением различных стратегий. Первое

прослушивание обычно направлено на понимание общего содержания и эмоционального тона повествования. Обучающиеся получают задание понять основную идею истории, последовательность ключевых событий, позицию рассказчика. После первого прослушивания проводится краткое обсуждение: удалось ли понять основное содержание, что показалось наиболее интересным или неожиданным.

Второе прослушивание может быть организовано с более конкретными задачами: выявление дискурсивных маркеров, анализ средств когезии, отслеживание структуры повествования. На этом этапе обучающиеся могут делать пометки, заполнять таблицы, отмечать интересующие фрагменты.

При необходимости может быть организовано выборочное прослушивание отдельных фрагментов для более детального анализа. Это особенно эффективно при работе со сложными или богатыми дискурсивными средствами отрывками.

Послетекстовый этап направлен на анализ прослушанного материала и развитие продуктивных навыков. Аналитические задания включают: идентификацию структурных частей повествования (экспозиция, развитие, кульминация, заключение); составление схемы или таймлайна событий; выявление и классификацию дискурсивных маркеров; анализ средств создания когезии и когерентности; обсуждение нарративных стратегий, использованных рассказчиком.

Продуктивные задания направлены на применение выявленных стратегий в собственной речевой практике. Это может быть пересказ истории с сохранением ключевых нарративных стратегий оригинала; изменение перспективы повествования (например, рассказ от лица другого участника событий); создание альтернативной версии событий; составление собственного нарратива по аналогичной схеме на другую тему.

Система упражнений. Разработанная система упражнений охватывает различные аспекты дискурсивной компетенции и организована по принципу возрастающей сложности.

Рецептивные упражнения направлены на развитие умений понимания и анализа нарративного дискурса.

Упражнение 1. Идентификация дискурсивных маркеров. Обучающимся предлагается прослушать фрагмент подкаста и отметить в распечатке текста или записать все встретившиеся дискурсивные маркеры, классифицировав их по группам (темпоральные, каузальные, контрастивные и т.д.). Например: "Прослушайте фрагмент из подкаста 'Zeit Verbrechen' и заполните таблицу дискурсивных маркеров."

Таблица 1.

Классификация дискурсивных маркеров

Тип маркера	Примеры из текста	Функция в тексте
Темпоральные	zunächst, dann, schließlich	Организация хронологической последовательности
Каузальные	deshalb, aus diesem Grund	Обозначение причинно-следственных связей
Контрастивные	aber, jedoch, trotzdem	Противопоставление идей или событий
Аддитивные	außerdem, darüber hinaus	Добавление информации
Метакоммуникативные	also, nun, jedenfalls	Структурирование дискурса

Упражнение 2. Реконструкция хронологии. В нарративных подкастах события не всегда излагаются в строгом хронологическом порядке. Обучающимся предлагается прослушать подкаст, в котором используются ретроспекции и проспекции, и составить хронологическую схему событий, обозначив, в каком порядке они были представлены в подкасте и в каком порядке они происходили в действительности.

Упражнение 3. Анализ композиционной структуры. Задание: прослушать подкаст и определить границы основных композиционных частей (экспозиция, развитие действия, кульминация, заключение), указав временные метки. Обосновать свой выбор, опираясь на содержательные и языковые признаки.

Аналитические упражнения развивают способность к рефлексии над дискурсивными стратегиями.

Упражнение 4. Анализ средств когезии. Обучающимся предоставляется транскрипт фрагмента подкаста. Задание: выделить и классифицировать средства когезии (лексические повторы, синонимическая замена, местоименная субституция, эллипсис, союзы и коннекторы). Объяснить, как эти средства обеспечивают связность текста.

Упражнение 5. Выявление оценочных средств. Задание: прослушать фрагмент подкаста и выписать все средства выражения оценки (модальные глаголы, оценочные прилагательные и наречия, модальные частицы). Определить, как оценка рассказчика влияет на восприятие событий слушателем.

Упражнение 6. Сравнительный анализ. Обучающимся предлагается прослушать два подкаста на схожую тему, но в разных форматах (например, криминальная история в развлекательном и документальном подкастах). Задание: сравнить нарративные стратегии, используемые в обоих подкастах, объяснить различия в выборе дискурсивных средств.

Продуктивные упражнения направлены на применение освоенных стратегий в собственной речевой практике.

Упражнение 7. Пересказ с использованием нарративных стратегий. После прослушивания подкаста обучающиеся пересказывают историю, сознательно используя выявленные дискурсивные маркеры и нарративные стратегии. Можно предложить конкретные требования: использовать не менее пяти темпоральных маркеров, включить ретроспекцию, создать саспенс перед кульминацией.

Упражнение 8. Изменение перспективы повествования. Задание: пересказать прослушанную историю от лица одного из ее участников (например, свидетеля преступления, следователя, самого преступника). Это требует не только знания содержания, но и способности адаптировать дискурсивные средства к новой коммуникативной ситуации.

Упражнение 9. Создание собственного нарратива. Обучающимся предлагается создать свой собственный нарративный текст на заданную тему (например, рассказать о необычном событии из собственной жизни, пересказать историческое событие, создать вымышленную детективную историю). Требования: использовать изученные нарративные стратегии, включить не менее десяти дискурсивных маркеров различных типов, соблюдать четкую композиционную структуру.

Упражнение 10. Критический анализ и улучшение. Обучающиеся записывают свои собственные нарративы, затем обмениваются записями и анализируют работы друг друга с точки зрения использования дискурсивных средств. Предлагают улучшения: где можно добавить дискурсивные маркеры для большей связности, как можно усилить саспенс, как сделать структуру более четкой.

Интеграция в учебный процесс. Предложенная методика может быть интегрирована в учебный процесс различными способами в зависимости от организационных возможностей и целей обучения.

В аудиторной работе подкасты могут использоваться как основной материал для занятий по развитию навыков аудирования и говорения. Типичное занятие длительностью 90 минут может быть организовано следующим образом: предтекстовый этап (15-20 минут) включает введение темы, снятие языковых трудностей, формулирование установки на прослушивание; текстовый этап (30-40 минут) предполагает первое прослушивание подкаста с последующим обсуждением, второе прослушивание с конкретными аналитическими заданиями; послетекстовый этап (30-40 минут) включает анализ нарративных стратегий, выполнение продуктивных упражнений.

В самостоятельной работе подкасты представляют ценный ресурс для экстенсивного аудирования. Обучающимся может быть рекомендовано регулярно прослушивать подкасты по интересующим их темам с ведением дневника прослушивания, где они отмечают новую лексику, интересные дискурсивные средства, свои наблюдения о структуре и стратегиях повествования.

Сочетание с другими видами речевой деятельности открывает дополнительные возможности. На основе прослушанного подкаста могут быть организованы дискуссии, где обучающиеся обсуждают поднятые проблемы, выражают свое мнение, аргументируют позицию. Подкасты могут служить основой для письменных заданий: написание рецензии на прослушанный эпизод, создание письменного нарратива по аналогичной структуре, написание альтернативного окончания истории.

Использование цифровых инструментов значительно расширяет возможности работы с подкастами. Современные платформы для изучения языков позволяют интегрировать подкасты с интерактивными упражнениями. Существуют приложения, которые позволяют замедлять скорость воспроизведения без изменения тембра голоса, что полезно на начальных этапах работы с аутентичными материалами. Программы для создания транскриптов облегчают подготовку письменных версий аудиозаписей. Цифровые словари и переводчики позволяют обучающимся самостоятельно работать со сложной лексикой.

Результаты экспериментального обучения. Для оценки эффективности предложенной методики были разработаны критерии, отражающие различные аспекты дискурсивной компетенции.

Когезия высказывания оценивалась по следующим показателям: использование разнообразных средств когезии (лексические повторы, синонимическая замена, местоименная субституция, союзы и коннекторы); правильность употребления средств когезии; плотность когезии (соотношение количества когезивных связей к объему текста). Оценка производилась по пятибалльной шкале.

Логичность и связность определялись через наличие четкой логической структуры высказывания; отсутствие логических разрывов и противоречий; соответствие последовательности изложения логике развития мысли. Каждый из этих параметров оценивался по пятибалльной шкале.

Использование дискурсивных маркеров учитывало количество и разнообразие используемых дискурсивных маркеров; правильность их употребления; функциональную адекватность (соответствие выбранных маркеров коммуникативной задаче). Анализировалось, насколько осознанно и уместно обучающиеся используют изученные дискурсивные средства.

Структурированность нарратива оценивалась через наличие четкой композиционной структуры (экспозиция, развитие, кульминация, заключение); использование нарративных стратегий (саспенс, ретроспекция, проспекция); целостность и завершенность повествования.

Количественный анализ результатов. В ходе экспериментального обучения проводились предэкспериментальный и постэкспериментальный срезы, включав-

шие задания на создание устного нарратива и анализ предложенного текста с точки зрения дискурсивных стратегий.

Результаты тестирования показали значительный прирост показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Средний балл по критерию «Когезия высказывания» в экспериментальной группе вырос с 2,8 до 4,3 балла (прирост 54%), тогда как в контрольной группе – с 2,7 до 3,2 балла (прирост 19%). По критерию «Использование дискурсивных маркеров» в экспериментальной группе наблюдался рост с 2,5 до 4,5 баллов (прирост 80%), в контрольной – с 2,6 до 3,0 баллов (прирост 15%).

Особенно впечатляющими оказались результаты по критерию «Структурированность нарратива»: в экспериментальной группе средний балл вырос с 2,3 до 4,4 (прирост 91%), тогда как в контрольной группе изменения были минимальными (с 2,4 до 2,8, прирост 17%). Это свидетельствует о том, что систематическая работа с нарративными подкастами действительно способствует развитию умений структурирования связных высказываний.

По критерию «Логичность и связность» экспериментальная группа продемонстрировала рост с 2,9 до 4,2 балла (прирост 45%), контрольная – с 2,8 до 3,3 балла (прирост 18%).

Качественный анализ устных и письменных работ обучающихся выявил несколько важных тенденций в развитии их дискурсивных умений.

Расширение репертуара дискурсивных средств стало одним из наиболее заметных результатов. Если в начале эксперимента обучающиеся экспериментальной группы использовали в среднем 3-4 типа дискурсивных маркеров (преимущественно простейшие темпоральные und dann), то к концу обучения их речь характеризовалась значительным разнообразием средств. Типичный нарратив включал различные типы коннекторов: темпоральные (zunächst, anschließend, währenddessen, schließlich), каузальные (deshalb, aus diesem Grund), контрастивные (jedoch, trotzdem), метакоммуникативные (also, jedenfalls).

Улучшение структурной организации высказываний проявилось в том, что обучающиеся стали более осознанно планировать свои нарративы, выделяя четкие композиционные части. Например, студентка Анна К. в начале эксперимента создала нарратив о путешествии, который представлял собой хаотичное перечисление впечатлений без четкой структуры. К концу эксперимента ее рассказ о другом путешествии демонстрировал продуманную композицию: вступление с обозначением темы и интригующим вопросом ("Habt ihr schon mal etwas erlebt, das euer Leben verändert hat?"), последовательное развитие событий с использованием ретроспекции для объяснения предыстории, кульминацию с усилением эмоционального напряжения, рефлексивное заключение.

Развитие способности к анализу дискурса проявилось не только в продуктивных, но и в рецептивных умениях. Обучающиеся экспериментальной группы стали значительно лучше идентифицировать нарративные стратегии в прослушиваемых текстах, объяснять функции конкретных дискурсивных средств, оценивать эффективность различных способов организации повествования.

Повышение мотивации и вовлеченности оказалось важным побочным эффектом применения подкастов. Обучающиеся отмечали, что работа с аутентичными материалами делает процесс изучения языка более интересным и осмысленным. Возможность выбора подкастов по интересующим темам повышала личностную значимость обучения.

Анализ типичных ошибок и трудностей выявил несколько проблемных зон. Наиболее распространенной ошибкой было избыточное использование определенных маркеров (особенно dann и aber) при недостаточном разнообразии средств. Преодоление этой проблемы требовало специальных упражнений на расширение

репертуара дискурсивных средств. Некоторые обучающиеся испытывали трудности с адекватным использованием модальных средств для выражения оценки, часто переводя буквально конструкции из родного языка. Работа над этой проблемой включала анализ примеров из подкастов и практику использования различных способов выражения модальности. Создание саспенса и поддержание интереса аудитории также представляло определенную сложность, требуя не только языковых, но и нарративных компетенций. Постепенное овладение этим умением происходило через анализ успешных примеров и практику создания собственных нарративов с последующей рефлексией.

Результаты анкетирования. Анкетирование обучающихся экспериментальной группы по завершении курса показало высокую степень удовлетворенности предложенной методикой. На вопрос "Способствовало ли использование подкастов развитию ваших навыков понимания немецкой речи?" положительно ответили 95% респондентов. 90% отметили, что работа с подкастами помогла им лучше понять, как организовывать связные высказывания на немецком языке. 85% согласились с утверждением, что анализ нарративных стратегий в подкастах помог им улучшить собственные навыки говорения.

Особенно ценной обучающиеся сочли возможность знакомства с аутентичным языковым материалом (отметили 100% респондентов), разнообразие тем и форматов подкастов (95%), возможность самостоятельной работы в удобное время (88%), развитие не только языковых, но и культурных компетенций (82%).

В качестве наиболее полезных аспектов методики обучающиеся отметили анализ дискурсивных маркеров и их функций (92%), изучение композиционной структуры нарративов (87%), практику пересказа с использованием изученных стратегий (85%), создание собственных нарративов (80%).

Среди пожеланий по улучшению методики наиболее часто встречались: увеличение количества подкастов различной тематики, больше времени на анализ сложных фрагментов, дополнительные упражнения на автоматизацию использования дискурсивных маркеров.

Обсуждение результатов. Полученные результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность систематического использования нарративных подкастов для развития дискурсивной компетенции обучающихся. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем измеряемым параметрам свидетельствуют о том, что предложенная методика действительно способствует целенаправленному развитию дискурсивных умений.

Особенно важным представляется тот факт, что наибольший прирост наблюдался именно по тем параметрам, которые традиционно представляют наибольшую сложность для изучающих иностранный язык: структурирование связного высказывания, использование разнообразных дискурсивных средств, создание логичного и когерентного текста. Это свидетельствует о том, что экспликация нарративных стратегий через анализ подкастов и последующее сознательное применение этих стратегий в собственной речевой практике является эффективным путем развития дискурсивной компетенции.

Результаты исследования согласуются с данными других исследователей о положительном влиянии подкастов на развитие языковых навыков. Как отмечается в работах Борщевой и Ивановой с коллегами, подкасты в значительной степени способствуют развитию навыков говорения и аудирования, улучшают произношение и способствуют пополнению лексического запаса. Наше исследование дополняет эти выводы, демонстрируя специфический вклад подкастов в развитие именно дискурсивной компетенции.

Сравнение с результатами использования традиционных учебных аудиозапи-

сей показывает преимущества аутентичных подкастов. Если учебные материалы часто характеризуются упрощенностью и искусственностью дискурсивной организации, то подкасты демонстрируют богатство и разнообразие нарративных стратегий, характерных для реального функционирования языка. Это позволяет обучающимся познакомиться с широким спектром дискурсивных средств и научиться гибко адаптировать свою речь к различным коммуникативным ситуациям.

Важным результатом исследования является также разработка конкретных методических инструментов: критериев отбора подкастов, системы упражнений, критериев оценивания. Эти материалы могут быть использованы преподавателями для организации работы с подкастами в различных образовательных контекстах.

Вместе с тем, исследование имеет определенные ограничения. Во-первых, оно проводилось с относительно небольшой выборкой обучающихся (40 человек), что требует осторожности в обобщении результатов. Во-вторых, продолжительность эксперимента (12 недель) позволила выявить краткосрочные эффекты, но не дает информации о долгосрочном влиянии методики. В-третьих, исследование фокусировалось на уровнях B1-B2, и эффективность методики на других уровнях владения языком требует дополнительной проверки.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы относительно использования нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах для развития дискурсивной компетенции обучающихся.

Дискурсивный анализ немецкоязычных подкастов нарративного жанра выявил богатую систему структурно-композиционных и языковых средств организации связного повествования. Выделены три основных группы нарративных стратегий: структурно-композиционные стратегии, включающие экспозицию, построение саспенса, использование ретроспекции и проспекции, кольцевую композицию; языковые средства реализации, представленные темпоральными маркерами, дискурсивными коннекторами, модальными средствами выражения оценки, различными формами представления чужой речи; интерактивные стратегии, включающие обращение к слушателю, риторические вопросы и метакомментарии.

Выявленные нарративные стратегии обладают значительным дидактическим потенциалом для развития различных аспектов дискурсивной компетенции. Темпоральные и каузальные маркеры способствуют развитию умения логично организовывать последовательность событий и эксплицировать причинно-следственные связи. Разнообразие дискурсивных средств обогащает речевой репертуар обучающихся и повышает гибкость их коммуникативного поведения. Композиционные стратегии развивают способность к планированию и структурированию связных высказываний. Интерактивные стратегии способствуют формированию адресатно-ориентированного подхода к коммуникации.

Разработанная методика использования нарративных подкастов основывается на трехэтапной модели работы (предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы) и включает систему упражнений, направленных на развитие рецептивных, аналитических и продуктивных умений. Критерии отбора подкастов учитывают лингвистические, содержательные и дидактические параметры. Система упражнений обеспечивает постепенный переход от осознания и анализа нарративных стратегий к их активному использованию в собственной речевой практике.

Результаты экспериментального обучения подтвердили эффективность предложенной методики. Статистически значимый прирост показателей дискурсивной компетенции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (от 45% до 91% в зависимости от пара-

метра) свидетельствует о целесообразности систематического использования нарративных подкастов в обучении немецкому языку. Качественный анализ выявил расширение репертуара дискурсивных средств, улучшение структурной организации высказываний, развитие способности к анализу дискурса, повышение мотивации обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории формирования дискурсивной компетенции, предлагая новый ракурс рассмотрения проблемы через призму нарративных стратегий в аутентичных подкастах. Исследование расширяет представления о дидактическом потенциале подкастов, выходя за рамки традиционного фокуса на развитии навыков аудирования и демонстрируя их значение для формирования дискурсивных умений. Разработанная типология нарративных стратегий в немецкоязычных подкастах может служить основой для дальнейших исследований в области дискурсивного анализа и методики преподавания.

Практическая значимость исследования определяется возможностью непосредственного применения разработанных материалов в образовательной практике. Предложенные критерии отбора подкастов, система упражнений и методические рекомендации могут быть использованы преподавателями немецкого языка в различных образовательных учреждениях. Разработанные критерии оценивания дискурсивной компетенции могут применяться для мониторинга учебных достижений обучающихся. Результаты исследования могут быть включены в программы повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях. Во-первых, представляется целесообразным расширение материала исследования за счет включения подкастов других жанров и форматов, что позволит получить более полное представление о разнообразии дискурсивных стратегий в подкастах. Во-вторых, необходима адаптация методики для других уровней владения языком (A2, C1-C2), что потребует корректировки критериев отбора материалов и системы упражнений. В-третьих, перспективным представляется разработка цифровых образовательных ресурсов на основе подкастов, включающих интерактивные упражнения, автоматическую проверку выполнения заданий, персонализированные траектории обучения. В-четвертых, заслуживает внимания изучение долгосрочных эффектов использования подкастов для развития дискурсивной компетенции. Наконец, представляет интерес сравнительное исследование эффективности различных типов аутентичных материалов (подкасты, видеоблоги, аудиокниги) для развития дискурсивной компетенции.

В заключение следует отметить, что нарративные подкасты представляют собой ценный и пока недостаточно используемый ресурс для развития дискурсивной компетенции обучающихся. Их систематическое и методически обоснованное применение открывает новые возможности для совершенствования качества языкового образования, делая процесс изучения иностранного языка более эффективным, интересным и личностно значимым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борщева О.В. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. 2019. № 7 (245). С. 155-158.

2. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. 2008. № 7. С. 68-70.

3. Иванова С.Г., Дмитриева Е.В., Сахарова Н.С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 20-25.

4. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Дисс. в виде научного доклада д.ф.н. М.: Институт языкознания РАН, 2003. 90 с.

5. Козлова Н.В. Научные трактовки дискурсивной компетенции в обучении иностранному языку студентов высшего и среднего образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Том 19. № 4. С. 74-89.

6. Савицкая Н.В., Гузова А.В., Дедова О.В. Формирование дискурсивной и стратегической компетенции при обучении монологическому высказыванию в проектной деятельности // Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. С. 97-103.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. No. 1. P. 1-47.

9. Labov W., Waletzky J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience // Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: University of Washington Press, 1967. P. 12-44.

10. Schiffrin D. Discourse Markers. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 364 p.

11. Федотова К. А. Повышение мотивации для обучения студентов вузов иностранному языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 62-63.

12. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.

13. Мадазимова М. М. Инновационные подходы к обучению в контексте формирования профессиональной компетентности педагогов //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 206-212.

14. Мадазимова М. М. Упражнения для формирования фонетической компетенции в коммуникативном вводном коррективном курсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 73-90.

15. Махмудова М. Н. М. Способы лексического раскрытия концепций в текстах латиноамериканского постмодерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 4 [1]. – С. 28-35.

16. Дадамирзаева М. В. Происхождение ложных друзей переводчика во французском и русском языках: сравнительный анализ //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 190-197.

17. Буриева Э. Т. Лингвостилистические приемы передачи образа женщины в переводах новелл стефана цвейга (на примере немецкого и узбекского языков) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 184-189.

18. Ilhombaevna T. I. The role of speech expressive means in Spanish poetics //International Journal of Business, Management and Social Research. – 2016. – Т. 2. – №. 02. – С. 114-117.

19. Абдуллаев М. К. Эвфемизация и дисфемизация в испанском языке–когнитивные механизмы и лингвокультурные особенности //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 176-184.

УДК: 811.133.1'42:37.016

ЛИНГВОПРАГМАТИКА ФРАНЦУЗСКОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И МЕТОДЫ ЕЕ ИНТЕГРАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Гафурова Севара Орифжановна – преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматривается лингвопрагматическая специфика французского экологического дискурса и предлагается методика интеграции его особенностей в процесс обучения французскому языку. Исследуются речевые стратегии убеждения, аргументации и призыва к действию, характерные для экологической коммуникации. Анализируются лексико-семантические, грамматические и стилистические средства реализации прагматических интенций в экологических текстах различных жанров. Представлена трехэтапная методика работы с лингвопрагматическими аспектами, включающая подготовительный, аналитический и продуктивный этапы. Разработана типология упражнений рецептивного, рецептивно-продуктивного и продуктивного характера. Научная новизна заключается в системном описании лингвопрагматических характеристик французского экологического дискурса и разработке комплексной методики их интеграции в учебный процесс на основе компетентностного подхода. Результаты могут быть использованы в практике преподавания французского языка на уровнях B1-C1.*

Ключевые слова: *лингвопрагматика, экологический дискурс, французский язык, речевые стратегии, методика преподавания, компетентностный подход, прагматические интенции.*

LINGUOPRAGMATICS OF FRENCH ECOLOGICAL DISCOURSE AND METHODS OF ITS INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Gafurova Sevara Orifzhanovna – teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the linguopragmatic specificity of French ecological discourse and proposes a methodology for integrating its features into the process of teaching French. Speech strategies of persuasion, argumentation and call to action characteristic of ecological communication are investigated. Lexical-semantic, grammatical and stylistic means of implementing pragmatic intentions in ecological texts of various genres are analyzed. A three-stage methodology for working with linguopragmatic aspects is presented, including preparatory, analytical and productive stages. A typology of receptive, receptive-productive and productive exercises has been developed. The scientific novelty lies in the systematic description of linguopragmatic characteristics of French ecological discourse and the development of a comprehensive methodology for their integration into the educational process based on the competence approach. The results can be used in the practice of teaching French at B1-C1 levels.*

Keywords: *linguopragmatics, ecological discourse, French language, speech strategies, teaching methodology, competence approach, pragmatic intentions.*

FRANSUZ EKOLOGIK DISKURSINING LINGVOPRAGMATIKASI VA UNI O'QUV JARAYONIGA INTEGRATSIYALASH USULLARI

Gafurova Sevara Orifjanovna – o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada fransuz ekologik diskursining lingvopragmatik xususiyatlari ko'rib chiqiladi va uning o'ziga xos jihatlarini fransuz tilini o'qitish jarayoniga integratsiya qilish metodikasi taklif etiladi. Ekologik kommunikatsiyaga xos ishontirish, argumentatsiya qilish va harakatga chaqirish nutqiy strategiyalari o'rganiladi. Turli janrlarning ekologik matnlarida pragmatik niyatlarni amalga oshirishning leksik-semantik, grammatik va stilistik vositalari tahlil qilinadi. Lingvopragmatik jihatlar bilan ishlashning tayyorgarlik, analitik va produktiv bosqichlarni o'z ichiga olgan uch bosqichli metodikasi taqdim etiladi. Retseptiv, retseptiv-produktiv va produktiv xarakterli mashqlar tipologiyasi ishlab chiqilgan. Ilmiy yangilik fransuz ekologik diskursining lingvopragmatik xususiyatlarini tizimli tavsiflash va ularni kompetentlik yondashuviga asoslanib o'quv jarayoniga integratsiya qilishning kompleks metodikasini ishlab chiqishdan iborat. Natijalar B1-C1 darajasida fransuz tilini o'qitish amaliyotida qo'llanilishi mumkin.*

Kalit so'zlar: *lingvopragmatika, ekologik diskurs, fransuz tili, nutqiy strategiyalar, o'qitish metodikasi, kompetentlik yondashuvi, pragmatik niyatlar.*

Введение. Современный мир характеризуется беспрецедентным ростом экологической проблематики, которая выходит за рамки узкоспециальных дискуссий и становится предметом широкого общественного обсуждения. Экологическая тематика активно проникает в различные сферы коммуникации, формируя особый тип дискурса с выраженной прагматической направленностью. Французский экологический дискурс, будучи частью глобального экологического дискурса, обладает национально-культурной спецификой и представляет значительный интерес как для лингвистических исследований, так и для методики преподавания французского языка как иностранного.

Актуальность данного исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, возрастающая роль экологической проблематики в современном франкофонном сообществе требует от изучающих французский язык не только владения специальной терминологией, но и понимания прагматических механизмов экологической коммуникации. Во-вторых, изучение лингвопрагматических аспектов специализированных дискурсов способствует формированию дискурсивной компетенции студентов, что является одной из приоритетных задач современной методики преподавания иностранных языков. В-третьих, существует явный дефицит методических разработок, направленных на интеграцию лингвопрагматических знаний о французском экологическом дискурсе в учебный процесс.

Как отмечает Косицкая, французский экологический дискурс представляет собой сложное коммуникативно-речевое явление, сочетающее черты институционального и персонального типов общения [Косицкая, 2016]. Дискурсивный анализ экологических текстов показывает, что они характеризуются особой прагматической организацией, направленной на изменение экологического сознания адресата и побуждение его к конкретным действиям. Павлова подчеркивает важность изучения коммуникативных стратегий и тактик в экологическом дискурсе для понимания механизмов воздействия на аудиторию [Павлова, 2019].

Научная новизна исследования состоит в комплексном описании лингвопрагматических характеристик французского экологического дискурса с позиций методики преподавания французского языка, а также в разработке системной методики интеграции этих характеристик в учебный процесс. Впервые предлагается трехэтапная модель работы с лингвопрагматическими аспектами экологического дискурса, учитывающая уровень языковой подготовки студентов и специфику прагматических интенций в различных жанрах экологической коммуникации.

Объектом исследования выступает французский экологический дискурс как особая сфера коммуникации, характеризующаяся специфическими лингвопрагматическими особенностями. **Предметом** исследования являются лингвопрагматические характеристики французского экологического дискурса и методические приемы их интеграции в процесс обучения французскому языку как иностранному.

Целью данного исследования является выявление ключевых лингвопрагматических особенностей французского экологического дискурса и разработка методики их интеграции в учебный процесс для формирования дискурсивной и коммуникативной компетенций студентов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать основные речевые стратегии и тактики, используемые в французском экологическом дискурсе; выявить лексико-семантические, грамматические и стилистические средства реализации прагматических интенций; определить этапы работы с лингвопрагматическими аспектами экологического дискурса в учебном процессе; разработать типологию упражнений для формирования умений анализа и продуцирования текстов с учетом их прагматической направленности.

Материалом исследования послужил корпус аутентичных французских текстов экологической тематики, включающий публикации экологических организаций, статьи в СМИ, манифесты экологических движений, институциональные документы общим объемом около 150 тысяч словоупотреблений. Тексты охватывают период 2015-2025 годов и представляют различные жанры экологического дискурса.

Теоретической основой исследования послужили труды по дискурс-анализу и лингвопрагматике, исследования экологического дискурса, а также работы по методике преподавания иностранных языков на основе компетентностного подхода. Как справедливо отмечают современные исследователи, дискурс-анализ предполагает изучение не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов коммуникации [Чернявская, 2003]. Применительно к экологическому дискурсу это означает необходимость учета социокультурного контекста, ценностных установок участников коммуникации и их прагматических целей.

Лингвопрагматические характеристики французского экологического дискурса Французский экологический дискурс представляет собой динамично развивающуюся сферу коммуникации, в которой реализуется широкий спектр прагматических интенций. Анализ текстового материала позволяет выделить несколько ключевых аспектов лингвопрагматической организации французского экологического дискурса, каждый из которых требует детального рассмотрения с точки зрения их методической значимости.

Центральной характеристикой французского экологического дискурса является доминирование стратегии убеждения, которая реализуется через комплекс взаимосвязанных тактик. Стратегия убеждения в экологическом контексте направлена на изменение экологического сознания адресата и формирование у него готовности к экологически ответственному

поведению. Эта стратегия реализуется посредством нескольких базовых тактик, каждая из которых имеет специфические языковые маркеры.

Тактика рационального аргументирования опирается на научные данные и статистические показатели. В текстах французских экологических организаций широко используются конструкции с глаголами констатации: «Des études montrent que...» (Исследования показывают, что...), «Les scientifiques confirment...» (Ученые подтверждают...), «Il est prouvé que...» (Доказано, что...). Характерным примером является следующий фрагмент из публикации Greenpeace France: «Selon les dernières données du GIEC, la température mondiale a augmenté de 1,1°C depuis l'ère préindustrielle. Cette hausse entraîne des conséquences catastrophiques: fonte des glaciers, élévation du niveau des mers, multiplication des événements climatiques extrêmes» (Согласно последним данным МГЭИК, глобальная температура повысилась на 1,1°C по сравнению с доиндустриальной эпохой. Это повышение влечет катастрофические последствия: таяние ледников, повышение уровня моря, учащение экстремальных климатических явлений).

Тактика эмоционального воздействия использует широкий арсенал средств выразительности для создания эмоционального резонанса у аудитории. Французский экологический дискурс изобилует метафорами катастрофы и бедствия: «la planète agonise» (планета умирает), «nous fonçons vers le précipice» (мы несемся к пропасти), «l'avenir de nos enfants est en jeu» (будущее наших детей под угрозой). Эти метафоры не просто описывают ситуацию, но создают ощущение неотложности и критичности момента, что является важным прагматическим приемом. Исследования показывают, что метафорические модели типа «природная катастрофа – живой организм» и «природная катастрофа – война» являются доминирующими в экологическом дискурсе [Иванова, 2015].

Тактика призыва к действию реализуется через императивные конструкции и модальные глаголы долженствования. Типичными примерами являются: «Agissons maintenant!» (Действуем сейчас!), «Il faut réduire nos émissions de CO2» (Необходимо сократить выбросы CO2), «Nous devons changer nos modes de consommation» (Мы должны изменить модели потребления). Интересно, что в французском экологическом дискурсе широко используется местоимение первого лица множественного числа «nous», создающее эффект солидаризации и подчеркивающее коллективную ответственность. Это существенно отличается от дискурсов, использующих обвинительную риторику.

Тактика создания положительного образа будущего используется для мотивации аудитории. Французские экологические тексты часто содержат описания желаемого будущего: «Un monde décarboné est possible» (Мир без углеродных выбросов возможен), «Imaginons une ville verte, où l'air est pur et les espaces naturels abondants» (Представим зеленый город, где воздух чист, а природных пространств много). Эта тактика особенно эффективна в сочетании с предыдущими, так как после демонстрации проблемы предлагается конструктивное решение.

Речевые акты в французском экологическом дискурсе. Анализ речевых актов в французском экологическом дискурсе показывает преобладание директивов, ориентированных на побуждение адресата к действию. Директивные речевые акты реализуются через различные языковые формы, каждая из которых обладает специфическим прагматическим потенциалом. Прямые директивы выражаются посредством императива: «Rejoignez-nous dans ce combat» (Присоединяйтесь к нам в этой борьбе), «Signez la pétition» (Подпишите петицию), «Boycottez les produits

polluants» (Бойкотируйте загрязняющие продукты). Косвенные директивы оформляются через вопросительные конструкции: «Pourquoi ne pas adopter une consommation responsable?» (Почему бы не перейти на ответственное потребление?) или условные предложения: «Si chacun réduisait sa consommation d'énergie de 10%, nous pourrions...» (Если бы каждый сократил потребление энергии на 10%, мы могли бы...).

Констативные речевые акты в экологическом дискурсе служат для информирования аудитории о текущем состоянии окружающей среды и обоснования необходимости экологических действий. Характерной особенностью французского экологического дискурса является использование констативов с усилительными элементами: «Il est indéniable que...» (Неоспоримо, что...), «Force est de constater que...» (Следует констатировать, что...), «Nul ne peut ignorer que...» (Никто не может игнорировать, что...). Эти формулы придают высказыванию статус бесспорной истины и повышают его убедительность.

Экспрессивные речевые акты выражают эмоциональное отношение автора к описываемой экологической ситуации. Французский язык предоставляет богатый инвентарь средств для выражения тревоги: «Il est alarmant de constater que...» (Тревожно констатировать, что...), «Nous sommes profondément inquiets de...» (Мы глубоко обеспокоены...), надежды: «Nous espérons vivement que...» (Мы искренне надеемся, что...), «Il est encourageant de voir que...» (Обнадеживает видеть, что...) и возмущения: «Il est inadmissible que...» (Недопустимо, что...), «Nous déplorons vivement...» (Мы глубоко сожалеем...).

Лексико-семантические особенности. Лексико-семантический уровень французского экологического дискурса характеризуется сложной организацией, в которой взаимодействуют различные терминологические пласты. Базовую терминологию составляют специализированные понятия экологии: «biodiversité» (биоразнообразие), «écosystème» (экосистема), «empreinte carbone» (углеродный след), «développement durable» (устойчивое развитие), «énergies renouvelables» (возобновляемые источники энергии). Однако французский экологический дискурс не ограничивается узкоспециальной лексикой и активно включает общеупотребительную лексику с экологической семантикой.

Метафорические модели играют ключевую роль в организации лексико-семантического пространства экологического дискурса. Метафора болезни широко используется для описания состояния планеты: «la Terre est malade» (Земля больна), «guérir notre planète» (вылечить нашу планету), «les symptômes du dérèglement climatique» (симптомы климатических изменений). Метафора войны структурирует представление об экологической деятельности: «combattre le réchauffement climatique» (бороться с глобальным потеплением), «lutter contre la pollution» (воевать с загрязнением), «la bataille pour l'environnement» (битва за окружающую среду). Эти метафоры не являются случайными украшениями речи, но представляют собой важные когнитивные инструменты, структурирующие восприятие экологической проблематики.

Неологизмы и заимствования отражают динамику развития экологического дискурса. В современном французском экологическом лексиконе активно используются англицизмы: «greenwashing» (зеленое промывание мозгов – создание ложного впечатления об экологичности), «upcycling» (апсайклинг – переработка с повышением качества), «carbon neutral» (углеродно-нейтральный), а также новообразования: «éco-anxiété» (экологическая тревожность), «climatosceptique» (климатоскептик), «éco-citoyen» (эко-гражданин). Эти лексемы не только называют новые явления, но и формируют новое экологическое мировоззрение.

Эвфемизация и дисфемизация представляют собой важные прагматические стратегии на лексическом уровне. Эвфемизмы используются для смягчения негативной информации: вместо «catastrophe» (катастрофа) употребляется «défi» (вызов), вместо «destruction» (разрушение) – «transformation» (преобразование). Напротив, дисфемизмы усиливают негативное восприятие: «empoisonnement de l'environnement» (отравление окружающей среды), «saccage de la nature» (разграбление природы), «crime écologique» (экологическое преступление). Выбор эвфемистической или дисфемистической лексики зависит от прагматических целей конкретного текста.

Грамматические средства реализации прагматических интенций. Модальность представляет собой одну из центральных грамматических категорий, через которую реализуются прагматические интенции в французском экологическом дискурсе. Модальность долженствования выражается глаголами «devoir» и «falloir», которые имеют различные оттенки прагматического значения. Конструкция «Il faut + инфинитив» выражает безличную необходимость, что создает эффект объективности и неизбежности: «Il faut réduire les émissions» (Необходимо сократить выбросы). Глагол «devoir» в индикативе подчеркивает моральное обязательство: «Nous devons protéger la planète» (Мы должны защищать планету), в то время как условное наклонение «devrions» смягчает директивность: «Nous devrions reconsidérer nos habitudes» (Нам следовало бы пересмотреть наши привычки).

Модальность возможности, выражаемая глаголом «pouvoir» и конструкцией «il est possible de», используется для представления альтернативных решений: «On peut réduire notre impact environnemental» (Можно сократить наше воздействие на окружающую среду), «Il est possible de vivre autrement» (Возможно жить по-другому). Эта модальность особенно важна в контексте стратегии создания положительного образа будущего, так как она демонстрирует реальность изменений.

Времена и наклонения глаголов служат важными средствами выражения прагматических интенций. Настоящее время используется для описания текущего состояния: «Le climat change» (Климат меняется), «Les glaciers fondent» (Ледники тают), создавая эффект непосредственной актуальности. Будущее время проецирует последствия: «Si nous n'agissons pas, les températures continueront à augmenter» (Если мы не будем действовать, температуры продолжат расти), а условное наклонение выражает гипотетические сценарии: «Si nous adoptions des énergies propres, nous pourrions réduire les émissions de 50%» (Если бы мы перешли на чистую энергию, мы могли бы сократить выбросы на 50%).

Безличные конструкции широко используются для представления информации как объективного факта: «Il est évident que...» (Очевидно, что...), «Il apparaît clairement que...» (Ясно видно, что...), «Il convient de noter que...» (Следует отметить, что...). Эти конструкции создают эффект научной объективности и повышают убедительность аргументации.

Стилистические приемы экологического дискурса. Французский экологический дискурс характеризуется богатым арсеналом стилистических приемов, каждый из которых выполняет определенную прагматическую функцию. Градация и гиперболизация используются для усиления эмоционального воздействия и подчеркивания масштаба проблемы: «Le réchauffement climatique n'est plus une menace lointaine, c'est une réalité quotidienne, c'est une catastrophe en cours» (Глобальное потепление больше не отдаленная угроза, это повседневная реальность, это происходящая катастрофа). Восходящая градация создает эффект нарастающей тревоги и срочности.

Риторические вопросы служат мощным средством вовлечения аудитории в диалог и активизации ее критического мышления: «Jusqu'à quand allons-nous détruire notre planète?» (До каких пор мы будем разрушать нашу планету?), «Quel monde laisserons-nous à nos enfants?» (Какой мир мы оставим нашим детям?), «Peut-on rester indifférents face à cette urgence?» (Можем ли мы оставаться равнодушными перед лицом этой срочности?). Эти вопросы не требуют прямого ответа, но побуждают адресата к рефлексии.

Антитеза используется для противопоставления существующего и желаемого состояния, создавая четкую оппозицию: «Aujourd'hui, nous consumons; demain, nous devons préserver» (Сегодня мы потребляем; завтра мы должны сохранять), «Hier, nous ignorions; aujourd'hui, nous savons; demain, nous agirons» (Вчера мы не знали; сегодня мы знаем; завтра мы будем действовать). Антитеза структурирует восприятие проблемы и решения, делая их более отчетливыми.

Повторы и параллельные конструкции создают ритмическую организацию текста и усиливают его эмоциональное воздействие: «Nous voulons une planète saine, nous voulons un avenir durable, nous voulons un monde juste» (Мы хотим здоровую планету, мы хотим устойчивое будущее, мы хотим справедливый мир). Параллелизм создает эффект настойчивости и целеустремленности.

Методика интеграции лингвопрагматических знаний в учебный процесс. Интеграция лингвопрагматических знаний о французском экологическом дискурсе в учебный процесс требует системного подхода, учитывающего уровень языковой подготовки студентов, их когнитивные возможности и специфику формируемых компетенций. Разработанная методика основывается на компетентностном подходе, который предполагает формирование у студентов способности применять полученные знания для решения коммуникативных задач в реальных ситуациях общения [Мишенева, 2014].

Предлагаемая методика ориентирована на студентов, владеющих французским языком на уровне B1-C1 по Общеевропейской шкале языковых компетенций. Выбор этого диапазона обусловлен несколькими факторами. Уровень B1 характеризуется способностью понимать основные идеи четко сформулированных текстов на знакомые темы, что является минимально необходимым для работы с экологическими текстами. Студенты уровня B2 способны понимать сложные тексты на конкретные и абстрактные темы, включая технические дискуссии в своей специализации. Уровень C1 предполагает способность понимать сложные и объемные тексты, улавливать скрытые значения и стилистические нюансы, что особенно важно для анализа прагматических аспектов дискурса.

Предварительные знания студентов должны включать базовые понятия грамматики французского языка, в частности, системы времен и наклонений, модальных конструкций, сложноподчиненных предложений. Студенты должны быть знакомы с основными понятиями лингвистики текста и иметь начальные представления о дискурс-анализе. Желательно также наличие базовых знаний об экологической проблематике, хотя формирование экологических фоновых знаний может быть включено в подготовительный этап работы.

Трехэтапная модель работы с лингвопрагматическими аспектами. Первый этап – подготовительный (пропедевтический) – направлен на формирование необходимой базы для работы с лингвопрагматическими аспектами экологического дискурса. На этом этапе студенты знакомятся с основными экологическими проблемами современности, изучают базовую терминологию французского экологического дискурса, формируют необходимые фоно-

вые знания. Важной задачей подготовительного этапа является развитие экологического сознания студентов и их мотивации к изучению данной проблематики.

Конкретные задания подготовительного этапа включают чтение адаптированных текстов экологической тематики с последующим обсуждением, просмотр документальных фильмов на французском языке с экологической тематикой, составление глоссариев экологической терминологии. Особое внимание уделяется работе с многозначными терминами и их контекстуальными значениями. Например, термин «développement durable» может переводиться как «устойчивое развитие» или «стабильное развитие», и студенты должны понимать оттенки значения в зависимости от контекста.

На подготовительном этапе целесообразно организовать работу с аутентичными материалами французских экологических организаций, таких как Greenpeace France, WWF France, France Nature Environnement. Студенты анализируют структуру веб-сайтов этих организаций, знакомятся с их основными кампаниями и публикациями. Эта работа формирует представление о жанровом разнообразии экологического дискурса и его коммуникативных целях.

Второй этап – аналитический – является центральным в методике и направлен на формирование умений анализировать лингвопрагматические аспекты экологических текстов. На этом этапе студенты учатся идентифицировать речевые стратегии и тактики, анализировать речевые акты, выявлять прагматические маркеры на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях. Аналитический этап предполагает постепенное усложнение анализируемых текстов и углубление анализа.

Работа на аналитическом этапе организуется по принципу «от простого к сложному». Сначала студенты анализируют короткие тексты с ярко выраженной прагматической направленностью – слоганы экологических кампаний, заголовки статей, рекламные тексты эко-продуктов. Например, анализируя слоган «Protégeons notre planète, agissons maintenant!» (Защитим нашу планету, действуем сейчас!), студенты выявляют использование императива множественного числа, создающего эффект коллективного действия, модальность долженствования, выраженную имплицитно через императив, апелляцию к коллективной ответственности через притяжательное местоимение «notre».

Затем переходят к анализу более сложных текстов – статей в экологических журналах, манифестов экологических движений, институциональных документов. При анализе, например, манифеста климатического движения студенты идентифицируют доминирующую стратегию убеждения и тактики ее реализации, анализируют соотношение рациональной аргументации и эмоционального воздействия, выявляют метафорические модели и оценивают их эффективность, определяют типы используемых речевых актов и их функции в структуре текста.

Важным элементом аналитического этапа является сопоставительный анализ текстов различных жанров экологического дискурса. Студенты сравнивают, например, научную статью об изменении климата и публикацию экологической организации на ту же тему, выявляя различия в прагматических установках, речевых стратегиях, лексико-семантических и стилистических средствах. Такой сопоставительный анализ формирует понимание жанровой специфики и развивает способность адаптировать дискурс к коммуникативной ситуации.

На аналитическом этапе активно используются дискуссии и групповые обсуждения. Студенты представляют результаты своего анализа, обсуждают выявленные особенности, сопоставляют различные интерпретации прагматических ин-

тенций. Дискуссионный формат способствует развитию критического мышления и формированию собственной позиции по отношению к анализируемым текстам.

Третий этап – продуктивный – направлен на формирование умений создавать собственные тексты экологического дискурса с учетом их прагматической направленности. На этом этапе студенты применяют полученные знания о лингвопрагматических особенностях французского экологического дискурса для решения конкретных коммуникативных задач. Продуктивный этап предполагает постепенное увеличение самостоятельности студентов и усложнение коммуникативных задач.

Начальные задания продуктивного этапа включают создание простых текстов с заданной прагматической установкой: написание слогана для экологической кампании, составление объявления о экологическом мероприятии, формулирование призыва к действию. Например, студентам может быть предложено создать слоган кампании по сокращению пластиковых отходов, используя императив и метафору. Образец: «Libérons les océans du plastique!» (Освободим океаны от пластика!). При выполнении этого задания студенты должны продемонстрировать понимание прагматической функции императива, способность использовать метафору персонификации (океаны как жертвы, нуждающиеся в освобождении) и умение создавать эмоциональный призыв.

Более сложные задания включают написание статей для экологического блога, составление петиций, подготовку текстов выступлений на экологическую тему. При написании статьи студенты должны определить целевую аудиторию и адаптировать прагматические стратегии соответственно, выбрать доминирующую речевую стратегию и тактики ее реализации, использовать соответствующие лексико-семантические, грамматические и стилистические средства, обеспечить связность и когерентность текста.

Особое внимание на продуктивном этапе уделяется развитию умений адаптировать дискурс к различным коммуникативным ситуациям. Студентам предлагаются задания на трансформацию текстов: переработать научную статью в популярную заметку для широкой аудитории, адаптировать официальный документ для молодежной аудитории, преобразовать эмоциональный призыв в рациональную аргументацию. Эти задания формируют гибкость в использовании языковых средств и понимание связи между прагматической установкой и языковым оформлением.

Типология упражнений для формирования лингвопрагматической компетенции. Разработанная типология упражнений включает три основные категории: рецептивные, рецептивно-продуктивные и продуктивные упражнения. Каждая категория содержит специфические типы заданий, направленных на формирование определенных компонентов лингвопрагматической компетенции.

Таблица 1.

Типология упражнений для формирования лингвопрагматической компетенции

Тип упражнений	Основные задачи	Примеры заданий	Формируемые умения
Рецептивные	Идентификация прагматических интенций и средств их реализации	Определение доминирующей речевой стратегии текста; выявление прагматических маркеров; анализ модальности высказываний	Умение понимать прагматическую направленность текста; способность идентифицировать речевые стратегии и тактики

Рецептивно-продуктивные	Трансформация текстов с изменением прагматической установки	Переформулирование текста с изменением модальности; трансформация жанра текста; адаптация текста для другой аудитории	Умение адаптировать дискурс к коммуникативной ситуации; гибкость в использовании языковых средств
Продуктивные	Создание текстов с заданной прагматической установкой	Написание слоганов, статей, петиций; подготовка устных выступлений; создание мультимодальных текстов	Умение создавать тексты с учетом прагматической направленности; способность использовать весь арсенал лингвопрагматических средств

Рецептивные упражнения направлены на формирование умений понимать и анализировать прагматические аспекты экологических текстов. К этой категории относятся упражнения на идентификацию речевых стратегий: студентам предлагается текст и список возможных стратегий, задача – определить, какая стратегия является доминирующей и какие стратегии используются как вспомогательные. Например, анализируя статью Greenpeace о загрязнении океанов, студенты определяют, что доминирует стратегия убеждения, реализуемая через тактики рациональной аргументации (статистические данные о количестве пластика в океанах), эмоционального воздействия (описания страданий морских животных) и призыва к действию (призывы отказаться от одноразового пластика).

Упражнения на выявление речевых актов требуют от студентов идентифицировать типы речевых актов в тексте и определить их функции. При анализе манифеста климатического движения студенты выявляют констативы, информирующие о климатических изменениях, экспрессивы, выражающие тревогу и возмущение, директивы, призывающие к конкретным действиям, и определяют, как эти речевые акты взаимодействуют для достижения общей прагматической цели.

Упражнения на анализ лексико-семантических средств включают идентификацию метафорических моделей, анализ терминологии, выявление эвфемизмов и дисфемизмов. Студентам предлагается найти в тексте все метафорические выражения, определить, к какой концептуальной метафоре они относятся, и оценить их прагматическую эффективность. Например, в тексте о глобальном потеплении студенты выявляют метафоры болезни: «la fièvre de la planète» (лихорадка планеты), «les symptômes alarmants» (тревожные симптомы), «le diagnostic est clair» (диагноз ясен), «il faut un traitement d'urgence» (нужно срочное лечение), и обсуждают, как эта метафорическая модель структурирует восприятие проблемы.

Рецептивно-продуктивные упражнения занимают промежуточное положение между рецепцией и продукцией и направлены на формирование умений трансформировать тексты с изменением их прагматических характеристик. Упражнения на переформулирование требуют изменить модальность высказываний. Студентам предлагается текст с императивными конструкциями, задача – переформулировать его, используя модальность возможности вместо модальности долженствования. Исходный текст: «Nous devons réduire notre consommation d'énergie. Il faut utiliser les transports en commun» (Мы должны сократить потребление энергии. Нужно использовать общественный транспорт). Трансформированный текст: «Nous pouvons réduire notre consommation d'énergie. Il est possible d'utiliser les transports en commun» (Мы можем сократить потребление энергии. Возможно использовать общественный транспорт). При выполнении этого упражнения студенты осознают, как изменение модальности влияет на прагматическую силу высказывания.

Упражнения на трансформацию жанра требуют преобразовать текст одного жанра в другой с сохранением основного содержания, но с изменением прагматической установки. Например, студентам предлагается научная статья о воздействии микропластика на морские экосистемы, задача – создать на ее основе пост для социальной сети, адресованный широкой аудитории. При выполнении этого задания студенты должны адаптировать терминологию для неспециализированной аудитории, сократить объем, сохранив ключевую информацию, усилить эмоциональное воздействие, добавив экспрессивные элементы, включить призыв к действию, отсутствующий в научной статье.

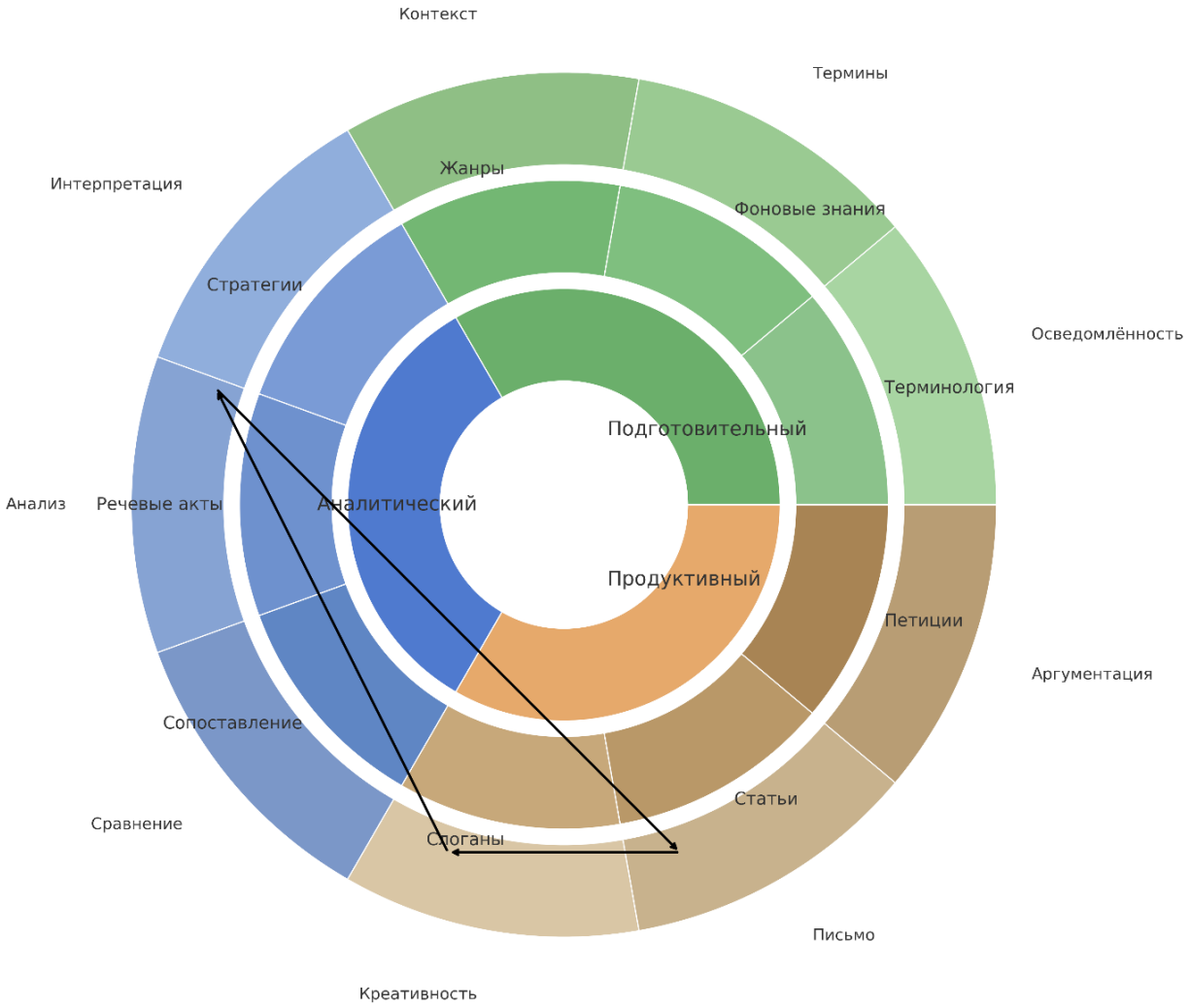
Упражнения на адаптацию текста для различных аудиторий формируют понимание связи между характеристиками аудитории и выбором прагматических стратегий. Студентам предлагается один текст, например, о важности сокращения выбросов CO2, и несколько описаний целевых аудиторий: школьники, бизнесмены, политики, пожилые люди. Задача – адаптировать текст для каждой аудитории, изменяя аргументацию, стиль, лексику и прагматические стратегии. Для школьников уместно использовать более простую лексику, апелляцию к будущему, которое они увидят, примеры из их повседневной жизни. Для бизнесменов – акцент на экономических выгодах экологичности, использование бизнес-терминологии, статистических данных. Для политиков – подчеркивание социальной ответственности, упоминание международных соглашений, акцент на политическом лидерстве.

Продуктивные упражнения направлены на формирование умений создавать тексты различных жанров экологического дискурса с учетом их прагматической направленности. Упражнения на создание слоганов требуют от студентов сформулировать краткие, запоминающиеся призывы к экологическим действиям. Задания могут включать создание слогана для кампании по сокращению пищевых отходов, по защите лесов, по переходу на возобновляемую энергию. При создании слогана студенты должны использовать императивные конструкции, метафоры или другие стилистические приемы, лаконичность и выразительность, создать эмоциональный резонанс. Примеры студенческих работ: «Sauvons les forêts, poumons de notre planète!» (Спасем леса, легкие нашей планеты!), «Zéro déchet, 100% futur!» (Ноль отходов, 100% будущее!).

Упражнения на написание статей для экологического блога предполагают создание более объемных текстов с комплексной прагматической организацией. Студентам предлагаются темы, связанные с актуальными экологическими проблемами: «Как сократить углеродный след в повседневной жизни», «Мода и экология: возможен ли устойчивый гардероб», «Электромобили: решение или новая проблема». При написании статьи студенты должны сформулировать четкую прагматическую цель, выбрать соответствующую речевую стратегию, структурировать текст логично, использовать разнообразные лингвопрагматические средства, включить примеры и конкретные рекомендации.

Упражнения на составление петиций формируют умение создавать тексты аргументативного характера с ярко выраженной прагматической целью – побуждение к действию. Студентам предлагается реальная или гипотетическая экологическая проблема, например, планы строительства завода вблизи природного заповедника, и задача – составить петицию против этого проекта. Петиция должна включать четкое изложение проблемы, убедительную аргументацию с использованием фактов и данных, эмоциональную апелляцию к ценностям аудитории, конкретные требования к адресату, призыв к подписанию петиции. При составлении петиции студенты применяют весь спектр изученных прагматических стратегий и средств их реализации.

Интеграция лингвопрагматической компетенции в учебный процесс



Эффективность предлагаемой методики во многом зависит от качества используемых учебных материалов. Аутентичные тексты французского экологического дискурса должны отбираться по нескольким критериям: актуальность тематики, соответствие уровню языковой подготовки студентов, яркая выраженность прагматических характеристик, жанровое разнообразие, культурная аутентичность. Основными источниками аутентичных материалов служат веб-сайты французских экологических организаций, франкоязычные экологические журналы и блоги, социальные сети экологических движений, институциональные документы французских и международных экологических организаций.

Важным аспектом работы с аутентичными материалами является их дидактизация – адаптация для учебных целей без потери аутентичности. Дидактизация может включать предварительную работу с лексикой, снятие языковых трудностей, формулирование заданий для работы с текстом, разработку дискуссионных вопросов. При этом важно сохранить прагматические характеристики текста, не упрощать его прагматическую организацию.

Цифровые технологии открывают новые возможности для работы с лингвопрагматическими аспектами дискурса. Корпусные технологии позволяют проводить количественный анализ языковых средств, используемых в экологическом дискурсе. Студенты могут самостоятельно исследовать частотность употребления

определенных лексем, коллокаций, грамматических конструкций в различных жанрах экологического дискурса, используя онлайн-корпусы французского языка.

Мультимедийные технологии позволяют работать с мультимодальными текстами, в которых лингвистические средства взаимодействуют с визуальными, аудиальными и другими семиотическими кодами. Анализ экологических видеороликов, инфографики, фотографий с подписями формирует понимание комплексной природы прагматического воздействия в современной коммуникации.

Социальные сети и блог-платформы могут использоваться для публикации студенческих работ, что создает реальную коммуникативную ситуацию и повышает мотивацию. Студенты могут вести коллективный блог на экологическую тематику на французском языке, публиковать свои статьи, обмениваться комментариями с франкофонными читателями. Эта деятельность формирует не только лингвопрагматическую компетенцию, но и медиакомпетенцию, необходимую в современном мире.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд важных выводов относительно лингвопрагматической специфики французского экологического дискурса и методов интеграции этих знаний в учебный процесс. Французский экологический дискурс представляет собой динамично развивающуюся сферу коммуникации, характеризующуюся выраженной прагматической направленностью. Доминирующей является стратегия убеждения, реализуемая через комплекс взаимосвязанных тактик: рациональной аргументации, эмоционального воздействия, призыва к действию и создания положительного образа будущего. Каждая из этих тактик имеет специфический набор языковых средств реализации на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

Речевые акты в французском экологическом дискурсе представлены преимущественно директивами различной степени категоричности, констативами с усилительными элементами и экспрессивами, выражающими эмоциональное отношение к экологической ситуации. Прагматическая сила речевых актов усиливается через использование модальности долженствования и возможности, императивных конструкций, риторических вопросов и апелляций к коллективной ответственности.

Лексико-семантический уровень французского экологического дискурса характеризуется сложной организацией, в которой специализированная терминология взаимодействует с метафорическими моделями и экспрессивной лексикой. Доминирующими метафорическими моделями являются метафора болезни и метафора войны, структурирующие восприятие экологических проблем как критических состояний, требующих немедленного вмешательства. Активное использование неологизмов и заимствований отражает динамику развития экологического дискурса и формирование нового экологического мировоззрения.

Грамматические средства реализации прагматических интенций включают систему модальности, времен и наклонений глаголов, безличных конструкций. Модальность долженствования, выражаемая различными способами, создает градацию категоричности от мягких рекомендаций до императивных требований. Безличные конструкции создают эффект объективности и научной обоснованности, повышая убедительность аргументации.

Стилистические приемы французского экологического дискурса – градация, гиперболизация, риторические вопросы, антитеза, повторы и параллельные конструкции – усиливают эмоциональное воздействие текстов и способствуют их запоминаемости. Эти приемы не являются простыми украшениями, но выполняют важные прагматические функции: создают ощущение срочности, вовлекают аудиторию в диалог, структурируют восприятие проблемы и решения.

Разработанная трехэтапная методика интеграции лингвопрагматических знаний в учебный процесс основывается на компетентностном подходе и предпола-

гает постепенное формирование лингвопрагматической компетенции через последовательную работу на подготовительном, аналитическом и продуктивном этапах. Каждый этап имеет специфические задачи и предполагает использование определенных типов упражнений.

Подготовительный этап обеспечивает формирование необходимой базы: терминологических знаний, экологических фоновых знаний, представлений о жанровом разнообразии экологического дискурса. Аналитический этап формирует умения идентифицировать и анализировать речевые стратегии, речевые акты, лингвопрагматические средства различных уровней. Продуктивный этап развивает способность создавать тексты различных жанров с учетом их прагматической направленности и адаптировать дискурс к различным коммуникативным ситуациям.

Типология упражнений включает рецептивные упражнения на идентификацию и анализ прагматических характеристик, рецептивно-продуктивные упражнения на трансформацию текстов с изменением прагматических параметров и продуктивные упражнения на создание текстов с заданной прагматической установкой. Эта типология обеспечивает комплексное формирование лингвопрагматической компетенции через постепенное увеличение самостоятельности студентов и усложнение коммуникативных задач.

Использование аутентичных материалов и цифровых технологий повышает эффективность методики, создавая условия для работы с реальными текстами французского экологического дискурса и формируя не только лингвопрагматическую, но и медиакомпетенцию. Работа с корпусами текстов, мультимодальными материалами, публикация студенческих работ в социальных сетях создают реальные коммуникативные ситуации и повышают мотивацию к изучению французского языка.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации знаний о лингвопрагматических характеристиках французского экологического дискурса и их структурировании с точки зрения методики преподавания иностранных языков. Исследование вносит вклад в развитие теории дискурс-анализа применительно к специализированным дискурсам и расширяет представления о прагматической организации экологической коммуникации.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанной методики в практике преподавания французского языка на уровнях B1-C1 в вузах и на языковых курсах. Предложенная типология упражнений может быть использована при создании учебных пособий по французскому языку. Результаты исследования могут найти применение в курсах по дискурс-анализу, лингвопрагматике, стилистике французского языка.

Перспективы дальнейших исследований включают сопоставительный анализ французского экологического дискурса с экологическими дискурсами других языков для выявления универсальных и национально-специфических прагматических характеристик, расширение жанрового репертуара анализируемых текстов с включением устных жанров экологической коммуникации, разработку критериев оценки лингвопрагматической компетенции студентов в области экологического дискурса, адаптацию методики для других специализированных дискурсов французского языка.

Формирование лингвопрагматической компетенции в области французского экологического дискурса имеет важное значение не только для языковой подготовки студентов, но и для формирования их экологического сознания и способности к эффективной коммуникации по актуальным проблемам современности. Владение прагматическими аспектами экологического дискурса позволяет студентам не только понимать механизмы воздействия в экологической коммуникации, но и становиться активными участниками экологического диалога, способными эффективно аргументировать свою позицию и убеждать других в необходимости экологически ответственного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Compétences et socle commun: Pratiques pour le collège / Coord. P. Meirieu. Paris: CRDP de l'Académie de Versailles, 2007. 188 p.

2. Gafurova S. O. L'integration des technologies numeriques dans l'enseignement du fle (français langue etrangere) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 146-153.

3. Абдуллаев, М. К. "Применение ситуативной методики case study в преподавании испанского языка." Научно-методические журнал министерства народного образования “Преподавания языка и литературы”.–2015 11 (2015): 71-75.

4. Басинская М.В. Исследование лексико-семантических особенностей экологического дискурса в рамках языковой экологии // Вестник Московского государственного областного университета. 2014. № 20. С. 32-41.

5. Гафурова С. О. Методы, используемые при обучении студентов французскому языку //Проблемы науки. – 2025. – №. 4 (91). – С. 92-96.

6. Заизева И.С. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2013. 23 с.

7. Иванова Е.В. Лингвистика vs экология языка // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2015. № 1(17). С. 117-142.

8. Косицкая Ф.Л. Французский экологический дискурс и его жанровая дифференциация // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 9 (174). С. 71-76.

9. Мадазимова М. М. Инновационные подходы к обучению в контексте формирования профессиональной компетентности педагогов //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 206-212.

10. Махмудова Н. Zamonaviy ta’limni rivojlantirishda innovatsion yondashuvlar va strategiyalar //Наука и инновации. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 111-113.

11. Методология науки и дискурс-анализ / Отв. ред. А.П. Огурцов, С.С. Неретина. М.: ИФ РАН, 2014. 262 с.

12. Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт. 2014. № 6. С. 1-6.

13. Нарбаева Г. Х. и др. Влияние культурных различий на репрезентацию гендерных стереотипов в СМИ испанского, русского и узбекского языков //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 214-218.

14. Павлова Е.Б. Лингвопрагматическая организация англоязычного экологического интернет-дискурса // Научный диалог. 2019. № 1. С. 85-98.

15. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.

16. Терминосистемы экологического дискурса в английском, французском и русском языках: Полипарадигматический подход к исследованию, переводу и обучению / Под ред. Д.С. Мухортова. М.: ФЛИНТА, 2016. 312 с.

17. Тиманова Р. В. Академическое образование современных гуманитарных специалистов: значение языковой компетентности //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 113-119.

18. Турамуратова И. И. Метаметафора и метафора-текст: разграничение понятий //Молодой ученый. – 2010. – №. 1-2-2. – С. 104-105.

19. Умарова С. С. Дискурсивные особенности перевода в сфере международной дипломатии и межгосударственного сотрудничества //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 186-202.

20. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2003. С. 11-22.

УДК: 378.147:811

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рахмонкулова Хабиба Содиковна – старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию процесса формирования метакогнитивной компетенции студентов посредством внедрения рефлексивных практик в образовательный процесс изучения иностранных языков. Актуальность работы обусловлена возрастающей потребностью в развитии автономности обучающихся и формировании у них навыков саморегуляции познавательной деятельности в условиях современного информационного общества. В статье раскрывается теоретическая сущность метакогнитивной компетенции как интегративного личностного образования, включающего метакогнитивные знания, навыки планирования, мониторинга и оценки собственной учебной деятельности. Особое внимание уделяется анализу рефлексивных практик как инструмента развития метакогнитивных способностей студентов. Представлена классификация рефлексивных практик, включающая письменные формы (языковые дневники, портфолио, рефлексивные эссе), устные формы (групповая рефлексия, самоанализ учебной деятельности) и цифровые инструменты рефлексии. Описана педагогическая модель формирования метакогнитивной компетенции, реализованная в ходе экспериментального исследования на базе высшего учебного заведения. В эксперименте приняли участие студенты второго курса лингвистического направления подготовки, изучающие английский язык. Результаты исследования показали статистически значимое повышение уровня метакогнитивной осведомленности студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Выявлено, что систематическое использование рефлексивных практик способствует развитию навыков самоанализа, планирования учебной деятельности, самооценки и корректировки стратегий изучения иностранного языка. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических рекомендаций по интеграции рефлексивных практик в процесс обучения иностранным языкам с целью формирования метакогнитивной компетенции студентов.*

Ключевые слова: *метакогнитивная компетенция, рефлексивные практики, изучение иностранных языков, саморегуляция, автономность обучающихся, языковые дневники, портфолио, образовательный процесс.*

FORMATION OF STUDENTS' METACOGNITIVE COMPETENCE THROUGH REFLECTIVE PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Rakhmonkulova Khabiba Sodikovna – senior lecturer
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article is devoted to the study of the process of forming students' metacognitive competence through the implementation of reflective practices in the educational process of foreign language learning. The relevance of the work is determined by the growing need*

for the development of learner autonomy and the formation of self-regulation skills of cognitive activity in the conditions of the modern information society. The article reveals the theoretical essence of metacognitive competence as an integrative personal formation, including metacognitive knowledge, planning skills, monitoring and evaluation of one's own learning activities. Special attention is paid to the analysis of reflective practices as a tool for developing students' metacognitive abilities. A classification of reflective practices is presented, including written forms (language diaries, portfolios, reflective essays), oral forms (group reflection, self-analysis of learning activities), and digital reflection tools. A pedagogical model of metacognitive competence formation, implemented during experimental research at a higher educational institution, is described. The experiment involved second-year students of linguistic studies studying English. The results of the study showed a statistically significant increase in the level of metacognitive awareness of students in the experimental group compared to the control group. It was revealed that the systematic use of reflective practices contributes to the development of self-analysis skills, learning activity planning, self-assessment, and adjustment of foreign language learning strategies. The practical significance of the research lies in the development of specific methodological recommendations for integrating reflective practices into the foreign language learning process in order to form students' metacognitive competence.

Keywords: *metacognitive competence, reflective practices, foreign language learning, self-regulation, learner autonomy, language diaries, portfolio, educational process.*

CHET TILLARINI O'RGANISHDA REFLEKTIV AMALIYOTLAR ORQALI TALABALARNING METAKOGNITIV KOMPETENSIYASINI SHAKLLANTIRISH

Raxmonqulova Xabiba Sodiqovna – katta o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola talabalarning metakognitiv kompetensiyasini chet tillarini o'rganish ta'lim jarayoniga reflektiv amaliyotlarni joriy etish orqali shakllantirishni o'rganishga bag'ishlangan. Ishning dolzarbligi zamonaviy axborot jamiyati sharoitida o'quvchilarning avtonomligini rivojlantirish va ularda bilish faoliyatini o'z-o'zini tartibga solish ko'nikmalarini shakllantirishga bo'lgan ehtiyojning ortib borayotganligi bilan belgilanadi. Maqolada metakognitiv kompetensiyaning nazariy mohiyati metakognitiv bilimlar, rejalashtirish, monitoring va o'z ta'lim faoliyatini baholash ko'nikmalarini o'z ichiga olgan integrativ shaxsiy shakllanish sifatida ochib beriladi. Talabalarning metakognitiv qobiliyatlarini rivojlantirish vositasi sifatida reflektiv amaliyotlarni tahlil qilishga alohida e'tibor qaratilgan. Yozma shakllar (til kundaliklari, portfolio, reflektiv insholar), og'zaki shakllar (guruh refleksiyasi, o'quv faoliyatini o'z-o'zini tahlil qilish) va raqamli refleksiya vositalarini o'z ichiga olgan reflektiv amaliyotlarning tasnifi keltirilgan. Oliy ta'lim muassasasida eksperimental tadqiqot davomida amalga oshirilgan metakognitiv kompetensiyani shakllantirishning pedagogik modeli tasvirlangan. Eksperimentda ingliz tilini o'rganayotgan lingvistik yo'nalishi ikkinchi kurs talabalari ishtirok etdilar. Tadqiqot natijalari eksperimental guruh talabalarining metakognitiv xabardorlik darajasining nazorat guruhi bilan solishtirganda statistik jihatdan sezilarli darajada oshganligini ko'rsatdi. Reflektiv amaliyotlardan muntazam foydalanish o'z-o'zini tahlil qilish, o'quv faoliyatini rejalashtirish, o'z-o'zini baholash va chet tilini o'rganish strategiyalarini tuzatish ko'nikmalarini rivojlantirishga yordam berishi aniqlandi. Tadqiqotning amaliy ahamiyati talabalarning metakognitiv kompetensiyasini shakllantirish maqsadida chet tillarini o'rgatish*

jarayoniga reflektiv amaliyotlarni integratsiyalash bo'yicha aniq uslubiy tavsiyalarni ishlab chiqishdan iborat.

Kalit so'zlar: *metakognitiv kompetensiya, reflektiv amaliyotlar, chet tillarini o'rganish, o'z-o'zini tartibga solish, o'quvchilar avtonomligi, til kundaliklari, portfolio, ta'lim jarayoni.*

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется переходом от традиционной парадигмы трансляции знаний к личностно-ориентированной модели обучения, направленной на формирование у студентов способности к самостоятельному познанию и саморазвитию. В этом контексте особую значимость приобретает проблема развития метакогнитивной компетенции обучающихся, которая рассматривается в современной педагогической науке как ключевой фактор успешности учебной деятельности и профессионального становления специалиста. Метакогнитивная компетенция представляет собой способность личности осознавать, анализировать и регулировать собственные познавательные процессы, что становится особенно актуальным в условиях информационного общества, требующего от индивида постоянного обновления знаний и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

В сфере языкового образования формирование метакогнитивной компетенции приобретает особое значение, поскольку овладение иностранным языком представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий от обучающегося высокой степени осознанности и саморегуляции. Изучение иностранного языка предполагает не только усвоение лингвистического материала, но и развитие способности управлять собственными когнитивными ресурсами, выбирать оптимальные стратегии обучения, оценивать эффективность своей учебной деятельности и вносить необходимые коррективы. Исследования последних лет убедительно демонстрируют, что студенты с высоким уровнем метакогнитивной компетенции демонстрируют более значительные достижения в овладении иностранным языком, проявляют большую автономность в учебной деятельности и способны эффективно применять полученные знания в различных коммуникативных ситуациях.

Актуальность данного исследования определяется рядом факторов, обусловленных современным состоянием теории и практики языкового образования. Во-первых, несмотря на признание важности метакогнитивных компетенций в процессе изучения иностранных языков, в педагогической практике до сих пор доминируют традиционные подходы, ориентированные преимущественно на формирование языковых навыков и умений без должного внимания к развитию метакогнитивных способностей обучающихся. Во-вторых, существующие исследования метакогнитивной компетенции в контексте языкового образования носят преимущественно теоретический характер и не предлагают конкретных методических решений для ее формирования в образовательной практике. В-третьих, недостаточно изученным остается потенциал рефлексивных практик как инструмента развития метакогнитивных способностей студентов в процессе изучения иностранных языков.

Рефлексивные практики, понимаемые как целенаправленная деятельность по осмыслению и анализу собственного опыта обучения, рассматриваются в данной работе как эффективное средство формирования метакогнитивной компетенции студентов. Рефлексия позволяет обучающемуся выйти на метауровень по отношению к собственной познавательной деятельности, осознать используемые стратегии обучения, оценить их эффектив-

ность и при необходимости скорректировать свой образовательный маршрут. В практике обучения иностранным языкам рефлексивные практики могут реализовываться в различных формах, включая ведение языковых дневников, создание рефлексивных портфолио, написание рефлексивных эссе, проведение групповых рефлексивных обсуждений и использование цифровых инструментов для самоанализа учебной деятельности.

Научная новизна данного исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании педагогической модели формирования метакогнитивной компетенции студентов посредством систематического использования рефлексивных практик в процессе изучения иностранных языков. Впервые предложена классификация рефлексивных практик, адаптированная к специфике языкового образования и учитывающая различные уровни рефлексии (ретроспективную, интроспективную и проспективную). Определены педагогические условия эффективного применения рефлексивных практик для развития метакогнитивной компетенции, включающие организационные, методические и технологические аспекты образовательного процесса.

Объектом данного исследования выступает процесс формирования метакогнитивной компетенции студентов в условиях изучения иностранных языков в высшем учебном заведении. **Предмет** исследования составляют рефлексивные практики как педагогическое средство развития метакогнитивной компетенции студентов, изучающих иностранные языки. Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация педагогической модели формирования метакогнитивной компетенции студентов через систематическое применение рефлексивных практик в образовательном процессе изучения иностранных языков.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, проанализировать теоретические основы метакогнитивной компетенции и определить ее структуру и содержание применительно к процессу изучения иностранных языков; во-вторых, систематизировать рефлексивные практики, используемые в языковом образовании, и обосновать их потенциал для развития метакогнитивных способностей студентов; в-третьих, разработать и апробировать педагогическую модель формирования метакогнитивной компетенции через рефлексивные практики; в-четвертых, экспериментально проверить эффективность предложенной модели и определить динамику развития метакогнитивной компетенции студентов в процессе использования рефлексивных практик.

Методологическую основу исследования составляют системный подход, позволяющий рассматривать метакогнитивную компетенцию как сложное интегративное образование; деятельностный подход, рассматривающий формирование компетенций через активную деятельность субъекта обучения; компетентностный подход, ориентированный на формирование готовности применять знания и умения в практической деятельности. Теоретической базой работы послужили фундаментальные исследования метакогнитивных процессов, заложенные в трудах Дж. Флавелла [Flavell, 1979], концепции метакогнитивной регуляции учебной деятельности, разработанные в отечественной психологии А.В. Карповым [Карпов, 2023], а также современные исследования по проблеме формирования метакогнитивной компетенции в процессе изучения иностранных языков [Евдокимова, 2018; Дмитриенко, Ершова, 2022].

Теоретические основы исследования метакогнитивной компетенции и рефлексивных практик. Понятие метакогнитивной компетенции в контексте

изучения иностранных языков требует детального теоретического анализа, поскольку данный феномен представляет собой сложное многокомпонентное образование, находящееся на пересечении когнитивной психологии, педагогики и лингводидактики. Метакогнитивная компетенция, в самом общем понимании, представляет собой способность личности осуществлять рефлексию собственных познавательных процессов, осознанно управлять ими и регулировать свою учебную деятельность с целью достижения оптимальных результатов обучения. В структуре метакогнитивной компетенции можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов, которые в своей совокупности обеспечивают эффективное управление познавательной деятельностью обучающегося.

Первым компонентом метакогнитивной компетенции выступают метакогнитивные знания, которые представляют собой осознанное понимание особенностей собственных познавательных процессов, знание о различных стратегиях обучения и условиях их эффективного применения. Дж. Флавелл, основоположник теории метакогнитивизма, выделял три категории метакогнитивных знаний: знания о себе как субъекте познания, знания о задачах и знания о стратегиях [Flavell, 1979]. Применительно к изучению иностранного языка метакогнитивные знания включают понимание студентом своих индивидуальных особенностей в овладении языковым материалом, осведомленность о различных типах учебных задач и их сложности, а также знание о существующих стратегиях изучения языка и условиях их оптимального использования. Например, студент с развитыми метакогнитивными знаниями понимает, что для запоминания новой лексики ему более эффективно использовать визуальные опоры и составление ассоциативных схем, в то время как грамматические правила лучше усваиваются через практические упражнения и анализ контекстов.

Вторым важнейшим компонентом метакогнитивной компетенции является метакогнитивная регуляция, которая включает в себя процессы планирования, мониторинга и оценки собственной учебной деятельности. Планирование предполагает способность обучающегося определять цели учебной деятельности, выбирать адекватные стратегии для их достижения и распределять временные и когнитивные ресурсы. В контексте изучения иностранного языка планирование может проявляться в составлении индивидуального учебного плана, определении приоритетных направлений работы (например, развитие навыков устной речи или расширение словарного запаса), выборе дополнительных материалов для самостоятельного изучения. Мониторинг представляет собой текущий контроль за процессом выполнения учебной деятельности, оценку промежуточных результатов и внесение оперативных корректив в случае необходимости. Студент, осуществляющий эффективный мониторинг, способен в процессе работы над языковой задачей осознавать возникающие трудности, определять их причины и выбирать альтернативные стратегии для преодоления препятствий. Оценка как компонент метакогнитивной регуляции предполагает анализ результатов учебной деятельности после ее завершения, сопоставление достигнутых результатов с поставленными целями и формулирование выводов для последующей учебной работы.

Метакогнитивный опыт составляет третий компонент метакогнитивной компетенции и представляет собой накопленные в процессе учебной деятельности субъективные переживания и интуитивные ощущения, связанные с познавательными процессами. Метакогнитивный опыт формируется постепенно, по мере того как обучающийся сталкивается с раз-

личными учебными ситуациями, применяет разнообразные стратегии и анализирует их эффективность. В процессе изучения иностранного языка метакогнитивный опыт проявляется, например, в интуитивном ощущении правильности или неправильности грамматической конструкции, в чувстве понимания или непонимания текста на иностранном языке, в осознании степени готовности к выполнению коммуникативной задачи. Богатый метакогнитивный опыт позволяет студенту более точно прогнозировать результаты своей учебной деятельности и принимать обоснованные решения относительно выбора стратегий обучения.

Рефлексия как основа развития метакогнитивной компетенции представляет собой процесс осознанного анализа и переосмысления субъектом своей деятельности, ее оснований, способов осуществления и результатов. В философской и психологической традиции рефлексия рассматривается как механизм самопознания и саморазвития личности, позволяющий человеку выйти за пределы непосредственной данности и осмыслить свой опыт с позиции внешнего наблюдателя. В образовательном контексте рефлексия выступает как способ осмысления учебного опыта, направленный на понимание того, что было изучено, каким образом происходило обучение, какие стратегии оказались эффективными, а какие требуют пересмотра. Рефлексивная деятельность в процессе изучения иностранного языка позволяет студенту осознать не только результаты своего учения, но и сам процесс овладения языком, что создает основу для развития метакогнитивной компетенции.

Можно выделить несколько видов рефлексии, каждый из которых играет определенную роль в формировании метакогнитивной компетенции. Ретроспективная рефлексия направлена на анализ уже завершенной учебной деятельности и предполагает осмысление того, что было сделано, какие результаты были достигнуты, какие трудности возникли и как они были преодолены. Студент, практикующий ретроспективную рефлексию после выполнения учебного задания по иностранному языку, может анализировать, какие стратегии он использовал при работе с текстом, насколько эффективным было применение словаря, какие грамматические конструкции вызвали затруднения и каким образом они были преодолены. Проспективная рефлексия ориентирована на планирование будущей деятельности и предполагает осмысление предстоящих учебных задач, прогнозирование возможных трудностей и определение стратегий их преодоления. Интроспективная рефлексия осуществляется в процессе самой учебной деятельности и представляет собой текущий самоконтроль и самоанализ выполняемых действий. Все эти виды рефлексии взаимосвязаны и в комплексе способствуют развитию способности студента к осознанному управлению своим учением.

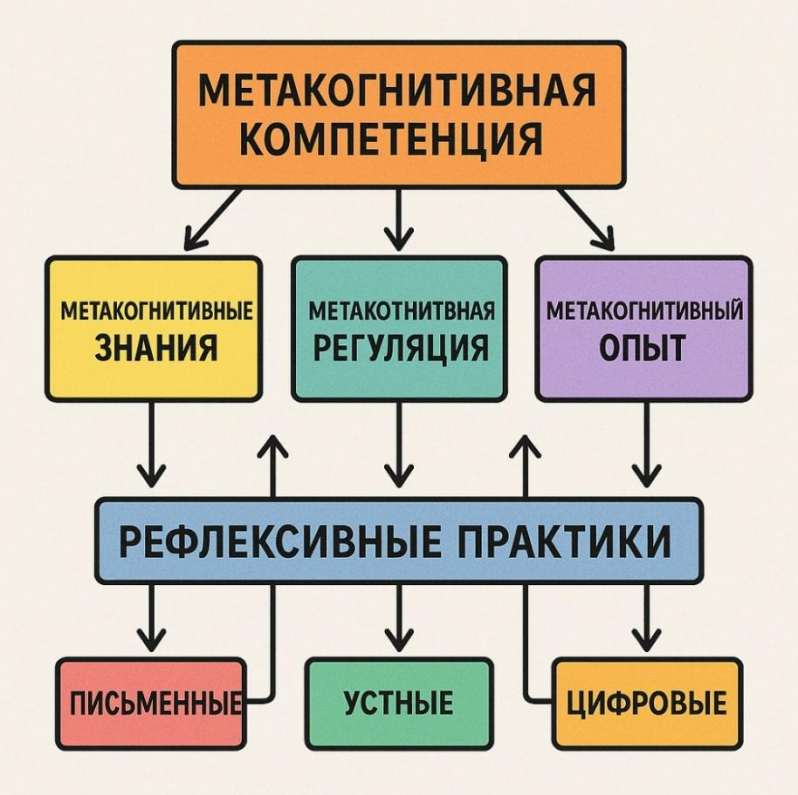
Рефлексивные практики в обучении иностранным языкам представляют собой целенаправленно организованные формы деятельности, направленные на систематическое осуществление рефлексии учебного опыта. В современной педагогической практике используется широкий спектр рефлексивных практик, которые можно классифицировать по различным основаниям. По форме организации можно выделить письменные, устные и цифровые рефлексивные практики. Письменные рефлексивные практики включают ведение языковых дневников, в которых студенты систематически фиксируют свой опыт изучения иностранного языка, рефлексируют над используемыми стратегиями, отмечают достижения и трудности. Например, студент может записывать в языковой дневник следующее: "Сегодня при работе с аудиотекстом я заметил, что пропускаю много деталей при первом про-

слушивании. Решил использовать стратегию предварительного просмотра вопросов к тексту, что помогло мне сконцентрироваться на главной информации. При втором прослушивании я целенаправленно искал нужные детали и смог ответить на большинство вопросов правильно". Такая запись демонстрирует высокий уровень метакогнитивной осведомленности и способность к анализу и корректировке своих стратегий обучения.

Портфолио как рефлексивная практика представляет собой систематизированную коллекцию работ студента, сопровождаемую рефлексивными комментариями, в которых обучающийся анализирует свой прогресс в изучении иностранного языка, оценивает качество выполненных работ и формулирует цели для дальнейшего развития. В языковое портфолио могут включаться образцы письменных работ, записи устных выступлений, результаты тестирований, а также рефлексивные эссе, в которых студент осмысливает свой учебный опыт. Важным элементом портфолио является раздел самооценки, где студент анализирует свои сильные и слабые стороны в овладении различными аспектами языка, определяет области, требующие дополнительной работы, и планирует стратегии для преодоления выявленных проблем. Например, студент может отметить: "Анализируя свои письменные работы за семестр, я заметил значительный прогресс в использовании сложных грамматических конструкций, однако все еще испытываю трудности с организацией текста и логическими переходами между абзацами. В следующем семестре планирую сосредоточиться на изучении дискурсивных маркеров и практике написания эссе с четкой структурой".

Устные рефлексивные практики реализуются через групповые обсуждения учебного опыта, когда студенты делятся своими стратегиями изучения языка, обсуждают возникающие трудности и коллективно ищут пути их преодоления. Такие обсуждения могут проводиться в формате рефлексивных кругов, где каждый участник имеет возможность высказаться о своем учебном опыте, или в формате парной рефлексии, когда студенты в парах обмениваются наблюдениями и советами. Преимуществом устной групповой рефлексии является возможность обмена опытом между студентами, что позволяет обогатить индивидуальный репертуар стратегий обучения за счет знакомства со стратегиями, используемыми другими обучающимися. Например, один студент может поделиться тем, что для запоминания неправильных глаголов он создал карточки с визуальными образами, что вызовет интерес у других студентов и может быть взято ими на вооружение.

Цифровые рефлексивные практики активно развиваются в последние годы в связи с интеграцией информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Такие практики включают ведение электронных рефлексивных журналов в специализированных платформах для обучения, создание видеодневников, в которых студенты в устной форме рефлексируют над своим учебным опытом, использование мобильных приложений для отслеживания прогресса в изучении языка и анализа используемых стратегий. Цифровые инструменты предоставляют дополнительные возможности для визуализации учебного прогресса, например, в виде графиков и диаграмм, что способствует более наглядному представлению динамики развития языковых компетенций и помогает студентам лучше осознавать свои достижения и области, требующие улучшения.



Методологическую основу данного исследования составил комплексный подход, интегрирующий системный, деятельностный и компетентностный подходы к изучению процесса формирования метакогнитивной компетенции студентов. Системный подход позволил рассмотреть метакогнитивную компетенцию как сложное интегративное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов и функционирующее в определенных педагогических условиях. Деятельностный подход обусловил понимание того, что формирование метакогнитивной компетенции происходит не через пассивное усвоение информации, а через активное включение студентов в рефлексивную деятельность по анализу и осмыслению своего учебного опыта. Компетентностный подход определил направленность исследования на формирование готовности студентов применять метакогнитивные знания и навыки в практической деятельности по изучению иностранного языка.

Для достижения цели исследования был использован комплекс методов, включающий теоретические, эмпирические и математико-статистические методы. Теоретические методы включали анализ научной литературы по проблеме метакогнитивной компетенции и рефлексивных практик в образовании, систематизацию и обобщение существующих подходов к формированию метакогнитивных компетенций, моделирование педагогического процесса формирования метакогнитивной компетенции через рефлексивные практики. Эмпирические методы включали педагогический эксперимент, состоящий из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, анкетирование студентов для выявления уровня их метакогнитивной осведомленности и используемых стратегий обучения, тестирование для оценки языковых компетенций, наблюдение за учебной деятельностью студентов в процессе использования рефлексивных практик, анализ продуктов рефлексивной деятельности студентов (языковых дневников, портфолио, рефлексивных эссе). Математико-статистические методы использовались для обработки количественных данных, полученных в ходе эксперимента, и включали методы описа-

тельной статистики и критерии для проверки статистической значимости различий между экспериментальной и контрольной группами.

Экспериментальное исследование проводилось на базе высшего учебного заведения в течение одного учебного года. В исследовании приняли участие студенты второго курса лингвистического направления подготовки, изучающие английский язык на уровне B1-B2 по общеевропейской шкале языковых компетенций. Общая выборка составила 80 студентов, которые были разделены на две группы: экспериментальную группу (40 студентов) и контрольную группу (40 студентов). Экспериментальная группа занималась по разработанной педагогической модели с систематическим использованием рефлексивных практик, в то время как контрольная группа обучалась по традиционной программе без специального акцента на развитии метакогнитивной компетенции. Важно отметить, что обе группы были эквивалентны по исходному уровню языковой подготовки и метакогнитивной осведомленности, что было подтверждено результатами предварительного тестирования.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление исходного уровня метакогнитивной компетенции студентов и проводился в начале учебного года. На данном этапе использовался специально разработанный опросник метакогнитивной осведомленности в изучении иностранных языков, адаптированный на основе существующих инструментов измерения метакогнитивных компетенций. Опросник включал шкалы, измеряющие различные аспекты метакогнитивной компетенции: осведомленность о собственных когнитивных процессах в изучении языка, знание и использование стратегий обучения, навыки планирования учебной деятельности, способность к самомониторингу и самооценке. Дополнительно проводилось тестирование языковых компетенций для оценки базового уровня владения английским языком. Результаты констатирующего этапа показали, что студенты обеих групп демонстрируют средний уровень метакогнитивной осведомленности, при этом многие из них затрудняются в артикуляции используемых стратегий обучения и редко осуществляют систематический анализ своей учебной деятельности.

Формирующий этап эксперимента продолжался в течение двух семестров и предполагал реализацию разработанной педагогической модели формирования метакогнитивной компетенции через рефлексивные практики в экспериментальной группе. Педагогическая модель включала несколько взаимосвязанных компонентов. Целевой компонент модели определял в качестве основной цели формирование у студентов метакогнитивной компетенции как способности осознанно управлять процессом изучения иностранного языка. Содержательный компонент включал интеграцию рефлексивных практик в традиционное содержание обучения иностранному языку, при этом рефлексия рассматривалась не как дополнительная нагрузка, а как органичная часть учебного процесса. Процессуальный компонент определял последовательность и способы применения различных рефлексивных практик на разных этапах изучения языкового материала. Оценочно-результативный компонент предполагал систематическую оценку динамики развития метакогнитивной компетенции студентов и корректировку процесса обучения на основе полученных результатов.

В рамках формирующего эксперимента студенты экспериментальной группы систематически использовали следующий комплекс рефлексивных практик. Во-первых, ведение языкового дневника, в котором студенты еженедельно фиксировали свой учебный опыт, описывали используемые стратегии изучения языка, анализировали возникающие трудности и рефлексировали над своим прогрессом. Структура записи в языковом дневнике включала несколько разделов: описание

учебной ситуации или задачи, с которой работал студент; анализ использованных стратегий и их эффективности; выявленные трудности и способы их преодоления; планы на следующую неделю по изучению языка. Важно отметить, что в начале эксперимента студентам была предоставлена подробная инструкция по ведению языкового дневника с примерами записей, демонстрирующих различные уровни рефлексии. Постепенно студенты овладевали навыками рефлексивного письма, и качество их записей значительно улучшалось к концу учебного года.

Во-вторых, создание рефлексивного портфолио, которое включало образцы работ студентов по различным видам речевой деятельности (письменные тексты, записи устных выступлений, результаты проектных работ) с обязательными рефлексивными комментариями к каждой работе. В рефлексивных комментариях студенты анализировали процесс выполнения работы, оценивали достигнутые результаты, выявляли сильные стороны и области, требующие улучшения. Например, при включении в портфолио эссе на английском языке студент мог написать следующий рефлексивный комментарий: "При написании данного эссе я столкнулся с трудностью подбора аргументов в поддержку своей позиции. Я использовал стратегию составления ментальной карты, которая помогла мне визуализировать основные идеи и их взаимосвязи. В процессе написания я обратил внимание на то, что мне необходимо расширить словарный запас академической лексики для более точного выражения мыслей. В следующей работе планирую уделить больше внимания предварительному изучению необходимой тематической лексики".

В-третьих, регулярное проведение рефлексивных сессий после выполнения значимых учебных задач или по завершении изучения тематического модуля. Рефлексивные сессии проводились как в индивидуальном формате (студенты заполняли специальные рефлексивные анкеты), так и в групповом формате (организовывались обсуждения, в ходе которых студенты делились своим опытом, обсуждали используемые стратегии и давали друг другу рекомендации). Примером рефлексивной анкеты может служить следующий набор вопросов, на которые студенты отвечали после прохождения модуля по развитию навыков аудирования: "Какие стратегии вы использовали при работе с аудиотекстами? Какие из этих стратегий оказались наиболее эффективными для вас? С какими трудностями вы столкнулись при выполнении заданий по аудированию? Какие действия вы предприняли для преодоления этих трудностей? Что бы вы изменили в своем подходе к работе с аудированием в следующий раз?"

В-четвертых, использование методики "думай вслух", при которой студенты вербализовали свои мыслительные процессы в ходе выполнения учебных задач. Эта методика применялась на занятиях при работе с текстами для чтения или при выполнении грамматических упражнений. Например, студента просили думать вслух при чтении академического текста на английском языке, озвучивая все стратегии, которые он использует для понимания текста, все вопросы, которые у него возникают, все связи, которые он устанавливает с уже известной информацией. Такая практика способствовала осознанию студентами их когнитивных процессов и позволяла преподавателю выявлять неэффективные стратегии и оказывать своевременную поддержку в их корректировке.

Педагогические условия реализации модели включали несколько важных аспектов. Организационные условия предполагали выделение специального времени на занятиях для рефлексивной деятельности, создание поддерживающей атмосферы, в которой студенты чувствовали бы себя комфортно при обсуждении своих трудностей и неудач. Методические условия включали предоставление студентам необходимых инструментов для осуществления рефлексии (шаблоны для языковых

дневников, рефлексивные анкеты, критерии для самооценки), обучение студентов навыкам рефлексивного письма и анализа своей учебной деятельности, систематическую обратную связь преподавателя по материалам рефлексивных практик студентов. Технологические условия предполагали использование цифровых платформ для организации рефлексивной деятельности, что делало процесс более удобным для студентов и позволяло преподавателю более эффективно отслеживать динамику развития метакогнитивной компетенции каждого студента.

Контрольный этап эксперимента проводился в конце учебного года и был направлен на оценку эффективности реализованной педагогической модели. На данном этапе проводилось повторное тестирование метакогнитивной осведомленности студентов с использованием того же опросника, что и на констатирующем этапе, что позволило оценить динамику развития метакогнитивной компетенции. Дополнительно проводилось итоговое тестирование языковых компетенций для оценки прогресса в овладении английским языком. Также осуществлялся качественный анализ материалов, накопленных студентами в процессе рефлексивных практик (языковые дневники, портфолио), с целью выявления качественных изменений в характере рефлексии и уровне осознанности учебной деятельности. Проводились индивидуальные интервью с отдельными студентами экспериментальной группы для получения более глубокого понимания их субъективного опыта участия в эксперименте и оценки влияния рефлексивных практик на их обучение.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать ряд важных выводов относительно процесса формирования метакогнитивной компетенции студентов через рефлексивные практики при изучении иностранных языков. Теоретический анализ проблемы показал, что метакогнитивная компетенция представляет собой сложное интегративное образование, включающее метакогнитивные знания, метакогнитивную регуляцию и метакогнитивный опыт, которые в совокупности обеспечивают способность обучающегося к осознанному управлению процессом своего учения. В контексте изучения иностранных языков метакогнитивная компетенция приобретает особое значение, поскольку овладение языком представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий высокой степени саморегуляции и осознанности от обучающегося.

Рефлексивные практики, понимаемые как целенаправленно организованные формы деятельности по осмыслению и анализу учебного опыта, выступают эффективным средством формирования метакогнитивной компетенции. Систематизация рефлексивных практик, используемых в языковом образовании, позволила выделить письменные формы (языковые дневники, рефлексивные портфолио, рефлексивные эссе), устные формы (групповые рефлексивные обсуждения, индивидуальная устная рефлексия) и цифровые инструменты рефлексии. Каждая из этих форм имеет свои особенности и преимущества, и их комплексное использование способствует наиболее эффективному развитию метакогнитивных способностей студентов.

Разработанная и апробированная в ходе экспериментального исследования педагогическая модель формирования метакогнитивной компетенции через рефлексивные практики продемонстрировала свою эффективность. Результаты эксперимента показали статистически значимое повышение уровня метакогнитивной осведомленности студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Студенты, систематически использовавшие рефлексивные практики, продемонстрировали более высокий уровень осознанности своих познавательных процессов, способность к планированию учебной деятельности, навыки самомониторинга и самооценки, умение выявлять и

преодолевать индивидуальные трудности в изучении иностранного языка.

Качественный анализ материалов рефлексивных практик студентов показал значительную динамику в развитии их способности к рефлексии. Если в начале эксперимента записи студентов носили преимущественно описательный характер и не содержали глубокого анализа учебной деятельности, то к концу эксперимента студенты демонстрировали высокий уровень аналитической рефлексии, включающей самодиагностику проблем, анализ причин трудностей, оценку эффективности используемых стратегий и планирование дальнейших шагов по совершенствованию языковых навыков. Это свидетельствует о том, что систематическая практика рефлексии способствует развитию не только метакогнитивных компетенций, но и более общих способностей к самоанализу и саморазвитию.

Важным результатом исследования является выявление положительного влияния развитой метакогнитивной компетенции на языковые достижения студентов. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали не только более высокий уровень метакогнитивной осведомленности, но и лучшие результаты в овладении иностранным языком, особенно в области продуктивных видов речевой деятельности - говорения и письма. Это подтверждает гипотезу о том, что метакогнитивная компетенция является важным фактором эффективности изучения иностранного языка, способствуя более осознанному и целенаправленному применению разнообразных стратегий обучения.

Проведенное исследование имеет не только теоретическое, но и практическое значение для совершенствования процесса обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Разработанная педагогическая модель и комплекс рефлексивных практик могут быть использованы преподавателями для целенаправленного формирования метакогнитивной компетенции студентов. Сформулированные методические рекомендации касаются различных аспектов организации рефлексивной деятельности студентов: необходимости постепенного и систематического введения рефлексивных практик, важности обеспечения конструктивной обратной связи, создания поддерживающей образовательной среды, дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей студентов, интеграции рефлексии в различные аспекты изучения языка, обучения студентов конкретным метакогнитивным стратегиям.

Научная новизна исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании педагогической модели формирования метакогнитивной компетенции студентов посредством систематического использования рефлексивных практик в процессе изучения иностранных языков. Впервые предложена классификация рефлексивных практик, адаптированная к специфике языкового образования, определены педагогические условия их эффективного применения, экспериментально доказана эффективность предложенной модели для развития метакогнитивной компетенции студентов.

Вместе с тем следует отметить определенные ограничения проведенного исследования. Во-первых, эксперимент проводился на относительно небольшой выборке студентов одного направления подготовки, что ограничивает возможности генерализации полученных результатов. Во-вторых, исследование было ограничено временными рамками одного учебного года, в то время как для более полного понимания долгосрочных эффектов рефлексивных практик необходимы лонгитюдные исследования. В-третьих, в исследовании рассматривалось влияние рефлексивных практик на формирование метакогнитивной компетенции в контексте изучения одного иностранного языка (английского), в то время как интересным направлением дальнейших исследований могло бы стать изучение специфики фор-

мирования метакогнитивной компетенции при изучении различных иностранных языков.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, представляется важным изучение долгосрочных эффектов применения рефлексивных практик на развитие метакогнитивной компетенции и языковых достижений студентов, что требует проведения лонгитюдных исследований с более длительным периодом наблюдения. Во-вторых, актуальным является изучение возможностей использования цифровых технологий для организации рефлексивных практик и автоматизированного мониторинга развития метакогнитивной компетенции студентов. В-третьих, интересным направлением исследований может стать изучение влияния индивидуальных особенностей студентов (когнитивного стиля, типа мышления, уровня языковых способностей) на эффективность различных форм рефлексивных практик, что позволит разработать более дифференцированные рекомендации по их применению. В-четвертых, важным представляется исследование возможностей интеграции рефлексивных практик в различные форматы обучения, включая дистанционное и смешанное обучение, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование метакогнитивной компетенции через рефлексивные практики представляет собой перспективное направление совершенствования языкового образования, способствующее развитию автономности студентов и их способности к непрерывному самообразованию. Результаты проведенного исследования убедительно демонстрируют, что систематическое использование рефлексивных практик позволяет не только повысить эффективность изучения иностранного языка, но и способствует формированию важных компетенций XXI века - способности к саморегуляции, критическому мышлению, рефлексии и самоанализу, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности и личностного развития в современном быстро меняющемся мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. No. 10. P. 906-911.

2. Flavell J.H. Speculations about the nature and development of metacognition // Metacognition, Motivation, and Understanding / Ed. by F.E. Weinert, R.H. Kluwe. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. P. 21-29.

3. Gafurova S. O. L'integration des technologies numeriques dans l'enseignement du fle (français langue etrangere) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 146-153.

4. Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. Handbook of Metacognition in Education. New York: Routledge, 2009. 456 p.

5. MARCOS Á. M., JURAEV A. K. Característica comunicativa de la lengua española en los países de Iberoamérica y su estudio en Uzbekistán //Иностранные языки в Узбекистане. – 2020. – №. 4. – С. 1-13.

6. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995. Vol. 7. No. 4. P. 351-371.

7. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64-70.

8. Абдуллаев М. К. Формирование слов с использованием суффикса-iz-(a) в глагольной форме //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 1. – С. 20-23.

9. Абдуллаев М. К. Функции обращения в испанской разговорной речи //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 10-13.

10. Азизова Ф. С. Функции атрибутивного прилагателя при изменении семантики цвета (на базе английского языка) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 5-9.

11. Буриева Э. Т. Лингвостилистические приемы передачи образа женщины в переводах новелл Стефана Цвейга (на примере немецкого и узбекского языков) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 184-189.

12. Дадамирзаева М. В. Кроссовер-литература в теории переводческого действия //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 181-189.

13. Дмитриенко Н.А., Ершова С.И. Метакогнитивная осведомленность как фактор самоорганизации иноязычной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 5. С. 140-151.

14. Евдокимова М.Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком // Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции развития системы образования». 2018. С. 331-333.

15. Карпов А.В. Методологические аспекты влияния цифровизации на когнитивное развитие личности // Психология. 2023. № 3. С. 45-62.

16. Карпович И.А., Королева Ю.В. Метакогнитивные стратегии как фактор академической успеваемости студентов при дистанционном обучении иностранному языку в вузе // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2020. № 4 (72). С. 13-22.

17. Кизи С. М. А., Турамуратова И. И. Проблемы перевода испанских реалий на узбекский язык //European science. – 2024. – №. 2 (70). – С. 45-48.

18. Мадазимова М. М. Упражнения для формирования фонетической компетенции в коммуникативном вводном коррективном курсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 73-90.

19. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 4. С. 19-33.

20. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.

УДК: 378.147:004.738.5

РАЗВИТИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ТЕЛЕКОЛЛАБОРАЦИЮ С НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА В ВИРТУАЛЬНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Тиманова Роза Валерьевна – старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В условиях глобализации образования развитие глобальной компетентности становится приоритетным направлением подготовки студентов высших учебных заведений. Данная статья исследует потенциал телеколлаборации с носителями языка в виртуальном академическом пространстве как эффективного инструмента формирования глобальной компетентности у студентов. Автор анализирует теоретические основы концепции глобальной компетентности согласно рамочным документам OECD PISA, рассматривает сущность телеколлаборации как образовательной практики и представляет модель интеграции виртуального межкультурного взаимодействия в учебный процесс. Исследование опирается на систематический анализ международных источников и практических примеров реализации телеколлаборативных проектов в различных образовательных контекстах. Результаты исследования демонстрируют, что регулярное структурированное взаимодействие с носителями языка через цифровые платформы способствует развитию всех компонентов глобальной компетентности: когнитивного, социально-эмоционального и поведенческого. Особое внимание уделяется педагогическому дизайну телеколлаборативных активностей, выбору цифровых инструментов и методам оценки сформированности глобальной компетентности. Статья предлагает практические рекомендации по организации эффективного виртуального обмена в высшем образовании и намечает перспективы дальнейших исследований в данной области.*

Ключевые слова: *глобальная компетентность, телеколлаборация, виртуальный обмен, межкультурная коммуникация, высшее образование, цифровые технологии, носители языка*

DEVELOPING STUDENTS' GLOBAL COMPETENCE THROUGH TELECOLLABORATION WITH NATIVE SPEAKERS IN VIRTUAL ACADEMIC SPACE

Timanova Roza Valerievna – senior lecturer
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *In the context of educational globalization, developing global competence has become a priority in higher education student preparation. This article examines the potential of telecollaboration with native speakers in virtual academic space as an effective tool for fostering students' global competence. The author analyzes the theoretical foundations of the global competence concept according to OECD PISA framework documents, examines the essence of telecollaboration as an educational practice, and presents a model for integrating virtual intercultural interaction into the learning process. The research is based on systematic analysis of international sources and practical examples of telecollaborative project implementation in various educational contexts. The findings demonstrate that regular structured interaction with native speakers through digital platforms contributes to the development of all components of global competence: cognitive, socio-emotional, and behavioral. Special attention is given to pedagogical design of telecollaborative activities, selection of digital tools, and methods for assessing global competence*

formation. The article offers practical recommendations for organizing effective virtual exchange in higher education and outlines prospects for further research in this area.

Keywords: *global competence, telecollaboration, virtual exchange, intercultural communication, higher education, digital technologies, native speakers*

VIRTUAL AKADEMIK MAKONDA TIL SOHIBLARI BILAN TELEHAMKORLIK ORQALI TALABALARNING GLOBAL KOMPETENTLIGINI RIVOJLANTIRISH

Timanova Roza Valerievna – katta o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Ta'limning globallashuvi sharoitida global kompetentlikni rivojlantirish oliy ta'lim muassasalarida talabalarni tayyorlashning ustuvor yo'nalishi bo'lib qolmoqda. Ushbu maqola virtual akademik makonda til sohiblari bilan telehamkorlikning talabalarda global kompetentlikni shakllantiruvchi samarali vosita sifatidagi imkoniyatlarini o'rganadi. Muallif OECD PISA hujjatlariga muvofiq global kompetentlik kontseptsiyasining nazariy asoslarini tahlil qiladi, telehamkorlikning ta'lim amaliyoti sifatidagi mohiyatini ko'rib chiqadi va virtual madaniyatlararo o'zaro ta'sirni o'quv jarayoniga integratsiyalash modelini taqdim etadi. Tadqiqot xalqaro manbalar va turli ta'lim kontekstlarida telekollaborativ loyihalarni amalga oshirishning amaliy misollarini tizimli tahlil qilishga asoslanadi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, raqamli platformalar orqali til sohiblari bilan muntazam tuzilgan o'zaro ta'sir global kompetentlikning barcha komponentlarini rivojlantirishga yordam beradi: kognitiv, ijtimoiy-emotsional va xulq-atvoriy. Telekollaborativ faoliyatning pedagogik dizayni, raqamli vositalarni tanlash va global kompetentlik shakllanishini baholash usullariga alohida e'tibor qaratilgan. Maqola oliy ta'limda samarali virtual almashinuvni tashkil etish bo'yicha amaliy tavsiyalar beradi va ushbu sohada keyingi tadqiqotlar istiqbollarini belgilab beradi.*

Kalit so'zlar: *global kompetentlik, telehamkorlik, virtual almashinuv, madaniyatlararo muloqot, oliy ta'lim, raqamli texnologiyalar, til sohiblari*

Введение. Современный мир характеризуется беспрецедентным уровнем глобальной взаимосвязанности, что предъявляет новые требования к компетенциям выпускников высших учебных заведений. В условиях, когда профессиональная деятельность все чаще осуществляется в мультикультурных командах, а коммуникация происходит через границы государств и культур, способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур становится критически важным навыком. Именно поэтому развитие глобальной компетентности приобретает статус одной из приоритетных задач современного высшего образования, что находит отражение в документах международных организаций, таких как OECD, UNESCO, Совет Европы, и в национальных образовательных стандартах многих стран мира.

Согласно определению, сформулированному в рамках исследования PISA 2018, глобальная компетентность представляет собой многомерную способность критически анализировать локальные, глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные перспективы и мировоззрения, участвовать в открытом, адекватном и эффективном взаимодействии с людьми из различных культур, а также действовать в интересах коллективного благополучия и устойчивого развития [OECD, 2018]. Эта дефиниция подчеркивает комплексный характер глобальной компетентности, включающей когнитивные, социально-эмоциональные и поведенческие компоненты, которые должны

формироваться в процессе целенаправленного педагогического воздействия. Важно отметить, что развитие глобальной компетентности является непрерывным процессом, начинающимся в раннем возрасте и продолжающимся на протяжении всей жизни, однако именно период обучения в высшем учебном заведении представляет собой критический этап в формировании данной компетентности.

Традиционно развитие межкультурной компетентности и способности к глобальному взаимодействию осуществлялось через программы академической мобильности, когда студенты имели возможность провести семестр или год обучения в зарубежном университете, погрузившись в иную культурную и языковую среду. Однако такие программы обладают рядом существенных ограничений: высокая стоимость, необходимость длительного отрыва от основного места учебы, административные и визовые барьеры, ограниченное количество доступных мест. По данным статистики, только около 5-10% студентов высших учебных заведений в мире имеют возможность принять участие в программах физической академической мобильности, что означает, что подавляющее большинство обучающихся оказываются лишены опыта аутентичного межкультурного взаимодействия [O'Dowd, 2021, p. 210]. Эта ситуация особенно критична для студентов из развивающихся стран, где финансовые и инфраструктурные барьеры для международной мобильности оказываются еще более значительными.

В этом контексте телеколлаборация, также известная как виртуальный обмен или совместное онлайн международное обучение (Collaborative Online International Learning, COIL), предстает как инновационная педагогическая практика, способная преодолеть указанные ограничения и обеспечить массовый доступ студентов к опыту межкультурного взаимодействия. Телеколлаборация определяется как применение онлайн-коммуникационных инструментов для объединения групп учащихся из географически удаленных локаций с целью развития иноязычных навыков и межкультурной компетентности через выполнение совместных заданий и проектной работы [O'Dowd & Ritter, 2006, p. 2]. Особую ценность представляет взаимодействие с носителями изучаемого языка, которое обеспечивает аутентичность коммуникации, позволяет освоить не только лингвистические, но и социокультурные аспекты языка, понять реалии повседневной жизни в другой стране, развить способность к эмпатии и преодолению стереотипов.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, стремительное развитие цифровых технологий создает беспрецедентные возможности для организации виртуального межкультурного взаимодействия, однако педагогический потенциал этих технологий остается недостаточно изученным и не в полной мере реализуется в образовательной практике. Во-вторых, пандемия COVID-19 продемонстрировала критическую важность виртуальных форм международного сотрудничества и ускорила процессы цифровизации образования, что требует переосмысления подходов к развитию глобальной компетентности в новых условиях. В-третьих, несмотря на растущее количество исследований в области телеколлаборации, существует дефицит работ, систематически анализирующих связь между телеколлаборативными практиками и развитием глобальной компетентности в ее комплексном понимании согласно международным рамочным документам. Наконец, в четвертых, существует выраженная потребность в разработке методологических подходов к интеграции телеколлаборации в учебные программы высшего образования с учетом специфики различных дисциплин и образовательных контекстов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе взаимосвязи между телеколлаборацией и развитием глобальной компетентности на основе интеграции концептуальной рамки

OECD PISA и современных подходов к организации виртуального обмена. Впервые предпринята попытка систематизировать педагогические условия и механизмы, обеспечивающие эффективное влияние телеколлаборативных активностей на формирование когнитивного, социально-эмоционального и поведенческого компонентов глобальной компетентности. Предложена модель организации телеколлаборации с носителями языка, учитывающая как технологические аспекты виртуального взаимодействия, так и социокультурные особенности участников, а также представлены критерии оценки эффективности телеколлаборативных проектов с точки зрения развития глобальной компетентности.

Объектом исследования выступает процесс развития глобальной компетентности студентов высших учебных заведений в условиях цифровизации образования. **Предметом** исследования являются педагогические условия и механизмы развития глобальной компетентности посредством телеколлаборации с носителями языка в виртуальном академическом пространстве. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке модели развития глобальной компетентности студентов через телеколлаборацию с носителями языка в виртуальном академическом пространстве.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, проанализировать теоретические основы концепции глобальной компетентности и выявить ее структурные компоненты на основе международных рамочных документов; во-вторых, раскрыть сущность телеколлаборации как образовательной практики и систематизировать модели виртуального обмена в высшем образовании; в-третьих, обосновать педагогический потенциал взаимодействия с носителями языка для развития глобальной компетентности; в-четвертых, разработать модель организации телеколлаборации, направленной на комплексное развитие компонентов глобальной компетентности; в-пятых, определить критерии и показатели оценки эффективности телеколлаборативных активностей с точки зрения формирования глобальной компетентности. Решение этих задач позволит создать целостную концептуальную и методическую базу для интеграции телеколлаборации в образовательный процесс высших учебных заведений с целью развития глобальной компетентности студентов.

Обзор литературы и теоретические основы. Концептуализация глобальной компетентности представляет собой относительно новое, но стремительно развивающееся направление в педагогической науке. Наиболее влиятельным вкладом в развитие этой концепции стала рамка OECD PISA 2018, которая определила глобальную компетентность как способность исследовать локальные, глобальные и межкультурные вопросы, понимать и ценить перспективы и мировоззрения других людей, вступать в открытые, адекватные и эффективные взаимодействия с людьми из разных культур и действовать для коллективного благосостояния и устойчивого развития [OECD, 2018, p. 4]. Эта дефиниция подчеркивает многокомпонентную природу глобальной компетентности, включающую четыре взаимосвязанных измерения: знание о мире и критическое мышление, ценностные установки открытости и уважения к культурному разнообразию, навыки эффективной межкультурной коммуникации и готовность к ответственному действию на благо общества. Важно отметить, что данная концепция не ограничивается когнитивными аспектами, но включает социально-эмоциональные и поведенческие компоненты, что отражает комплексный характер компетентности, необходимой для эффективной жизнедеятельности в глобализированном мире.

В научной литературе выделяются три основных компонента глобальной компетентности, которые должны развиваться синхронно и взаимодополняюще. Когнитивный компонент включает знания о глобальных процессах, понимание

взаимосвязей между локальными и глобальными явлениями, способность критически анализировать информацию из различных источников и перспектив, умение распознавать предубеждения и стереотипы. Исследования показывают, что развитие когнитивного компонента требует не только изучения фактической информации о других странах и культурах, но и формирования метакогнитивных навыков, позволяющих осознавать ограниченность собственной перспективы и необходимость учета множественных точек зрения [Boix Mansilla & Jackson, 2011]. Социально-эмоциональный компонент охватывает ценностные установки, такие как уважение к культурному разнообразию, открытость к новому опыту, эмпатия, способность видеть ситуацию глазами другого человека, толерантность к неопределенности, а также эмоциональную саморегуляцию в межкультурных ситуациях. Поведенческий компонент проявляется в способности эффективно коммуницировать в межкультурном контексте, адаптировать свое поведение к различным культурным нормам, выступать медиатором в конфликтных ситуациях, а также в готовности предпринимать действия, направленные на решение глобальных проблем и содействие устойчивому развитию.

Телеколлаборация как педагогическая практика имеет более длительную историю, уходящую корнями в 1980-е годы, когда появились первые проекты использования электронной почты для связи между классами в разных странах. Однако систематическое научное осмысление телеколлаборации началось лишь в конце 1990-х - начале 2000-х годов, когда исследователи в области компьютерно-опосредованной коммуникации и изучения иностранных языков обратили внимание на потенциал интернет-технологий для развития лингвистической и межкультурной компетентности. Пионерские работы Джули Белз определили телеколлаборацию как использование интернет-коммуникационных инструментов студентами языка, находящимися в разных географических точках, в институционализированных условиях с целью развития иноязычной лингвистической компетентности и межкультурной компетентности [Belz, 2003, p. 68]. Это определение подчеркивает несколько ключевых характеристик телеколлаборации: географическую удаленность участников, институциональную поддержку, использование цифровых инструментов коммуникации и двойную цель развития как языковых, так и межкультурных навыков.

Современные исследования выделяют различные модели телеколлаборации, каждая из которых имеет свои особенности и педагогические цели. Модель языкового тандема (e-tandem) предполагает парное взаимодействие между изучающими языки, где каждый участник выступает как носитель родного языка для партнера и как изучающий иностранный язык. Эта модель основана на принципах взаимности, автономии и реципрокности, когда участники помогают друг другу в освоении языков и культур. Модель межкультурного виртуального обмена фокусируется не столько на языковом развитии, сколько на развитии культурной осведомленности и способности к межкультурному диалогу. В рамках этой модели студенты из разных стран совместно исследуют культурные темы, обмениваются перспективами на глобальные проблемы, выполняют совместные проекты [Dooly, 2017, p. 172]. Модель Collaborative Online International Learning (COIL) представляет собой более структурированный подход, при котором два или более курса из разных стран интегрируются таким образом, что студенты выполняют совместные задания и проекты как часть своей учебной программы. COIL может применяться не только в языковых курсах, но и в различных дисциплинах, от бизнеса до инженерии, что расширяет возможности для развития глобальной компетентности в разнообразных образовательных контекстах.

Особую ценность для развития глобальной компетентности представляет телеколлаборация с носителями изучаемого

языка, поскольку она обеспечивает аутентичность коммуникативного опыта и позволяет студентам не только практиковать языковые навыки, но и получать непосредственное понимание культурных норм, ценностей, повседневных практик другого сообщества. Как отмечают исследователи, взаимодействие с носителями языка в естественных коммуникативных ситуациях способствует развитию прагматической компетенции, понимания культурных коннотаций языковых единиц, невербальных аспектов коммуникации, что сложно достичь в искусственных условиях традиционного языкового класса [Ware & Kramsch, 2005, p. 192]. Более того, личный контакт с представителями другой культуры помогает преодолеть стереотипы и предубеждения, развить эмпатию и способность видеть мир с иной культурной перспективы, что является ключевым элементом глобальной компетентности. Систематические обзоры исследований в области телеколлаборации показывают, что студенты, участвующие в виртуальном обмене с носителями языка, демонстрируют значительное развитие не только лингвистических навыков, но и межкультурной чувствительности, способности к перспективному мышлению, открытости к культурному разнообразию [Godwin-Jones, 2019, p. 12].

Виртуальное академическое пространство как среда для телеколлаборации обладает рядом уникальных характеристик, которые необходимо учитывать при педагогическом проектировании. Во-первых, виртуальная среда предоставляет разнообразные модальности коммуникации – от текстовых чатов и форумов до видеоконференций и совместного редактирования документов, что позволяет адаптировать формат взаимодействия к конкретным педагогическим целям и потребностям участников. Во-вторых, асинхронный характер многих форм онлайн-коммуникации дает студентам время на рефлексию, обдумывание ответов, что может способствовать более глубокому обучению, особенно для студентов с интровертными характеристиками или для тех, кто нуждается в дополнительном времени для языковой обработки. В-третьих, цифровая среда создает постоянный след взаимодействия, который может быть использован для анализа, рефлексии и оценки, что представляет ценность как для студентов, так и для преподавателей. В то же время виртуальное взаимодействие порождает и определенные вызовы: возможные технические проблемы, различия в цифровой грамотности участников, ограниченность невербальных сигналов в текстовой коммуникации, риски непонимания и конфликтов из-за культурных различий в нормах онлайн-поведения, что требует тщательной педагогической поддержки и модерации процесса телеколлаборации [O'Dowd & Ritter, 2006, p. 5-6].

Методологической основой данного исследования выступает комплекс взаимодополняющих подходов, позволяющих рассмотреть феномен развития глобальной компетентности через телеколлаборацию с различных перспектив. Компетентностный подход, ставший доминирующей парадигмой в современном образовании, рассматривает результаты обучения через призму способности применять знания, умения, навыки и личностные качества в практических ситуациях. Применительно к глобальной компетентности это означает, что недостаточно знать о других культурах или глобальных проблемах – необходимо уметь использовать эти знания для эффективного взаимодействия в межкультурном контексте и принятия ответственных решений. Социокультурный подход, восходящий к идеям Л.С. Выготского, подчеркивает роль социального взаимодействия в процессе обучения и развития. С этой точки зрения телеколлаборация представляет собой зону ближайшего развития, где студенты при поддержке более компетентных партнеров (носителей языка) и преподавателей осваивают новые культурные и коммуникативные практики. Коммуникативно-когнитивный подход, применяемый в обла-

сти изучения языков, акцентирует внимание на том, что язык не только средство коммуникации, но и инструмент познания, конструирования реальности. В телеколлаборации студенты не просто обмениваются информацией, но совместно конструируют смыслы, договариваются о значениях, что способствует развитию как лингвистической, так и межкультурной компетентности.

Исследование опирается на систематический анализ научной литературы и практических примеров реализации телеколлаборативных проектов в различных образовательных контекстах. Для анализа теоретических основ глобальной компетентности были изучены концептуальные документы OECD, включая рамочный документ PISA 2018 Global Competence и результаты международных исследований по оценке глобальной компетентности 15-летних учащихся. Для понимания сущности телеколлаборации и ее педагогического потенциала проведен анализ научных публикаций в ведущих международных журналах, таких как Computer Assisted Language Learning, Language Learning & Technology, ReCALL, Journal of Virtual Exchange, охватывающих период с 2015 по 2024 годы. Особое внимание уделялось работам ведущих исследователей в области телеколлаборации, таких как Роберт О'Доуд, Мелинда Дули, Шеннон Сауро, Франческа Хелм, внесших существенный вклад в теоретическое осмысление и практическую реализацию виртуального обмена в образовании. Анализ практических примеров включал изучение документации крупных телеколлаборативных инициатив, таких как Erasmus+ Virtual Exchange в Европе, Stevens Initiative в США и на Ближнем Востоке, UNICollaboration - глобальной сети практиков виртуального обмена.

Для решения поставленных исследовательских задач применялся комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включали анализ научной литературы для выявления теоретических оснований концепции глобальной компетентности и телеколлаборации; синтез для интеграции различных подходов к пониманию этих феноменов; систематизацию для упорядочивания моделей телеколлаборации и компонентов глобальной компетентности; моделирование для разработки концептуальной модели развития глобальной компетентности через телеколлаборацию. Эмпирические методы включали анализ практических кейсов телеколлаборативных проектов из различных образовательных контекстов, изучение результатов опубликованных исследований эффективности виртуального обмена, а также обобщение опыта преподавателей-практиков, реализующих телеколлаборацию в высшем образовании. Такое сочетание методов позволило обеспечить как теоретическую обоснованность, так и практическую применимость результатов исследования.

Модель развития глобальной компетентности через телеколлаборацию. На основе проведенного теоретического анализа и обобщения практического опыта разработана концептуальная модель развития глобальной компетентности студентов через телеколлаборацию с носителями языка в виртуальном академическом пространстве. Данная модель включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный, каждый из которых играет ключевую роль в обеспечении эффективности телеколлаборативной практики. Целевой компонент определяет, что целью телеколлаборации является комплексное развитие всех трех компонентов глобальной компетентности – когнитивного, социально-эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент предполагает развитие знаний о глобальных процессах, понимания взаимосвязи локальных и глобальных явлений, способности к критическому анализу информации из различных культурных перспектив. Социально-эмоциональный компонент включает формирование ценностных установок открытости к культурному

разнообразию, эмпатии, уважения к различным мировоззрениям, толерантности к неопределенности. Поведенческий компонент охватывает развитие навыков эффективной межкультурной коммуникации, способности адаптировать поведение к различным культурным контекстам, готовности к совместному решению проблем и действиям на благо устойчивого развития. Важно подчеркнуть, что эти компоненты развиваются не изолированно, а в интегрированном процессе аутентичного межкультурного взаимодействия.

Содержательный компонент модели определяет, какие темы, задачи и активности должны составлять программу телеколлаборации для эффективного развития глобальной компетентности. Тематика телеколлаборативных проектов должна быть социально значимой и релевантной для всех участников, связанной с актуальными глобальными вызовами, такими как изменение климата, миграция, технологические инновации, социальное неравенство, культурное разнообразие. Например, студенты из разных стран могут совместно исследовать, как проблема пластикового загрязнения проявляется в их регионах, какие местные инициативы предпринимаются для ее решения, и разработать совместные рекомендации. Такие проекты позволяют студентам увидеть, как глобальные процессы преломляются через призму локальных контекстов, развить системное мышление и понимание сложности современных проблем. Задачи телеколлаборации должны быть структурированы таким образом, чтобы стимулировать подлинное взаимодействие и совместное конструирование знания, а не просто обмен информацией. Это могут быть сравнительные исследования, совместные презентации, дебаты по спорным вопросам, разработка совместных продуктов (статьи, видеоролики, вебсайты), которые требуют согласования различных перспектив и достижения консенсуса. Важно, чтобы задачи были аутентичными, то есть имели смысл за пределами учебного контекста и могли быть использованы для реального решения проблем или распространения знаний.

Процессуальный компонент модели описывает последовательность этапов и организационные форматы телеколлаборации. Предлагается пятиэтапная структура телеколлаборативного проекта, которая зарекомендовала себя в практике виртуального обмена. Первый этап – подготовительный, на котором происходит отбор и подготовка участников, формирование пар или групп, ознакомление с целями и форматом проекта, техническое обеспечение, а также развитие базовых навыков онлайн-коммуникации и цифровой грамотности. На этом этапе важно провести вводные сессии, где студенты знакомятся друг с другом, обсуждают свои ожидания, устанавливают правила взаимодействия. Второй этап – этап знакомства и установления контакта, когда участники обмениваются информацией о себе, своих странах, культурах, интересах через биографические эссе, видеопрезентации, виртуальные туры по своим городам. Этот этап критически важен для создания атмосферы доверия и психологической безопасности, необходимой для последующего глубокого межкультурного диалога. Третий этап – этап культурного обмена и сравнительного анализа, где студенты исследуют конкретные аспекты своих культур, проводят сравнения, выявляют сходства и различия, анализируют культурные ценности и нормы. На этом этапе могут использоваться такие активности, как обмен культурными артефактами, обсуждение культурных критических инцидентов, совместное изучение произведений искусства, литературы, медиа из разных культур. Четвертый этап – этап совместной работы над проектом, где участники применяют полученные знания и навыки для решения конкретной задачи или создания совместного продукта. Это может быть исследовательский проект, создание мультимедийной презентации, разработка рекомендаций

по решению глобальной проблемы, организация совместного культурного мероприятия. На этом этапе студенты учатся эффективно коммуницировать и сотрудничать, несмотря на культурные и языковые различия, управлять конфликтами, принимать совместные решения. Пятый, заключительный этап – этап рефлексии и оценки, когда участники анализируют свой опыт, делятся впечатлениями, оценивают, чему они научились, как изменилось их понимание других культур и себя. Рефлексия может осуществляться через индивидуальные эссе, групповые дискуссии, заполнение опросников самооценки, создание портфолио, документирующих процесс обучения. Этот этап критически важен для закрепления и осмысления полученного опыта, превращения его в осознанное знание и компетентность.

Важным аспектом процессуального компонента является выбор цифровых инструментов и платформ для телеколлаборации. Современные технологии предоставляют богатый арсенал инструментов для различных форм взаимодействия. Для синхронной коммуникации используются видеоконференц-платформы, такие как Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, которые позволяют проводить виртуальные встречи, семинары, дискуссии с возможностью видеть и слышать друг друга, что важно для развития навыков устной коммуникации и восприятия невербальных сигналов. Для асинхронной коммуникации применяются форумы, блоги, вики, совместные документы Google Docs, которые дают студентам время на обдумывание и формулирование ответов, способствуют развитию письменной компетенции и рефлексии. Социальные медиа, такие как Instagram, TikTok, Facebook группы, могут использоваться для неформального общения, обмена повседневным опытом, что помогает преодолеть формальный характер учебного взаимодействия и установить более личные связи. Специализированные образовательные платформы, такие как Moodle, Canvas, Blackboard, обеспечивают структурированную среду для размещения заданий, материалов, обратной связи, отслеживания прогресса студентов. Выбор конкретных инструментов должен определяться педагогическими целями, техническими возможностями участников, их цифровой грамотностью. Важно, чтобы технология оставалась средством, а не целью, не создавала дополнительных барьеров для взаимодействия.

Педагогическая поддержка со стороны преподавателей играет решающую роль в успехе телеколлаборации. Исследования показывают, что телеколлаборативные проекты, оставленные без должной поддержки, часто сталкиваются с серьезными проблемами: участники перестают активно взаимодействовать, возникают непонимания и конфликты, проекты не завершаются [O'Dowd, Sauro & Spector-Cohen, 2020, p. 149]. Преподаватели должны выполнять множественные роли: фасилитаторов, направляющих процесс взаимодействия; модераторов, помогающих разрешать конфликты и недопонимания; тренеров, поддерживающих развитие необходимых компетенций; оценщиков, предоставляющих обратную связь о прогрессе. Особенно важна способность преподавателей к межкультурной сензитивности, то есть умению замечать и адекватно интерпретировать культурные различия в коммуникативных стилях, нормах вежливости, отношении ко времени, способах выражения несогласия. Например, студенты из культур с высоким контекстом коммуникации могут выражать свои идеи более косвенно, что студенты из низкоконтекстных культур могут воспринять как неясность или уклончивость. Преподаватель должен помочь участникам понять эти различия, не оценивая их как правильные или неправильные, но как отражение культурного разнообразия коммуникативных практик.

Оценочно-результативный компонент модели определяет критерии и методы оценки эффективности телеколлаборации с точки зрения развития глобальной компетентности. Оценка должна быть

многоаспектной, охватывающей все три компонента глобальной компетентности и использующей разнообразные инструменты. Для оценки когнитивного компонента могут применяться тесты знаний о глобальных процессах и других культурах, анализ качества аргументации в дискуссиях, способность рассматривать проблемы с множественных перспектив, критически оценивать информацию. Для оценки социально-эмоционального компонента используются опросники межкультурной сензитивности, шкалы этноцентризма/этнорелятивизма, оценка эмпатии, открытости к новому опыту. Важным индикатором является изменение в стереотипах и предубеждениях по отношению к другим культурам, что может быть выявлено через сравнение ответов до и после телеколлаборации. Для оценки поведенческого компонента анализируются реальные коммуникативные практики студентов в процессе телеколлаборации: как часто и насколько содержательно они взаимодействуют с партнерами, какие коммуникативные стратегии используют, как разрешают конфликты и недопонимания, насколько успешно достигают совместных целей. Также важна оценка готовности к действиям на благо устойчивого развития, что может проявляться в участии в социальных проектах, волонтерской деятельности, гражданской активности. Оценка должна включать как количественные показатели, так и качественный анализ, использовать как внешнюю оценку преподавателей, так и самооценку и взаимооценку студентов, что способствует развитию их рефлексивных способностей.

Таблица 1.

Этапы телеколлаборации и развиваемые компоненты глобальной компетентности

Этап	Основные активности	Развиваемые компоненты глобальной компетентности
1. Подготовительный	Формирование групп, техническая подготовка, установление правил коммуникации	Осознание необходимости межкультурного взаимодействия, формирование позитивных ожиданий
2. Знакомство	Обмен биографической информацией, виртуальные экскурсии, представление своих культур	Базовые знания о культурах партнеров, развитие интереса к другому, первичные навыки межкультурной коммуникации
3. Культурный обмен	Сравнительный анализ культурных явлений, обсуждение ценностей, дискуссии по спорным вопросам	Понимание культурных различий, развитие эмпатии и перспективного мышления, толерантность к неопределенности
4. Совместный проект	Исследование глобальных проблем, создание совместных продуктов, принятие коллективных решений	Системное мышление, навыки сотрудничества, управление конфликтами, готовность к совместным действиям
5. Рефлексия	Анализ опыта, самооценка, презентация результатов, планирование дальнейших действий	Осознание собственного развития, метакогнитивные навыки, устойчивая мотивация к межкультурному взаимодействию

Диаграмма концептуальной модели развития глобальной компетентности через телеколлаборацию.



Примеры реализации телеколлаборативных проектов. Для иллюстрации практического применения разработанной модели рассмотрим несколько конкретных примеров успешной реализации телеколлаборативных проектов в высшем образовании, демонстрирующих различные подходы и контексты. Проект «Cultura» между университетами США и Франции, инициированный в Массачусетском технологическом институте, представляет собой классический пример межкультурного виртуального обмена, направленного на развитие глубокого понимания культурных различий через структурированный диалог [Furstenberg, 2010, p. 330]. Студенты, изучающие французский язык в США и английский язык во Франции, работают с интерактивной веб-платформой, которая предлагает им серию культурных вопросников, сценариев и стимулов для рефлексии. Например, студентам предлагается ответить на вопрос «Что значит быть хорошим родителем?» или прокомментировать различные повседневные ситуации, такие как обед в ресторане или встреча с друзьями. После заполнения анкет студенты получают доступ к ответам партнеров из другой страны и видят значительные различия в ценностях, приоритетах, способах мышления. Это становится отправной точкой для глубоких онлайн-дискуссий, где студенты стремятся понять, почему представители другой культуры думают и действуют иначе, какие исторические, социальные, экономические факторы формируют эти различия. Исследования эффективности проекта «Cultura» показывают, что студенты развивают способность к децентрации – видению мира не только со своей перспективы, осознанию культурной обусловленности собственных ценностей и суждений, что является ключевым элементом глобальной компетентности.

Другой пример – проект COIL между бизнес-школами в США и Мексике, где студенты совместно разрабатывают маркетинговую стратегию для гипотетической компании, выходящей на международный рынок. Проект длится восемь недель и включает синхронные видеоконференции, асинхронные дискуссии на форуме, совместную работу над документами. Студенты объединяются в международные команды по 4-6 человек и получают задание провести анализ рынка, разработать продукт, адаптированный к культурным особенностям целевых аудиторий, создать маркетинговый план и презентовать его. В процессе работы студенты сталкиваются с реальными вызовами межкультурной коммуникации: различиями в стилях общения (прямая коммуникация американских студентов vs. более косвенная коммуникация мексиканских коллег), в отношении ко времени и дедлайнам, в предпочтениях относительно структуры презентации. Преподаватели проводят промежуточные дебрифинги, где помогают студентам осознать и конструктивно обсудить эти культурные различия, не оценивая их как проблемы, но как ресурс, обогащающий конечный продукт. Например, американские студенты привносят фокус на инновации и скорость, в то время как мексиканские коллеги подчеркивают важность построения доверительных отношений и учета коллективистских ценностей латиноамериканской культуры. Результаты проекта показывают, что студенты не только развивают профессиональные компетенции в области международного бизнеса, но и значительно повышают свою способность работать в мультикультурных командах, что является критически важным навыком в современной глобальной экономике.

Третий пример – телеколлаборативный проект между педагогическими университетами в Испании и России, направленный на развитие глобальной компетентности будущих учителей. Студенты последнего курса педагогических программ участвуют в совместном исследовании образовательных систем своих стран, анализируют сходства и различия в педагогических подходах, обсуждают глобальные вызовы в образовании, такие как инклюзия, цифровизация, многоязычие. Проект включает серию структурированных активностей: создание видео-презентаций о своих образовательных учреждениях, совместное чтение и обсуждение профессиональных статей об инновациях в образовании, взаимное посещение онлайн-уроков с последующим обсуждением наблюдений, разработку совместных учебных материалов, которые могли бы использоваться в обеих странах. Особую ценность представляет то, что будущие учителя получают опыт виртуального обмена не только как участники, но и как будущие организаторы таких проектов для своих учеников. В рамках проекта они обсуждают, как телеколлаборация может быть интегрирована в школьное образование, какие педагогические и технические вызовы могут возникнуть, как подготовить школьников к эффективному участию в виртуальном обмене. Результаты свидетельствуют о том, что участие в проекте значительно повышает готовность будущих учителей к работе в мультикультурных классах, их открытость к использованию инновационных педагогических подходов, понимание важности развития глобальной компетентности у своих будущих учеников.

Четвертый пример демонстрирует применение телеколлаборации в области инженерного образования. Студенты технических университетов в Германии и Марокко совместно работают над проектом по разработке решений для обеспечения доступа к чистой воде в засушливых регионах. Проект имеет четко выраженную направленность на цели устойчивого развития ООН и позволяет студентам применить свои технические знания для решения реальной глобальной проблемы. Немецкие студенты обладают более глубокими теоретическими знаниями и до-

ступом к передовым лабораторным ресурсам, в то время как марокканские студенты имеют непосредственный опыт проблем с водоснабжением в своем регионе и понимание локального контекста. В процессе сотрудничества студенты учатся ценить различные типы знания – не только научно-техническое, но и практическое, контекстуальное. Они осознают, что эффективные решения глобальных проблем требуют не только технологических инноваций, но и учета социокультурных, экономических, экологических факторов. Марокканские студенты помогают немецким коллегам понять, что технологическое решение должно быть доступным по цене, простым в обслуживании, соответствовать местным традициям водопользования. Немецкие студенты, в свою очередь, вносят знания о последних инновациях в области очистки и опреснения воды. Совместная работа приводит к созданию гибридных решений, которые сочетают технологическую продвинутость с практической применимостью, что демонстрирует ценность межкультурного сотрудничества для инноваций.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале телеколлаборации с носителями языка в виртуальном академическом пространстве как инструмента комплексного развития глобальной компетентности студентов высших учебных заведений. Анализ теоретических основ и практических примеров реализации виртуального обмена демонстрирует, что регулярное структурированное взаимодействие с представителями других культур через цифровые платформы способствует развитию всех трех компонентов глобальной компетентности: когнитивного, включающего знания о глобальных процессах и способность к критическому анализу; социально-эмоционального, охватывающего ценностные установки открытости, эмпатии, уважения к разнообразию; и поведенческого, проявляющегося в навыках эффективной межкультурной коммуникации и готовности к действиям для устойчивого развития. Особую ценность представляет взаимодействие именно с носителями языка, которое обеспечивает аутентичность коммуникативного опыта и позволяет студентам не только совершенствовать языковые навыки, но и приобретать глубокое понимание культурного контекста, преодолевать стереотипы, развивать способность видеть мир с множественных перспектив.

Разработанная концептуальная модель развития глобальной компетентности через телеколлаборацию предоставляет систематическую рамку для интеграции виртуального обмена в образовательный процесс высших учебных заведений. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента – целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный – каждый из которых играет критическую роль в обеспечении эффективности телеколлаборации. Целевой компонент определяет фокус на комплексном развитии всех аспектов глобальной компетентности. Содержательный компонент подчеркивает важность работы с социально значимыми глобальными темами и использования аутентичных заданий, требующих подлинного сотрудничества. Процессуальный компонент предлагает пятиэтапную структуру организации телеколлаборации – от подготовки и знакомства через культурный обмен и совместную проектную работу к рефлексии – и подчеркивает критическую роль педагогической поддержки на всех этапах. Оценочно-результативный компонент определяет необходимость многоаспектной оценки, включающей как количественные, так и качественные методы, охватывающей все компоненты глобальной компетентности и использующей разнообразные источники данных.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении конкретных рекомендаций для преподавателей и администраторов высших учебных заведений, планирующих интегрировать

телеколлаборацию в свои образовательные программы. Ключевые рекомендации включают: необходимость тщательного подбора партнеров с учетом совместимости академических календарей, учебных программ, уровня владения общим языком коммуникации; важность предварительной подготовки студентов к межкультурной коммуникации и работе в виртуальной среде; создание психологически безопасного пространства, где культурные различия воспринимаются как ресурс, а ошибки как возможность для обучения; структурирование заданий таким образом, чтобы они требовали подлинного сотрудничества и не могли быть выполнены индивидуально; обеспечение регулярной педагогической поддержки и модерации процесса взаимодействия; использование культурных инцидентов как обучающих моментов; интеграцию рефлексивных активностей на всех этапах проекта; применение разнообразных методов оценки, включающих самооценку и взаимооценку студентов. Эти рекомендации могут быть адаптированы к различным дисциплинарным и институциональным контекстам, что расширяет возможности применения телеколлаборации за пределы традиционных языковых курсов.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и интеграции концепций глобальной компетентности и телеколлаборации, которые традиционно развивались в различных исследовательских полях – оценки образовательных результатов, компьютерно-опосредованной коммуникации, изучения иностранных языков, межкультурной педагогики. Исследование демонстрирует, что телеколлаборация может рассматриваться не просто как инструмент развития языковых навыков или средство интернационализации образования, но как целенаправленная педагогическая стратегия для формирования глобальной компетентности в ее комплексном понимании согласно международным рамочным документам. Это открывает новые перспективы для дальнейших исследований в данной области, включая разработку и валидацию инструментов оценки глобальной компетентности в контексте виртуального обмена, изучение долгосрочных эффектов участия в телеколлаборации на профессиональное развитие и жизненные траектории выпускников, анализ специфики развития глобальной компетентности через телеколлаборацию в различных дисциплинарных областях, исследование роли технологических инноваций, таких как виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, в усилении педагогического потенциала виртуального обмена.

Необходимо признать и ограничения данного исследования, которые намечают направления для будущей работы. Во-первых, исследование имеет преимущественно теоретический и обзорный характер, опираясь на анализ существующей литературы и практических примеров, но не включая собственного эмпирического исследования с измерением эффектов телеколлаборации на развитие глобальной компетентности. Будущие исследования должны включать эмпирическую проверку разработанной модели с использованием контрольных и экспериментальных групп, применением валидизированных инструментов оценки глобальной компетентности, лонгитюдным дизайном для отслеживания долгосрочных эффектов. Во-вторых, представленные примеры преимущественно относятся к североамериканскому и европейскому контекстам, что отражает географию исследований в области телеколлаборации, но ограничивает применимость выводов к другим регионам мира, включая Центральную Азию, где телеколлаборация находится на ранних стадиях развития. Необходимы исследования, учитывающие специфику локальных образовательных систем, культурных ценностей, технологической инфраструктуры. В-третьих, в работе не рассматриваются в полной мере вопросы масштабирования телеколлаборации, то есть переход от отдельных пилотных проектов к систематической интеграции в учебные

программы, что требует решения комплекса институциональных, административных, финансовых вопросов.

В заключение следует подчеркнуть, что в условиях нарастающей глобальной взаимозависимости и одновременно усиления культурного, политического, экономического разделения, развитие глобальной компетентности студентов становится не просто желательным, но необходимым элементом подготовки к жизни и работе в XXI веке. Телеколлаборация с носителями языка в виртуальном академическом пространстве предоставляет доступный, масштабируемый и педагогически эффективный путь для массового развития этой критически важной компетентности. Однако реализация потенциала телеколлаборации требует не только технологических инвестиций, но и изменения педагогических практик, институциональных политик, подготовки преподавателей, готовности к инновациям и экспериментированию. Высшие учебные заведения, которые смогут эффективно интегрировать виртуальный обмен в свои образовательные программы, получат конкурентное преимущество в подготовке выпускников, способных успешно действовать в глобализированном мире, вносить вклад в решение глобальных проблем, строить мосты между культурами и способствовать устойчивому развитию человечества. Именно такие граждане мира нужны современному обществу, и именно в их подготовке заключается важнейшая миссия современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Belz, J.A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration / J.A. Belz // Language Learning & Technology. – 2003. – Vol. 7, № 2. – P. 68-99.

2. Boix Mansilla, V. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world / V. Boix Mansilla, A. Jackson. – New York: Asia Society, 2011. – 97 p.

3. Dooly, M. Telecollaboration / M. Dooly // The handbook of technology in second language teaching and learning / eds. C. Chapelle, S. Sauro. – Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. – P. 169-183.

4. Furstenberg, G. Making culture the core of the language class: Can it be done? / G. Furstenberg // The Modern Language Journal. – 2010. – Vol. 94, № 2. – P. 329-332.

5. Godwin-Jones, R. Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2019. – Vol. 23, № 3. – P. 8-28.

6. O'Dowd, R. Virtual exchange: Moving forward into the next decade / R. O'Dowd // Computer Assisted Language Learning. – 2021. – Vol. 34, № 3. – P. 209-224.

7. O'Dowd, R. Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges / R. O'Dowd, M. Ritter // CALICO Journal. – 2006. – Vol. 23, № 3. – P. 1-20.

8. O'Dowd, R. The role of pedagogical mentoring in virtual exchange / R. O'Dowd, S. Sauro, E. Spector-Cohen // TESOL Quarterly. – 2020. – Vol. 54, № 1. – P. 146-172.

9. OECD. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. – Paris: OECD Publishing, 2018. – 63 p.

10. Ware, P. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration / P. Ware, C. Kramsch // The Modern Language Journal. – 2005. – Vol. 89, № 2. – P. 190-205.

11. Кодирова З. З. Английский язык как язык межнационального и межкультурного общения в мировом сообществе //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 5 (40). – С. 69-70.

12. Федотова К. А. Повышение мотивации для обучения студентов вузов иностранному языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 62-63.

13. Тиманова Р. В. Академическое образование современных гуманитарных специалистов: значение языковой компетентности //Журнал гуманитарных и

естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 113-119.

14. Тиманова Р. В. Анализ инструментов онлайн-обучения для осуществления дистанционного обучения: доковидные и ковидные времена //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 11 [1]. – С. 111-117.

15. Махмудова Н. Za’monaviy talim jarayonlarida pedagogik texnologiyaning samaradorligi //Наука и инновации. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 185-187.

16. Азизова Ф. С. Современные направления в применении дидактических методов в обучении письменному переводу //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 6. – С. 75-81.

17. Абдуллаев М. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта в трансформации современного образовательного процесса //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 16-aprel. – С. 440-444.

18. Нарбаева, Г. Х. "Методическое сопровождение процесса обучения студентов иностранному языку с учётом их индивидуальной образовательной траектории. Ta'limni rivojlantirishda innovatsion texnologiyalarning o'rni va ahamiyati, 1 (1), 50–55." 2024,

19. Умарова С. С. Персонализация в контексте дифференцированного обучения иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 93-102.

20. Xalillayev A. K. et al. Ta’lim jarayonida raqamli texnologiyalarning samarali qo ‘llanilishi: metodik yondashuvlar //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 298-301.

BO‘LAJAK GID-TARJIMONLARNING KASBIY KOMPETENTSIYASINI RIVOJLANTIRISH O‘QITISHNING MAZMUNI SIFATIDA

Juraev Abdunazar Xatamnazarovich – f.f.n., dotsent
Fan va Texnologiyalar Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Abstract. *Maqsadga muvofiq quyidagi vazifalar qo‘yildi: tarjima faoliyatining mohiyatini aniqlash va tarjimani o‘qitish metodologiyasining asosiy jihatlari - bo‘lg‘usi gid-tarjimonning kasbiy kompetentsiyaini takomillashtirishning o‘ziga xos xususiyatlarini yoritish.*

Kalit so‘zlar. *Gid–tarjimon, kasbiy kompetetnsiya, o‘qitish, tarjima, jarayon, ko‘nikma, kommunikativ kompetentsiyasi.*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГИДОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ КАК СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ

Жураев Абдуназар Хатамназарович – к.ф.н., доцент
Университет Науки и Технологий (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация*. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: определить сущность переводческой деятельности и выделить основные аспекты методики обучения переводу – особенности совершенствования профессиональной компетентности будущего гида-переводчика.*

Ключевые слова: *Гид-переводчик, профессиональная компетентность, подготовка, перевод, процесс, умения, коммуникативная компетентность.*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE GUIDE-INTERPRETERS AS THE CONTENT OF TRAINING

Zhuraev Abdunazar Khatamnazarovich – Ph.D., associate professor
University of Science and Technologies (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *In accordance with the goal, the following tasks were set: to determine the essence of translation activity and highlight the main aspects of the methodology for teaching translation - the specific features of improving the professional competence of the future guide-translator.*

Keywords. *Guide-translator, professional competence, training, translation, process, skills, communicative competence.*

Xalqaro standart GTda - vatanni sevish, ma’qul shaxs, odamlarga hayrihoh munosabat, topqirlik, ishonchlilik, tashabbuskorlik, o‘rganishga ishtiyoqmandlik, xushmuomalalik va yaxshi rahbarlik hissi kabi fazilatlarni belgilaydi. Boshqa fazilatlar, yaxshi ko‘nikmalar, yaxshi sog‘liq, vaqtga e'tibor berish, aqllilik, javobgarlik, sezgirlik, o‘ziga ishonch, hazilni to‘g‘ri qabul qilish, analitik fikrlash bo‘lishi holatlarini o‘z ichiga oladi [1]. Zamonaviy dunyoda tarjima faoliyati tobora kengayib, ijtimoiy ahamiyat kasb etmoqda. Tarjima ishi keng tarqaldi va ko‘plab mamlakatlarda tarjimonlar tayyorlash uchun maxsus o‘quv yurtlari ularda tarjimonlik faoliyatini kasbiy ravishda bajarish qobiliyati o‘qitishning asosiy maqsadi hisoblanadi. Professional tarjima Ottava universitetida 1936 yildan beri o‘qitiladi, Ottava McGill universitetida 1936 yildan beri, Monreal McGill universitetida 1943 yildan beri va Monreal McGill Universitida 1951yildan beri o‘qitiladi. 1968

da Monrealdagi McGill Universiteti tilshunoslik fakulьtetiing tarjima bo‘limi tarjimon darajasini beradigan birinchi kunduzgi uch yillik dasturni taklif qildi. Ko‘p o‘tmay, daraja magistr mutaxassislik sifatida tanildi. Tarjima pedagogikasi mamlakat bo‘ylab 1970 yildan boshlab rivojlandi lekin, Kvebek va Ontaryo universitetlar tarjimon o‘quv dasturlarini taklif qila boshladi [2].

Yaxshi tarjima qilish uchun murakkab va qarama-qarshi tabiati mavjud tarjima qonunlarini bilish kerak, jamiyatning tarjimon va tarjimonga bo‘lgan talablarini aniq ifodalash kerak. Zamonaviy tarjimon kasbi ko‘p qirrali bo‘lib, u yuqori ma'lumot va ma'lum bir sohani chuqur bilishni, shuningdek keng bilimga ega bo‘lishni talab etadi. Ayniqsa gid-tarjimonlar mamlakatimiz madaniyatini ham dunyoga yoyishda muhim o‘rin tutadi va bu vazifani yaxshi bajarish muhim masaladir. I.M.To‘xtasinov bu haqda “Madaniyat unsurlarini, ya'ni tarix, ijtimoiy tizim, din, kundalik urf-odat va an'analar asosida tarjima orqali boshqa til muhitiga uzatish jarayoni murakkab masaladir” [3] deb yozadi. GT kasbi tarjimon kasbidan farqli hisoblanib turizm terminologiyasi va glossariysini shakllantirsh kerakligini bildiradi. Kollejlarda GT tayyorlashda kasbiy faoliyatni bajarish tushunasini shakllantirish lozim.

Zamonaviy muloqot muammolarini to‘g‘ri hal eta oladigan bo‘lajak mutaxassislarni tayyorlashning o‘ziga xos xususiyatlari S. Arxangelskiy, N. Boritko, N. Volkova, V. Kan-Kalik, V. Komissarov, L. Latishev, N. Morse, A. Semenov, I. Xaleyeva va boshqa olimlar tomonidan o‘rganilgan. Tarjima insonning nutq faoliyatining turlaridan biri ekanligi ilmiy jihatdan isbotlangan va boshqa har qanday faoliyat singari murakkab tuzilishga ega (I. Zimnya, L. Latishev), u aniqlik (maqsad, niyat), tuzilishiga ko‘ra (psixologiyada mos ravishda operatsiyalar va harakatlar, lingvodidaktikada nutq “ko‘nikma” va nutq “kompetentsiyai” nomlarini oldi), rejalashtirish, kurs shartlarini o‘z ichiga oladi. L. Vigotskiy va A. Leontevning fikriga ko‘ra, har qanday faoliyat zaruratdan kelib chiqadi, ammo ehtiyojning o‘zi sub'ekt faoliyatini boshqarish qobiliyatiga ega bo‘lib, uni mohirlik bilan qondira oladigan ob'ekt aniqlanmaguncha amalga oshirilmaydi. Klassik psixologiyada, ma'lumki, ushbu mavzu faoliyat sub'ekti sifatida belgilanadi.

Muayyan predmetga yo‘naltirilgan ehtiyoj - bu motiv, ya'ni harakatlarga turtki, instinktiv yoki ongsiz yondashuv. Ongli harakatlarning motivi ma'lum maqsadga erishishdir. Demak, motiv insonning xohish va ehtiyojlari sohasida, maqsad - harakatlarning mazmunli bo‘lishini ta'minlaydi.

Motiv maqsadga, sababga asoslanadi. Aynan mana shu tarjima faoliyatiga aniqlik va yo‘nalish beradigan, uning o‘ziga xosligini aniqlaydigan narsa. Tarjima faoliyati bilan bog‘liq muammolarni tarixiy-madaniy, lingvistik va psixolingvistik jihatlarda ko‘rib chiqish mumkin, chunki “tarjima qilishda nafaqat leksik, grammatik tizimlar, balki kommunikativ-pragmatik, lingvistik-poetik, ijtimoiy-madaniy, va gapiruvchilar mentalitetning to‘qnashuvi yuz beradi” [4].

Tarjimaning faol tabiati, genetik jihatdan bog‘liq yoki bog‘liq bo‘lmagan tillar o‘zaro ta'sir qilishidan qat'iy nazar, tafakkurni bir til bazasidan boshqasiga o‘tkazish jarayoni bilan tasdiqlanadi. Har qanday o‘quv fanining mazmuni o‘rganilayotgan fanning xususiyatlari va o‘qitishning pirovard maqsadi bilan belgilanadi. Tarjima faoliyatining mohiyati GTlar uchun o‘quv dasturiga asoslanadigan tarjima nazariyasi tomonidan o‘rganiladi, baholanadi va tavsiflanadi. Ammo, tarjima kursining asosiy maqsadi talabalarga ma'lum bilimlarni berish emas, balki ulardan kasbiy darajada tarjimani amalga oshira oladigan yuqori malakali mutaxassislarni tayyorlashdir. Shuning uchun bobning katta qismi kasbiy tarjima kompetentsiyaini rivojlantirishga, tarjima strategiyasi va texnikasining elementlarini mohirona o‘rganishga, turli darajadagi murakkablikdagi matnlarni tarjima qilishda tajriba to‘plashga bag‘ishlangan.

Tarjima faoliyati tarjimon tomonidan bila turib (tahlil va oqilona xulosalar natijasida) yoki intuitiv ravishda amalga oshirilishi mumkin. Ong va sezgi o‘rtasidagi o‘zaro bog‘liqlik turli tarjimonlarda va turli xil matnlarni tarjima qilishda va har xil sharoitlarda farq qiladi.

Tarjima bo‘yicha ongli va intuitiv harakatlarni bajarish qobiliyati (tarjima kompetentsiyasi) o‘quv va amaliy ish jarayonida rivojlanishi mumkin. O‘z faoliyati bilan tarjimon ijtimoiy ehtiyojni qondiradi. Tarjima - bu bir tilda yozilgan matnni boshqa tildagi matnga nisbatan nisbatan o‘zgarmas tarkibni saqlab turish jarayonidir. Tarjima maxsus akademik fan sifatida o‘qitilishi kerak, ammo tarjima qilish qobiliyati kompetentsiyali kishilarnigina vakolatiga kirmaydi. Ushbu holat bugungi kunda hamma uchun tan olingan va ba'zi universitetlarda tarjimonlar tayyorlanadi, talabalarga tarjima nazariyasi va amaliyoti bo‘yicha mashg‘ulotlar o‘tkaziladi. Tarjimani o‘qitish metodikasi odamning genetik jihatdan tarjima qilish qobiliyatiga, shuningdek, tillarni o‘zlashtirish qobiliyatiga ega ekanligiga asoslangan. Garchi har bir shaxsning turli darajadagi qobiliyati bo‘lsa-da, uni ishlab chiqish va kasbiy darajaga yetkazish kerak.

Tarjimaga o‘qitishning mazmuni talabalarda tarjimonning kasbiy kompetentsiyaini takomillashtirish uchun zarur bo‘lgan bilim, ko‘nikma va ko‘nikmalarga bog‘liq. Ular o‘rtasida yaqin aloqa mavjud va ko‘plab ko‘nikmalarni faqat tegishli bilimlar asosida takomillashtirish mumkin. Tarjimonning lisoniy kompetentsiyasi ona tiliga xos bo‘lgan va bir qator o‘ziga xos xususiyatlarga ega bo‘lgan til bilishning barcha jihatlarini o‘z ichiga oladi. Muloqot jarayonida nutq faoliyati muvaffaqiyatli almashinuvi kommunikatorlardan kompetentsiyadan, ushbu til guruhida qabul qilingan qoidalar va stereotiplarga muvofiq turli xil matnlarni yaratish qobiliyatidan foydalanishni talab qiladi.

Tarjimonning kommunikativ kompetentsiyasi tarjimon retseptorlari imkoniyatlarini asl matnning asl nusxasida bayon etish qobiliyatini o‘z ichiga oladi [5]. Tarjimonning kasbiy kompetentsiyai, albatta, ba'zi shaxsiy xususiyatlarni o‘z ichiga oladi, ularsiz u o‘z kasbiy funktsiyalarini muvaffaqiyatli bajara olmaydi.

Tarjimonning KK texnik kompetentsiyani - ushbu faoliyat turini amalga oshirish uchun zarur bo‘lgan ma'lum bilim, ko‘nikma va ko‘nikmalarni o‘z ichiga oladi. Tarjimani o‘rganish nafaqat aniq amaliy ahamiyatga ega - talabalar o‘rtasida zarur tarjima kompetenttsiyani yaratish bilan bir qatorda muhim umumiy tilshunoslik va ma'rifiy vazifalarni ham bajaradi. Tarjima darslari talabalarni til birliklarining semantikasi va konnotativ tomonlariga e'tibor qaratishga undaydi, tillarning tizimli tashkil etilishi va faoliyatining o‘ziga xosligini, har bir tilda yaratilgan “dunyo tasviri” ning o‘ziga xos xususiyatlarini, har xil til guruhlari vakillarining madaniyati va tafakkurida umumiy va o‘ziga xos xususiyatlarni ochib beradi. Tarjima kompetentsiyasining shakllanishi kelajakdagi tarjimonlarning shaxsiyatini har tomonlama rivojlantirishga yordam beradi: u diqqat va mas'uliyat hissini, ma'lumotnomalar va qo‘shimcha ma'lumot manbalaridan foydalanish qobiliyatlarini, tanlovlarni amalga oshirish, tezkor qarorlar qabul qilish, lingvistik va ekstralingvistik ma'lumotlarni aniqlash va taqqoslashga o‘rgatadi. Tarjimonning kasbiy tayyorgarligi yuqori madaniyat, keng entsiklopedik bilim, xushmuomalalik, bilimlarni doimiy ravishda to‘ldirib turishni, turli qiziqishlarni talab qiladi. Bu fazilatlarning barchasi ikki til va ikkita madaniyatda namoyon bo‘ladi. Ma'lumki, tarjimani yozma vositachilikdan farqli o‘laroq, og‘zaki yoki yozma ravishda amalga oshirish mumkin, bu yerda odatda tarjima muammolari uchun ma'lumot materiallaridan foydalanish uchun yetarli vaqt bo‘ladi va tarjima qilishda bunday imkoniyat yo‘q.

Tarjimon mustaqil va zudlik bilan qaror qabul qilishi kerak va tarjimaning sifati tarjimonning so‘z boyligi va uning bilim darajasi, tarjima qilish ko‘nikmalarining shakllanish darajasiga, xususan, til tizimining turli darajalarida keng ko‘lamli tarjima texnikasiga, qoniqarli diksiyaga, nutqning yuqori darajasiga va psixologik barqarorligiga bog‘liq. Shunday qilib, talqin qilish o‘ta murakkab faoliyat bo‘lib, muhim vaqt cheklovlari sharoitida bir qator mexanizmlarni muvofiqlashtirishni talab qiladi. Tarjima faoliyatining xilma-xilligi nafaqat ko‘pgina tarjima turlari bilan bog‘liq. Tarjima turli xil kutilmagan sharoitlarda, turli xil maqsadlar uchun, aniqroq yoki kamroq qattiq vaqt oralig‘ida, turli mijozlar uchun amalga oshirilishi mumkin. Tarjima matni asl

nusxa bilan umumiy tanishish, har qanday ma'lumot yoki asl nusxani to‘liq almashtirish uchun nashr etish uchun mo‘ljallangan bo‘lishi mumkin. Ushbu barcha holatlarda tarjimaga nisbatan har xil talablar qo‘llaniladi va tarjimon turli sharoitlarda ishlashga tayyor bo‘lishi kerak. Shuni ham ta'kidlash kerakki, tarjimonga turli xil “yaqin tarjima” faoliyati topshirilishi mumkin: muzokaralar, ishbilarmon yozishmalar, delegatsiyalarni qabul qilish va kuzatib borish, sharhlar, suhbatlar protokollari va boshqa hujjatlar, til va mamlakat bo‘yicha maslahatlashuvlar va h.k. Tarjimani o‘qitishning tashkil etilishi va usullari bir qator chiqish postulatlarining qabul qilinishi bilan belgilanadi. Tarjima turli xil maqsadlarda, turli sharoitlarda, turli yo‘llar bilan va ko‘plab omillar ta'siri ostida amalga oshiriladigan aqliy faoliyatning murakkab va ko‘p qirrali turi sifatida qaraladi. Har qanday faoliyat singari, tarjima ham uni amalga oshirish uchun o‘quv jarayonida yaratilishi kerak bo‘lgan ma'lum bilim, ko‘nikma (muayyan harakatlarni ongli ravishda bajarish) va ko‘nikmalarni (yarim avtomatik va muayyan harakatlarni avtomatik ravishda bajarish) talab qiladi. Tarjimani o‘rgatishning vazifasi tarjimon barcha holatlarda avtomatik ravishda qo‘llanishi mumkin bo‘lgan biron bir me'yor, qoidalar yoki retseptlarni o‘rganish emas, balki tarjima qilish tamoyillari, usullari va texnikasini, shuningdek ularni har xil sharoitlarda, har xil sharoitlarda tanlash va qo‘llash qobiliyatini matnlar va turli maqsadlar uchun o‘zlashtirishdir.

Tarjima jarayonida tarjimon tomonidan hal qilinadigan alohida vazifalar odatiy bo‘lishi mumkin, bu sizga ma'lum texnikani yoki yechimlarni qo‘llash imkonini beradi va individual, bu tarjima strategiyasining umumiy tamoyillari asosida kontekst va vaziyatning o‘ziga xos xususiyatlarini hisobga olgan holda yangi yechimni talab qiladi. Tarjimani o‘qitish jarayonida ishlatiladigan o‘quv materiallarini (matn, so‘zlar, iboralar) tarjima qilish usullarini emas, balki odatiy tarjima muammolarini hal qilish usullarini va individual ijodiy yechimlarni izlash strategiyasini o‘rganish kerak. Shu ma'noda tarjima qilishni o‘rganish o‘quv materialidagi odatiy tarjima vazifalarini ajratish va ularni hal qilishning umumiy printsiplari va aniq usullarini takomillashtirish qobiliyatini anglatadi. Tarjimaning har xil turlarida ham umumiy printsiplar, ham texnikalar, shuningdek har bir tur uchun o‘ziga xos usullar qo‘llanilishi mumkin. Tillararo aloqalarning tabiati asl nusxaning bir xil segmentlari uchun tarjima variantlarining tubdan ko‘payishiga olib keladi. Shu munosabat bilan, o‘quv jarayonida talabalarga mo‘ljallangan matnning yagona to‘g‘ri (yoki maqbul) tarjimasini yaratish vazifasi yuklanmaydi. Biroq, o‘quv jarayoni o‘qitish tajribalarini tanqidiy baholashni va nomaqbul variantlarni rad qilishni o‘z ichiga oladi.

Demak, bo‘lajak GTning kasbiy kompetentsiyasi uning har tomonlama kognitiv va lingvistik bilimlarga, keng madaniy bilimlarga, zarur psixologik fazilatlarga va adabiy qobiliyatlarga ega ekanligini anglatadi. Ushbu fazilatlarning barchasi tarjimani o‘rganishda rivojlantirilishi va rag‘batlantirilishi kerak. Keyingi tadqiqotlar bo‘lajak GTlarning kasbiy kompetentsiyani takomillashtirish bosqichlarini ishlab chiqish va asoslashni talab qiladi.

ADABIYOTLAR

1. https://standards.cen.eu
2. I.M.To‘xtasinov. Tarjimon tayyorlashda kasbiy kompetentsiyalarni ekvivalentlik hodisasi asosida rivojlantirish. Pedagogik afanlari doktori dissertatsiyasi. –T.; 2018 y. 24 b.
3. Jinyu Liu Beijing Foreign Studies University, Beijing, China; Inner Mongolia University, Hohhot, China ISSN 1798-4769Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 1, pp. 127-132, January 2013© 2013 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi: 10.4304/jltr.4.1.127-132
4. Selivanova A. A. Aktual'nyye napravleniya sovremennoy lingvistiki / A. Selivanova. - M.: Fitosotsiotsentr, 1999. - 148 s.
5. Turamuratova I. The Role of Metaphor and the Role of a Creative Person in Constructing a Conceptual Picture of the World //Indian Journal of Social Science and Literature (IJSSL). – 2022. – T. 2. – №. 1. – C. 24-26.

6. Xalillayev A. K. et al. Ta’lim jarayonida raqamli texnologiyalarning samarali qo ‘llanilishi: metodik yondashuvlar //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 298-301.

7. Xasanova, Shaxnoza. "The role of phraseological units and expressions in diplomatic speech and equivalent translations in French language." Конференции. 2021.

8. Zafar o'g'li N. H. Linguistic diversity and language rights //Western European Journal of Linguistics and Education. – 2024. – Т. 2. – №. 8. – С. 55-57.

9. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya. - Moskva-Voronezh: "MODEK", 2001. - 432 s. Leont'yev A. N. Obshcheye ponyatiye o deyatel'nosti / A. N. Leont'yev // Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti. - M.: Politizdat, 1974. - C. 5-21.

10. Абдуллаев, М. К. "Usteo и tuteo в современном испанском языке: грани вербальной вежливости." Научно-методические журнал министерства народного образования “Преподавания языка и литературы 7 (2016): 56-59.

11. Нарбаева Г. Х. Лингвистическая деколонизация пола как стратегия гендерно-инклюзивного языка в цифровых медиа испаноязычного мира //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 179-183.

12. Турдикулова Р. Т. К. Изучение испанского языка в полиязычном языковом пространстве //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 6-2 (41). – С. 60-61.

УДК: 378.147

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Махмудова Нилуфар Муротовна – соискатель, старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты дидактического обеспечения современных образовательных технологий в условиях цифровой трансформации образования. Проанализированы структурные компоненты дидактического обеспечения, включающие содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-диагностический элементы. Представлена авторская модель дидактического обеспечения, основанная на принципах адаптивности, интерактивности, модульности и обратной связи. Особое внимание уделено специфике дидактического обеспечения для технологий смешанного обучения, геймификации, проектных технологий и адаптивного обучения. Рассмотрены методические рекомендации по проектированию дидактических материалов и организационно-педагогические условия их эффективного внедрения в образовательный процесс.*

Ключевые слова: *дидактическое обеспечение, образовательные технологии, цифровизация образования, смешанное обучение, методическое обеспечение, педагогический дизайн.*

DIDACTIC SUPPORT FOR THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Makhmudova Nilufar Murotovna – independent researcher, senior lecturer
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines theoretical and practical aspects of didactic support for modern educational technologies in the context of digital transformation of education. The structural components of didactic support are analyzed, including content, procedural, technological, and evaluative-diagnostic elements. An original model of didactic support based on the principles of adaptability, interactivity, modularity, and feedback is presented. Special attention is paid to the specifics of didactic support for blended learning technologies, gamification, project technologies, and adaptive learning. Methodological recommendations for designing didactic materials and organizational-pedagogical conditions for their effective implementation in the educational process are considered.*

Keywords: *didactic support, educational technologies, digitalization of education, blended learning, methodological support, pedagogical design.*

ZAMONAVIY TA'LIM TEXNOLOGIYALARIDAN FOYDALANISHNING DIDAKTIK TA'MINOTI

Maxmudova Nilufar Murotovna – mustqil izlanuvchi, katta o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada ta'limning raqamli transformatsiyasi sharoitida zamonaviy ta'lim texnologiyalarini didaktik ta'minotining nazariy va amaliy jihatlari ko'rib chiqiladi. Mazmunli, protsessual, texnologik va baholovchi-diagnostik elementlarni o'z ichiga olgan didaktik ta'minotning tarkibiy komponentlari tahlil qilingan. Moslashuvchanlik, interaktivlik, modullik va*

teskari aloqa tamoyillariga asoslangan didaktik ta'minotning muallif modeli taqdim etilgan. Aralash ta'lim texnologiyalari, geymifikatsiya, loyiha texnologiyalari va moslashuvchan ta'lim uchun didaktik ta'minotning o'ziga xos xususiyatlariga alohida e'tibor qaratilgan. Didaktik materiallarni loyihalash bo'yicha uslubiy tavsiyalar va ularni ta'lim jarayoniga samarali joriy etishning tashkiliy-pedagogik shartlari ko'rib chiqilgan.

Kalit so'zlar: *didaktik ta'minot, ta'lim texnologiyalari, ta'limni raqamlashtirish, aralash ta'lim, uslubiy ta'minot, pedagogik dizayn.*

Введение. Современный этап развития образования характеризуется интенсивным внедрением цифровых технологий и инновационных педагогических подходов во все уровни образовательной системы. Процесс цифровой трансформации образования, значительно ускорившийся в период пандемии 2020-2021 годов, поставил перед педагогическим сообществом задачу не просто технического оснащения учебных заведений, но и создания комплексного дидактического обеспечения, способного максимально эффективно интегрировать современные образовательные технологии в учебный процесс. Однако практика показывает, что внедрение новых технологий без должного методического сопровождения не приводит к ожидаемым результатам и может даже снижать качество образования.

Актуальность исследования определяется существующим противоречием между стремительным развитием образовательных технологий и недостаточной разработанностью системного дидактического обеспечения для их эффективного использования. По данным мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций, проведённого Институтом образования НИУ ВШЭ, более 85% школ внедрили те или иные цифровые инструменты, однако лишь 34% педагогов отмечают наличие качественного методического сопровождения этих технологий. Это свидетельствует о том, что техническое оснащение образовательных учреждений опережает разработку дидактического обеспечения, что создаёт риски формализации и неэффективного использования инновационных технологий.

Теоретическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных учёных в области дидактики цифрового образования. Понятие дидактического обеспечения рассматривается в работах И.Н. Булдаковой как педагогическая технология, включающая цель и её обоснование, дидактический инструментарий, уровневый материал, адаптированный к индивидуальным особенностям учащихся, а также методические рекомендации для преподавателя. С.М. Итпекова определяет дидактическое обеспечение как комплекс взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях с учётом требований психологии, педагогики и информатики.

Вопросы внедрения современных образовательных технологий освещены в исследованиях, посвящённых цифровизации образования. Стратегия цифровизации предусматривает такие перспективные технологии, как искусственный интеллект, блокчейн и виртуальная реальность. Особое место занимают технологии смешанного обучения, которые, согласно работе Джоша Берсина, прошли несколько этапов развития от использования мейнфреймов в 1960-х годах до современных мультимодальных платформ. Однако большинство исследований сосредоточены либо на описании самих технологий, либо на их техническом внедрении, в то время как комплексное дидактическое обеспечение остаётся недостаточно разработанной областью.

Научная новизна исследования заключается в разработке концептуальной модели дидактического обеспечения современных образовательных технологий, которая интегрирует содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-диагностический компоненты на

основе принципов адаптивности, интерактивности, модульности и систематической обратной связи. Впервые предложена типология дидактического обеспечения для различных категорий образовательных технологий с учётом их специфических характеристик и педагогических целей.

Объектом исследования выступает процесс внедрения современных образовательных технологий в практику образовательных организаций. **Предметом** исследования является дидактическое обеспечение, необходимое для эффективного использования современных образовательных технологий.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке модели дидактического обеспечения современных образовательных технологий, позволяющей повысить эффективность образовательного процесса в условиях цифровой трансформации.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: уточнить понятийный аппарат исследования и определить структурные компоненты дидактического обеспечения; выявить и обосновать принципы проектирования дидактического обеспечения для современных образовательных технологий; разработать концептуальную модель дидактического обеспечения; определить специфику дидактического обеспечения для основных типов образовательных технологий; обосновать критерии качества и эффективности дидактического обеспечения; сформулировать методические рекомендации по проектированию и внедрению дидактического обеспечения.

Теоретические основы дидактического обеспечения. В современной педагогической науке понятие дидактического обеспечения трактуется неоднозначно, что требует уточнения терминологии. В нашем исследовании мы опираемся на расширенную трактовку дидактического обеспечения как целостной педагогической системы, включающей совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих эффективную реализацию образовательных технологий. Это определение подчёркивает системный характер дидактического обеспечения и его направленность на достижение конкретных образовательных результатов.

Дидактическое обеспечение необходимо отличать от смежных понятий. Учебно-методическое обеспечение представляет собой более узкую категорию, ориентированную преимущественно на разработку учебных материалов и методических рекомендаций. Педагогическое обеспечение является более широким понятием, охватывающим все аспекты организации образовательного процесса, включая кадровые, материально-технические и организационные ресурсы. Дидактическое обеспечение занимает промежуточное положение, фокусируясь на содержательных и процессуальных аспектах реализации образовательных технологий при учёте необходимых ресурсов.

Современные образовательные технологии мы понимаем, как систематические методы планирования, применения и оценивания всего процесса обучения с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящие своей задачей оптимизацию форм образования. Важно отметить, что технология отличается от методики своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов и меньшей зависимостью от индивидуальных особенностей педагога. К современным образовательным технологиям мы относим технологии смешанного обучения, геймификацию, проектные и исследовательские технологии, адаптивное обучение, технологии виртуальной и дополненной реальности, а также технологии, основанные на искусственном интеллекте.

Структура дидактического обеспечения включает четыре взаимосвязанных компонента. Содержательный компонент охватывает учебные материалы, образовательный контент в различных форматах, базы данных и информационные ресурсы. Например, для курса по истории Испании в формате смешанного обучения содержательный компонент может включать видеолекции по ключевым периодам истории страны, интерактивные временные

линии, виртуальные экскурсии по историческим местам, коллекции первоисточников и аутентичных документов. Процессуальный компонент включает методики преподавания, алгоритмы учебной деятельности, сценарии занятий и рекомендации по организации образовательного процесса. Продолжая пример с историей Испании, процессуальный компонент определяет последовательность изучения материала, форматы взаимодействия студентов с контентом и друг с другом, методы работы с первоисточниками.

Технологический компонент представлен цифровыми инструментами, платформами управления обучением, средствами коммуникации и специализированным программным обеспечением. Для реализации курса по истории Испании может использоваться платформа Moodle для размещения материалов и организации дискуссий, сервисы видеоконференций для синхронных занятий, инструменты совместной работы для групповых проектов. Оценочно-диагностический компонент включает критерии оценивания, инструменты контроля и самоконтроля, методы диагностики образовательных результатов. В курсе по истории Испании это могут быть онлайн-тесты для проверки фактических знаний, рубрикаторы для оценки эссе и проектных работ, портфолио для накопительной оценки.

Принципы проектирования дидактического обеспечения. Эффективное дидактическое обеспечение должно базироваться на системе принципов, отражающих специфику современных образовательных технологий. Принцип адаптивности и персонализации предполагает способность дидактического обеспечения гибко подстраиваться под индивидуальные особенности обучающихся, их уровень подготовки, темп освоения материала и предпочитаемые способы восприятия информации. Этот принцип реализуется через создание разноуровневых заданий, множественных траекторий освоения материала, адаптивных тестов, корректирующих сложность в зависимости от успешности ответов, и персонализированных рекомендаций по дальнейшему обучению. Например, в адаптивной системе обучения математике студент, испытывающий трудности с определённым типом задач, автоматически получает дополнительные разъяснения и тренировочные упражнения, в то время как успешно справляющийся студент переходит к более сложным заданиям.

Принцип интерактивности и визуализации основывается на использовании активных форм взаимодействия обучающихся с учебным материалом, друг с другом и с педагогом. Современные цифровые технологии предоставляют широкие возможности для создания интерактивного контента: симуляторы и виртуальные лаборатории позволяют проводить эксперименты без риска и затрат, интерактивные модели делают доступными для изучения сложные процессы и явления, геймифицированные элементы повышают мотивацию через игровую механику. Визуализация данных, инфографика, интеллект-карты помогают структурировать и усваивать большие объёмы информации. Например, в курсе биологии интерактивная трёхмерная модель клетки позволяет студентам детально изучить её структуру, наблюдать процессы, происходящие внутри клетки, и проводить виртуальные эксперименты.

Принцип модульности и масштабируемости предполагает структурирование учебного материала в виде относительно самостоятельных модулей, которые могут комбинироваться и использоваться в различных образовательных контекстах. Модульная структура обеспечивает гибкость образовательной программы, возможность индивидуализации траектории обучения, простоту обновления и актуализации отдельных модулей без изменения всего курса. Масштабируемость означает возможность адаптации дидактического обеспечения для работы с различным количеством обучающихся, от индивидуального обучения до массовых онлайн-курсов. Например, модульный курс по цифровому

маркетингу может включать базовые модули, обязательные для всех студентов, и специализированные модули по выбору, позволяющие углубиться в интересующие области.

Принцип обратной связи и рефлексии подчёркивает важность систематического получения информации о ходе и результатах обучения как для педагога, так и для самих обучающихся. Эффективная обратная связь должна быть своевременной, конкретной, конструктивной и направленной на развитие. Современные образовательные технологии позволяют автоматизировать некоторые виды обратной связи через автоматическую проверку заданий с немедленным предоставлением результатов, аналитику учебной деятельности, визуализирующую прогресс и проблемные области, инструменты для взаимного оценивания и комментирования работ. Рефлексивный компонент предполагает формирование у обучающихся способности к самоанализу и саморегуляции учебной деятельности через регулярное заполнение рефлексивных дневников, анализ портфолио своих работ, самооценку по заданным критериям.

Модель дидактического обеспечения современных образовательных технологий.

Концептуальные основы модели.

Разработанная нами модель дидактического обеспечения представляет собой целостную систему, интегрирующую теоретико-методологический, целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки. Теоретико-методологический блок базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном подходах к организации образовательного процесса. Системно-деятельностный подход определяет необходимость рассмотрения дидактического обеспечения как целостной системы взаимосвязанных элементов, направленных на организацию активной познавательной деятельности обучающихся. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях, потребностях и возможностях каждого обучающегося, что реализуется через персонализацию содержания и траекторий обучения. Компетентностный подход ориентирует на формирование не только знаний, но и практических умений, способностей к решению реальных профессиональных и жизненных задач.

Целевой блок модели определяет стратегические и тактические цели дидактического обеспечения. Стратегической целью является создание условий для качественного освоения образовательных программ через эффективное использование современных технологий. Тактические цели включают обеспечение доступности образовательного контента для всех категорий обучающихся, поддержку различных форматов и стилей обучения, формирование цифровой грамотности и навыков самостоятельного обучения, повышение мотивации и вовлечённости обучающихся, оптимизацию временных и трудовых затрат педагогов и студентов.

Содержательно-процессуальный блок представляет ядро модели и включает все компоненты дидактического обеспечения, описанные ранее. Особенностью данного блока является его вариативность и адаптивность к специфике конкретных образовательных технологий. Результативный блок определяет критерии и показатели эффективности дидактического обеспечения, механизмы оценки и коррекции. К ключевым критериям относятся образовательная эффективность, измеряемая через динамику учебных достижений, технологическая эффективность, оценивающая удобство использования и надёжность цифровых инструментов, экономическая эффективность, учитывающая соотношение затрат и результатов, и педагогическая целесообразность, определяющая соответствие дидактического обеспечения возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

Для визуализации взаимосвязей между компонентами модели рекомендуе-

ется использовать блок-схему, представляющую четыре основных блока и связи между ними.



Реализация модели предполагает последовательное прохождение нескольких этапов. На подготовительном этапе осуществляется анализ образовательных потребностей, определение целевой аудитории, выбор образовательных технологий и формулирование целей и планируемых результатов. Этап проектирования включает разработку структуры и содержания учебных модулей, создание или подбор образовательного контента, проектирование учебной деятельности и взаимодействий, выбор и настройку технологических инструментов, разработку системы оценивания. На этапе разработки создаются конкретные учебные материалы, настраиваются цифровые платформы, разрабатываются методические рекомендации для педагогов и инструкции для обучающихся.

Специфика дидактического обеспечения для различных образовательных технологий.

Технологии смешанного обучения требуют особого подхода к дидактическому обеспечению, поскольку предполагают интеграцию очного и дистанционного форматов. Ключевой задачей является обеспечение органичного перехода между форматами и содержательной связи между ними. Для модели перевёрнутого класса необходимо разработать качественные видеолекции или другие материалы для самостоятельного изучения теории, чёткие инструкции по работе с материалами дома, разнообразные практические задания для работы в классе, механизмы контроля предварительной подготовки. Например, в курсе по физике студенты дома изучают видеолекцию о законах Ньютона, выполняют короткий тест для проверки понимания, а на очном занятии решают сложные задачи, проводят эксперименты и обсуждают применение законов в реальных ситуациях.

Для модели ротации станций дидактическое обеспечение должно включать материалы и задания для каждой станции, чёткий регламент работы и перехода между станциями, инструменты для отслеживания прогресса учащихся, механизмы дифференциации сложности на разных станциях. Например, на уроке литературы студенты могут работать на четырёх станциях: станция работы с учителем для обсуждения сложных аспектов

текста, станция онлайн-работы с интерактивными заданиями по анализу литературных приёмов, станция групповой работы для подготовки презентации, станция индивидуальной работы для написания эссе.

Технологии геймификации предполагают внедрение игровых элементов и механик в неигровой образовательный контекст. Дидактическое обеспечение для геймификации включает систему баллов, уровней и достижений, связанных с образовательными целями, нарратив и сюжет, придающие смысл учебным действиям, элементы соревнования и сотрудничества, визуальные элементы, создающие игровую атмосферу, систему наград и признания достижений. Важно обеспечить баланс между игровыми элементами и образовательным содержанием, чтобы игра служила средством, а не самоцелью. Например, в курсе по географии можно создать игру-путешествие, где студенты исследуют различные страны, выполняя образовательные задания, зарабатывают валюту путешественника, открывают новые локации и получают ачивки за освоение определённых тем.

Проектные и исследовательские технологии требуют дидактического обеспечения, поддерживающего самостоятельную работу обучающихся над значимыми проблемами. Это включает банк проектных и исследовательских тем различного уровня сложности, методические рекомендации по этапам проектной работы, шаблоны и инструменты для планирования и организации проекта, критерии оценивания проектов и их презентации, примеры успешных проектов предыдущих лет, ресурсы для поиска информации и консультаций. Например, в курсе экологии студенты могут выполнить проект по исследованию состояния местного водоёма, используя предоставленные методики отбора проб, шаблоны для анализа данных и рубрикаторы для оценки итогового отчёта и презентации.

Технологии адаптивного обучения основаны на использовании алгоритмов, подстраивающих содержание, сложность и темп обучения под индивидуальные особенности каждого студента. Дидактическое обеспечение для адаптивного обучения включает банк заданий различного уровня сложности по каждой теме, алгоритмы адаптации, определяющие следующий шаг обучения, диагностические инструменты для определения начального уровня и текущего прогресса, разнообразные форматы представления материала для разных стилей обучения, систему персонализированных рекомендаций. Современные адаптивные платформы используют методы машинного обучения для анализа паттернов успеха и затруднений и предоставления оптимальной последовательности обучения для каждого студента.

Для иллюстрации различий в дидактическом обеспечении для разных технологий представим сравнительную таблицу ключевых компонентов.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика дидактического обеспечения

Технология	Ключевые компоненты содержания	Процессуальные особенности	Технологические инструменты
Смешанное обучение	Материалы для онлайн и офлайн компонентов, инструкции по переходам	Интеграция форматов, баланс самостоятельной и совместной работы	LMS платформы, сервисы видеоконференций, инструменты совместной работы
Геймификация	Сюжет, игровые задания, система достижений	Постепенное усложнение, элементы соревнования и сотрудничества	Игровые платформы, системы бейджей и лидербордов

Проектное обучение	Банк проектных тем, методические рекомендации, критерии оценки	Поэтапное сопровождение, консультации, презентация результатов	Инструменты управления проектами, шаблоны планирования, платформы презентаций
Адаптивное обучение	Банк заданий разного уровня, множественные траектории	Персонализированные рекомендации, диагностика и коррекция	Адаптивные платформы с ИИ, системы аналитики обучения

Методические рекомендации по проектированию дидактического обеспечения. Процесс создания дидактического обеспечения должен следовать систематическому алгоритму, обеспечивающему качество и эффективность результата. На этапе анализа и целеполагания проводится детальное изучение образовательных потребностей целевой аудитории, анализ существующих образовательных ресурсов и практик, определение целей и планируемых результатов обучения в соответствии с образовательными стандартами, выбор оптимальных образовательных технологий для достижения поставленных целей, определение критериев успешности реализации дидактического обеспечения. Например, при разработке дидактического обеспечения для курса цифровой грамотности для учителей необходимо учесть их текущий уровень владения технологиями, доступное время для обучения, конкретные профессиональные задачи, которые они решают.

Этап проектирования включает разработку структуры курса или образовательной программы с определением модулей, тем и занятий, проектирование содержания каждого модуля с учётом принципов дидактики, разработку сценариев учебных занятий и активностей обучающихся, определение форм контроля и оценивания на каждом этапе обучения, планирование ресурсного обеспечения. На этом этапе важно применить принципы обратного дизайна, начиная с определения желаемых результатов обучения и только затем проектируя содержание и методы их достижения.

Этап разработки и экспертизы предполагает создание или подбор конкретных учебных материалов в различных форматах, настройку и адаптацию технологических платформ и инструментов, разработку методических рекомендаций для педагогов, создание инструкций и руководств для обучающихся, проведение экспертизы разработанных материалов коллегами и специалистами. Экспертиза должна оценивать педагогическую целесообразность, методическую корректность, техническую функциональность, доступность и удобство использования, соответствие требованиям образовательных стандартов.

Этап апробации и корректировки включает пилотное внедрение дидактического обеспечения в реальном образовательном процессе с ограниченной группой обучающихся, сбор обратной связи от обучающихся и педагогов через анкетирование, интервью, наблюдение, анализ образовательных результатов и выявление проблемных зон, внесение корректив в содержание, методику и технологическую реализацию, повторную апробацию после внесения изменений. Важно создать безопасную среду для эксперимента, где ошибки и неудачи рассматриваются как источник ценной информации для улучшения.

Критерии качества дидактического обеспечения можно разделить на несколько групп. Педагогические критерии включают соответствие образовательным целям и стандартам, научную корректность и актуальность содержания, методическую обоснованность используемых подходов, адекватность возрастным и психологическим особенностям обучающихся, способность обеспечивать дости-

жение планируемых результатов. Технические критерии охватывают надёжность и стабильность работы цифровых инструментов, совместимость с различными устройствами и платформами, быстродействие и производительность, безопасность данных и соответствие требованиям защиты персональной информации. Эргономические критерии оценивают интуитивность интерфейса и удобство навигации, визуальную привлекательность и комфортность восприятия, доступность для людей с ограниченными возможностями, рациональность организации учебного материала.

Организационно-педагогические условия эффективного внедрения дидактического обеспечения включают несколько ключевых направлений. Подготовка педагогических кадров должна обеспечивать формирование цифровых компетенций через специализированные курсы повышения квалификации, освоение методики работы с конкретными образовательными технологиями через мастер-классы и тренинги, развитие навыков педагогического дизайна и проектирования образовательного процесса, создание сообществ практики для обмена опытом и взаимной поддержки. Материально-техническое обеспечение предполагает наличие необходимого оборудования и программного обеспечения, стабильного доступа к интернету, технической поддержки для решения возникающих проблем, резервных вариантов на случай технических сбоев.

Нормативно-правовое сопровождение включает разработку локальных актов, регламентирующих использование образовательных технологий, обеспечение соответствия требованиям по защите персональных данных, установление правил использования цифровых ресурсов и сервисов, определение процедур оценивания в цифровой среде. Важным условием является также информационная поддержка и методическое сопровождение педагогов на всех этапах внедрения через создание банка методических материалов и лучших практик, организацию консультационной поддержки, проведение регулярного мониторинга и анализа эффективности.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд выводов относительно дидактического обеспечения современных образовательных технологий. Дидактическое обеспечение представляет собой целостную педагогическую систему, интегрирующую содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-диагностический компоненты, направленную на создание оптимальных условий для эффективного использования образовательных технологий. Это не просто набор учебных материалов, а комплексная методическая система, требующая систематического подхода к проектированию и реализации.

Разработанная концептуальная модель дидактического обеспечения, базирующаяся на принципах адаптивности, интерактивности, модульности и обратной связи, позволяет системно подходить к проектированию образовательного процесса с использованием современных технологий. Модель учитывает как общие закономерности организации обучения, так и специфические особенности различных образовательных технологий, обеспечивая гибкость и вариативность реализации.

Специфика дидактического обеспечения для различных типов образовательных технологий определяется их целевым назначением, методическими особенностями и технологическим базисом. Технологии смешанного обучения требуют обеспечения плавной интеграции очных и дистанционных форматов. Геймификация нуждается в балансе между игровой механикой и образовательным содержанием. Проектное обучение предполагает создание поддерживающей среды для самостоятельной исследовательской деятельности. Адаптивное обучение основывается на разработке разветвлённых траекторий и алгоритмов персонализации.

Качество дидактического обеспечения определяется совокупностью педагогических, технических и эргономических критериев. Педагогические критерии оценивают соответствие образовательным целям, научную корректность и методическую обоснованность. Технические критерии охватывают надёжность, совместимость и безопасность цифровых инструментов. Эргономические критерии учитывают удобство использования и доступность для различных категорий пользователей. Комплексная оценка по всем группам критериев позволяет обеспечить высокое качество образовательного процесса.

Эффективность внедрения дидактического обеспечения во многом зависит от создания благоприятных организационно-педагогических условий. Ключевыми условиями являются качественная подготовка педагогических кадров, обеспечивающая формирование необходимых компетенций для работы с современными технологиями, наличие адекватного материально-технического оснащения и технической поддержки, разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей использование образовательных технологий, создание системы методической поддержки и обмена опытом между педагогами. Без создания этих условий даже качественно разработанное дидактическое обеспечение не сможет реализовать свой потенциал.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических рекомендаций по проектированию дидактического обеспечения, которые могут быть использованы педагогами и методистами в практической работе. Предложенный алгоритм разработки дидактического обеспечения, включающий этапы анализа, проектирования, разработки, экспертизы и апробации, обеспечивает систематичность и последовательность процесса создания качественных образовательных материалов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, актуальным является изучение возможностей интеграции искусственного интеллекта в дидактическое обеспечение для обеспечения более глубокой персонализации обучения, автоматизации рутинных процессов оценивания и обратной связи, интеллектуального анализа учебной деятельности для выявления паттернов успеха и затруднений. Во-вторых, требуется дальнейшее исследование эффективности различных моделей дидактического обеспечения в зависимости от контекста применения, характеристик целевой аудитории, специфики предметной области. В-третьих, важно изучить вопросы адаптации дидактического обеспечения к новым образовательным технологиям, таким как технологии виртуальной и дополненной реальности, блокчейн в образовании, нейротехнологии.

Ограничения данного исследования связаны с его преимущественно теоретическим характером и необходимостью проведения масштабных эмпирических исследований для проверки эффективности предложенной модели в различных образовательных контекстах. Кроме того, быстрое развитие образовательных технологий требует постоянного обновления и актуализации дидактического обеспечения, что делает данную область исследований открытой для дальнейшего развития.

Таким образом, дидактическое обеспечение современных образовательных технологий представляет собой комплексную область педагогической деятельности, требующую интеграции педагогических, технологических и организационных компонентов. Системный подход к проектированию и реализации дидактического обеспечения, основанный на научно обоснованных принципах и учитывающий специфику различных образовательных технологий, является необходимым условием успешной цифровой трансформации образования и повышения качества подготовки обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев М. К. и др. Языковая игра в испанском сленге: когнитивные механизмы и лингвокреативный потенциал //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 290-297.

2. Абдуллаев М. К. Каузативная функция глагола hacer в современном испанском языке //Молодой ученый. – 2010. – №. 3. – С. 175-179.

3. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Национальная открытая школа, 2016. 280 с.

4. Берсин Д. Смешанное обучение: лучшие практики, проверенные методологии и извлечённые уроки. М.: Альпина Паблишер, 2018. 312 с.

5. Куликова Н.Ю., Малыгина О.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 2. С. 85-93.

6. Лисецкий К.А. Концепция смешанного обучения как механизм изменений в системе образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 7. С. 116-123.

7. Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Чигирева Е.В., Хоченкова Т.Е. Теория и практика внедрения смешанного обучения в деятельность школы. М.: Национальная открытая школа, 2019. 165 с.

8. Нарбаева Г. Х. Цифровой феминизм в испаноговорящих социальных сетях как фактор трансформации медиа-репрезентации и гендерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 137-146.

9. Осокина П.В., Татарко А.Н. Цифровые технологии в образовании: возможности и вызовы // Образовательная политика. 2021. № 3. С. 72-88.

10. Стрекалова Н.Б. Проектирование цифровой образовательной среды // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2019. № 4. С. 45-52.

11. Турамуратова И. И. Лингвистический пейзаж эмоций: роль концептуальных метафор в структуре испанской эмоциональной лексики //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 9. – С. 78-84.

12. Турдикулова Р. Т. Влияние метафорического аппарата испанской художественной литературы на когнитивные процессы восприятия //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 185-195.

13. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 343 с.

14. Умарова С. С. Концептуальная метафора в современном французском публицистическом дискурсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 119-130.

15. Халиллаев А. К. Испан ва ўзбек тилларида “hombría/мардлик” концептини ифодалашни баҳолашда ўзига хос лингвомаданий хусусиятлар //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 139-142.

16. Хасанова Ш. А. Лексические особенности языка дипломатии и анализ дипломатической терминологии на нескольких языков //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – №. 12-7. – С. 51-54.

17. Шваб К. Четвёртая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 208 с.

18. Ярмоленко Г.Г. Дидактическое обеспечение познавательной деятельности младших школьников // Педагогика: традиции и инновации: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 30-38.

УДК: 811.112.2:378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ: ОТ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДО ВИДЕОКОНТЕНТА

Маматаева Дилрабо Хакимовна – стажёр-преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматривается роль визуальных средств обучения в процессе преподавания немецких фразеологизмов. Исследование охватывает широкий спектр визуальных инструментов – от традиционных иллюстраций до современного видеоконтента и цифровых платформ. Автор анализирует психолингвистические основы визуализации в обучении, опираясь на теорию двойного кодирования А. Пайвио. В работе представлены практические рекомендации по применению различных типов визуальных материалов на разных этапах изучения фразеологических единиц немецкого языка. Особое внимание уделяется эффективности комбинирования статичных и динамичных визуальных средств, использованию цифровых технологий и интерактивных методов обучения.*

Ключевые слова: *немецкие фразеологизмы, визуализация в обучении, иллюстрации, видеоконтент, цифровые технологии, теория двойного кодирования, методика преподавания иностранных языков.*

THE USE OF VISUAL TOOLS IN TEACHING GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS: FROM ILLUSTRATIONS TO VIDEO CONTENT

Mamataeva Dilrabo Khakimovna – trainee-teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the role of visual learning tools in the process of teaching German phraseological units. The study covers a wide range of visual instruments – from traditional illustrations to modern video content and digital platforms. The author analyzes the psycholinguistic foundations of visualization in learning, based on A. Paivio's dual coding theory. The paper presents practical recommendations for the application of various types of visual materials at different stages of studying German phraseological units. Special attention is paid to the effectiveness of combining static and dynamic visual means, the use of digital technologies and interactive teaching methods.*

Keywords: *German phraseological units, visualization in education, illustrations, video content, digital technologies, dual coding theory, foreign language teaching methodology.*

NEMIS FRAZEOLOGIZMLARINI O'QITISHDA VIZUAL VOSITALARDAN FOYDALANISH: ILLYUSTRATSIYADAN VIDEO KONTENTGACHA

Mamataeva Dilrabo Xakimovna – stajyor-o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada nemis frazeologizmlarini o'qitish jarayonida vizual o'quv vositalarining roli ko'rib chiqiladi. Tadqiqot an'anaviy illyustratsiyalardan zamonaviy video kontent va raqamli platformalargacha bo'lgan keng ko'lamli vizual vositalarni qamrab oladi. Muallif A. Paivioning ikkilamchi kodlash nazariyasiga asoslanib, o'qitishda vizualizatsiyaning*

psixolingvistik asoslarini tahlil qiladi. Ishda nemis tilining frazeologik birliklarini o'rganishning turli bosqichlarida turli turdagi vizual materiallarni qo'llash bo'yicha amaliy tavsiyalar keltirilgan. Statik va dinamik vizual vositalarni birlashtirish samaradorligi, raqamli texnologiyalar va interaktiv o'qitish usullaridan foydalanishga alohida e'tibor qaratilgan.

Kalit so'zlar: *nemis frazeologizmlari, o'qitishda vizualizatsiya, illyustratsiyalar, video kontent, raqamli texnologiyalar, ikkilamchi kodlash nazariyasi, chet tillarini o'qitish metodikasi.*

Введение. Изучение фразеологических единиц представляет собой один из наиболее сложных аспектов в преподавании иностранного языка, что обусловлено их национально-культурной спецификой, образностью и идиоматичностью. Немецкие фразеологизмы, будучи неотъемлемой частью языковой картины мира носителей языка, требуют особого методического подхода при обучении. Традиционные методы преподавания фразеологии, основанные преимущественно на заучивании и механическом запоминании, не всегда обеспечивают глубокое понимание и долговременное усвоение материала учащимися. В условиях цифровизации образования и активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс возрастает роль визуальных средств обучения как эффективного инструмента повышения качества преподавания иностранных языков.

Актуальность исследования. Современные учащиеся, относящиеся к поколению цифровых аборигенов, характеризуются преобладанием визуального канала восприятия информации над аудиальным. Исследования показывают, что до 63% студентов лучше усваивают материал, представленный в визуальной форме, что делает применение иллюстраций, графических организаторов, анимации и видеоматериалов не просто желательным, но необходимым компонентом эффективного обучения. Визуализация учебного материала способствует активизации когнитивных процессов, улучшению запоминания и формированию устойчивых ассоциативных связей между образом и значением фразеологической единицы. Особую актуальность приобретает изучение возможностей различных типов визуальных средств – от статичных иллюстраций до динамичного видеоконтента – в контексте преподавания немецких фразеологизмов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе визуальных средств обучения немецким фразеологизмам с позиций современной методики преподавания иностранных языков и когнитивной психологии. В работе впервые систематизируются различные типы визуальных инструментов – от традиционных иллюстративных материалов до современных цифровых ресурсов и видеоконтента – с точки зрения их дидактического потенциала в обучении фразеологии. Исследование опирается на теорию двойного кодирования Аллана Пайвио, согласно которой информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной формах, усваивается эффективнее за счёт параллельной работы двух независимых подсистем познания. Новизна работы также состоит в разработке методических рекомендаций по интеграции различных визуальных средств в процесс преподавания немецких фразеологизмов с учётом специфики их семантики, структуры и национально-культурного компонента.

Объект и **предмет** исследования. Объектом исследования выступает процесс преподавания немецких фразеологических единиц в системе высшего и среднего образования. Предметом исследования являются визуальные средства обучения – иллюстрации, графические организаторы, анимационные материалы, видеоконтент и цифровые образовательные ресурсы – используемые для семантизации, закрепления и активизации немецких фразеологизмов в речи учащихся. Особое внимание уделяется психолингвистическим механизмам усвоения фразеологиче-

ских единиц при использовании визуальной поддержки, а также методическим аспектам подбора и применения визуальных материалов на различных этапах обучения.

Цель и задачи исследования. Целью данной работы является теоретическое обоснование и практическая разработка методики использования визуальных средств в преподавании немецких фразеологизмов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть психолингвистические основы усвоения фразеологических единиц с опорой на теорию двойного кодирования; проанализировать типологию визуальных средств обучения и определить их дидактический потенциал; изучить специфику немецких фразеологизмов и выявить методические принципы их визуализации; разработать практические рекомендации по применению иллюстраций, анимации и видеоконтента на различных этапах работы с фразеологическими единицами; обосновать эффективность комбинирования статичных и динамичных визуальных средств в процессе обучения немецкой фразеологии.

Психолингвистические основы визуализации в обучении фразеологизмам.

Теория двойного кодирования, разработанная канадским психологом Алланом Пайвио в 1971 году, представляет собой фундаментальную концепцию когнитивной психологии, объясняющую механизмы обработки и хранения информации в человеческой памяти. Согласно этой теории, познание осуществляется посредством двух независимых, но взаимосвязанных подсистем: вербальной, специализирующейся на обработке языковой информации, и невербальной (образной), предназначенной для переработки неязыковых объектов и событий. Единицами этих систем являются внутренние репрезентации, называемые соответственно логогенами (словесные коды) и имагенами (образные коды), которые активизируются при распознавании слов и объектов, манипулировании ими или мысленном представлении.

Ключевым положением теории двойного кодирования является утверждение о том, что информация, закодированная одновременно в вербальной и визуальной формах, запоминается значительно эффективнее, чем информация, представленная только в одной модальности. Это объясняется тем, что двойное кодирование создаёт две параллельные «дорожки» в памяти, увеличивая вероятность успешного извлечения информации: если одна из репрезентаций оказывается недоступной, другая может послужить альтернативным путём доступа к необходимым знаниям. В контексте преподавания фразеологизмов это означает, что сочетание вербальной формы фразеологической единицы с соответствующим визуальным образом создаёт более прочные и устойчивые мнемонические следы, облегчая как первичное усвоение, так и последующее воспроизведение материала.

Применительно к изучению фразеологических единиц теория двойного кодирования приобретает особое значение в силу специфической природы фразеологизмов. Фразеологические единицы характеризуются образностью, метафоричностью и зачастую имеют идиоматическое значение, не выводимое из значений составляющих их компонентов. Например, немецкий фразеологизм «jemandem auf den Zahn fühlen» (буквально: пощупать кому-то зуб) означает «испытывать кого-либо, проверять чьи-либо способности». Визуализация буквального значения в сопоставлении с переносным создаёт яркий образный ряд, способствующий глубокому пониманию внутренней формы фразеологизма и механизма метафорического переноса. Такой подход не только облегчает запоминание самой фразеологической единицы, но и развивает у учащихся понимание образной системы изучаемого языка, что является важной составляющей формирования лингвокультурной компетенции.

Важным аспектом теории двойного кодирования является понятие конкретности образа. Слова и выражения, легко вызывающие визуальные образы (конкретные существительные, описания действий), запоминаются лучше, чем абстрактные понятия. Многие немецкие фразеологизмы содержат конкретные образы, связанные с повседневной жизнью, животным миром, частями тела, что делает их особенно податливыми для визуализации. Например, фразеологизм «zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen» (убить двух мух одним ударом) обладает высокой степенью образной конкретности и легко визуализируется. Создание иллюстрации или анимации, изображающей буквальное значение данного выражения, активизирует образную подсистему познания, облегчая запоминание и последующее узнавание фразеологизма в различных контекстах.

Типология визуальных средств обучения фразеологизмам. Визуальные средства обучения фразеологизмам можно классифицировать по нескольким основаниям: по степени динамичности (статичные и динамичные), по способу создания (рисованные, фотографические, компьютерные), по дидактической функции (семантизирующие, тренировочные, контролирующие) и по типу визуализации (буквальная, метафорическая, символическая). Статичные визуальные средства включают в себя традиционные иллюстрации, карточки с изображениями, схемы, таблицы, инфографику и ментальные карты. Эти материалы характеризуются неподвижностью изображения и требуют от учащегося самостоятельного осмысления связи между визуальным образом и значением фразеологизма. Основное преимущество статичных визуальных средств заключается в их простоте создания и использования, а также в возможности длительного сосредоточения внимания на изображении без отвлечения на движение или изменение картинки.

Иллюстрации представляют собой наиболее традиционный и широко распространённый тип визуальных средств в преподавании фразеологии. Различают буквальную визуализацию, при которой изображается прямое значение компонентов фразеологизма, и метафорическую визуализацию, отражающую переносное значение выражения. Например, для немецкого фразеологизма «Krokodilstränen vergießen» (лить крокодиловы слёзы – лицемерить) буквальная визуализация может изображать плачущего крокодила, тогда как метафорическая визуализация покажет человека, притворяющегося опечаленным. Наиболее эффективным представляется комбинированный подход, при котором учащимся предлагается сначала буквальное изображение для понимания внутренней формы фразеологизма, а затем метафорическое – для осознания его актуального значения в речи.

Динамичные визуальные средства включают анимированные материалы, GIF-изображения и видеоконтент. Анимация обладает рядом преимуществ перед статичными изображениями: она способна показать процесс, последовательность действий, развитие ситуации во времени, что особенно важно для фразеологизмов, описывающих действия или процессы. Например, анимация фразеологизма «ins kalte Wasser springen» (прыгнуть в холодную воду – решиться на что-либо без подготовки) может динамически продемонстрировать момент прыжка и реакцию персонажа, создавая более полное и запоминающееся представление о значении выражения. GIF-изображения, представляющие собой короткие зацикленные анимации, особенно эффективны для иллюстрации фразеологизмов, связанных с повторяющимися действиями или циклическими процессами.

Видеоконтент представляет собой наиболее сложный и многоплановый тип визуальных средств обучения. Обучающие видео могут включать не только визуальную демонстрацию значения фразеологизма, но и контекстуальное употребление

в диалогах, объяснение этимологии, культурологический комментарий и примеры использования в аутентичной речи носителей языка. Короткометражные учебные видеоролики продолжительностью 1-3 минуты оптимальны для поддержания концентрации внимания учащихся и могут легко интегрироваться в структуру традиционного урока. Особую ценность представляют аутентичные видеоматериалы – фрагменты фильмов, телепередач, рекламных роликов, в которых носители языка естественно используют фразеологизмы в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует формированию социокультурной компетенции учащихся.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика визуальных средств обучения фразеологизмам

Тип средства	Преимущества	Недостатки	Примеры использования
Иллюстрации (статичные)	Простота создания; возможность длительного рассмотрения; фокус на образе	Отсутствие динамики; не показывает процесс	Карточки, плакаты, учебные пособия
Анимация	Демонстрация процесса; высокая привлекательность; динамичность	Сложность создания; требует технических средств	GIF-файлы, короткие анимационные ролики
Видеоконтент	Аутентичность; контекстуализация; полимодальность; культурологический контекст	Трудоёмкость создания; требует времени на просмотр	Учебные видеоролики, фрагменты фильмов, YouTube
Цифровые платформы	Интерактивность; геймификация; мгновенная обратная связь; персонализация	Требует интернет-соединения; возможны технические проблемы	Quizlet, Memrise, Kahoot, LearningApps

Сравнительная эффективность визуальных средств обучения



Практические аспекты применения визуальных средств. Эффективное использование визуальных средств в преподавании немецких фразеологизмов предполагает соблюдение определённых методических принципов и учёт этапов работы с фразеологическим материалом. На этапе семантизации, когда учащиеся впервые встречаются с новым фразеологизмом, целесообразно использовать комбинацию буквальной и метафорической визуализации. Сначала демонстрируется иллюстрация, изображающая буквальное значение компонентов фразеологической единицы, что позволяет понять внутреннюю форму выражения и его этимологию. Например, при введении фразеологизма «Geld aus dem Fenster werfen» (выбрасывать деньги в окно – транжирить) учащимся показывается изображение человека, буквально выбрасывающего купюры из окна. Такая визуализация создаёт яркий, запоминающийся образ и помогает установить связь между прямым и переносным значениями.

После демонстрации буквального значения необходимо перейти к метафорической визуализации, которая отражает актуальное значение фразеологизма в речи. Это может быть изображение ситуации расточительного поведения, покупки ненужных дорогих вещей или других проявлений неразумных трат. Такой двухэтапный подход способствует глубокому пониманию механизма метафорического переноса и формированию устойчивых ассоциаций между образом и значением. Важно, чтобы визуальные материалы были культурно релевантными и отражали современные реалии жизни носителей немецкого языка, что способствует не только усвоению лингвистической формы, но и развитию социокультурной компетенции учащихся.

На этапе первичного закрепления эффективным является использование интерактивных упражнений с визуальной поддержкой. Цифровые платформы, такие как Quizlet, LearningApps или Kahoot, позволяют создавать разнообразные задания: соотнесение фразеологизма с соответствующей иллюстрацией, выбор правильного изображения к предложенному контексту употребления, расположение визуальных элементов в логической последовательности для фразеологизмов, описывающих процессы. Геймификация обучения через использование таких платформ повышает мотивацию учащихся, делает процесс запоминания более увлекательным и обеспечивает немедленную обратную связь, что особенно важно для корректировки ошибок и закрепления правильных форм употребления.

Использование видеоконтента наиболее целесообразно на этапе углублённой проработки фразеологического материала и развития навыков употребления фразеологизмов в речи. Короткие учебные видеоролики (1-3 минуты) могут демонстрировать различные контексты употребления одного и того же фразеологизма, показывать вариативность его форм, стилистические особенности использования. Особую ценность представляют аутентичные видеоматериалы, извлечённые из немецких фильмов, сериалов, рекламных роликов, ток-шоу. Работа с такими материалами предполагает многоэтапную методику: предпросмотровые задания для актуализации фоновых знаний, непосредственный просмотр с фокусом на употреблении фразеологизма, послепросмотровые задания на анализ контекста, ситуации общения, коммуникативных функций фразеологической единицы.

Важным аспектом работы с видеоматериалами является развитие у учащихся критического мышления и аналитических навыков. После просмотра видеофрагмента с употреблением фразеологизма целесообразно организовать обсуждение: почему персонаж использовал именно этот фразеологизм, какой эффект он произвёл на собеседника, можно ли было выразить ту же мысль другими средствами, как изменился бы смысл высказывания без использования фразеологической единицы. Такой анализ способствует не

только лучшему пониманию функционирования фразеологизмов в речи, но и развитию дискурсивной и прагматической компетенций учащихся, формированию способности адекватно использовать фразеологические средства в соответствии с коммуникативной ситуацией и намерением говорящего.

Создание собственных визуальных материалов учащимися представляет собой высший уровень работы с фразеологическим материалом. Проектные задания, предполагающие разработку иллюстраций, создание анимаций или съёмку коротких видеороликов с употреблением изученных фразеологизмов, активизируют творческое мышление, обеспечивают глубокую переработку материала и способствуют его прочному усвоению. В процессе создания визуального продукта учащиеся многократно обращаются к значению фразеологизма, осмысливают его образную структуру, подбирают соответствующие контексты употребления, что значительно эффективнее механического заучивания. Кроме того, такая деятельность развивает цифровую грамотность, навыки работы с графическими редакторами и программами для создания мультимедийного контента, что является важной составляющей современной образовательной парадигмы.

Цифровые технологии в визуализации фразеологического материала.

Современные цифровые технологии открывают новые горизонты в визуализации фразеологического материала, предоставляя преподавателям и учащимся широкий арсенал инструментов для создания, редактирования и обмена визуальным контентом. Интерактивные онлайн-платформы, такие как Quizlet, представляют собой универсальные инструменты для работы с фразеологизмами: они позволяют создавать карточки с изображениями, аудиозаписями произношения, примерами употребления, организовывать различные режимы тренировки (заучивание, правописание, тестирование) и отслеживать прогресс учащихся. Особенностью Quizlet является возможность создания «учебных наборов», которыми могут пользоваться все участники образовательного процесса, что способствует формированию коллаборативной учебной среды.

Платформа LearningApps позволяет создавать интерактивные упражнения различных типов: викторины с визуальными элементами, игры на сопоставление, пазлы, кроссворды, хронологические линейки. Для работы с фразеологизмами особенно эффективны задания типа «найди пару» (сопоставление фразеологизма с соответствующим изображением или ситуацией употребления), «классификация» (распределение фразеологизмов по тематическим группам с использованием визуальных маркеров), «заполни пропуски» (вставка недостающего компонента фразеологизма с визуальной подсказкой). Важным преимуществом LearningApps является открытый доступ ко всем созданным пользователями упражнениям, что позволяет преподавателям использовать готовые материалы, адаптируя их к потребностям конкретной группы учащихся.

Kahoot представляет собой платформу для создания игровых викторин, которые могут эффективно использоваться для проверки усвоения фразеологического материала в формате соревнования. Визуальный компонент Kahoot включает не только изображения к вопросам, но и динамичный игровой интерфейс, таблицу лидеров, музыкальное сопровождение, что создаёт атмосферу азарта и повышает вовлечённость учащихся. Особенностью Kahoot является возможность проведения викторин как в синхронном режиме (все участники отвечают одновременно в классе), так и в асинхронном (каждый учащийся проходит викторину в удобное время), что обеспечивает гибкость в организации учебного процесса. Статистика ответов, автоматически собираемая платформой, позволяет преподавателю выявить наиболее проблемные фразеологизмы и скорректировать дальнейшую работу.

Генеративные искусственные интеллекты, такие как DALL-E, Midjourney или Stable Diffusion, открывают принципиально новые возможности в создании визуальных материалов для преподавания фразеологизмов. Преподаватель или учащийся может сгенерировать уникальные иллюстрации, точно соответствующие нужному значению или контексту, что особенно ценно для фразеологизмов, к которым трудно подобрать готовые изображения. При этом важно учитывать, что генеративные модели могут создавать как буквальные визуализации, так и более абстрактные, метафорические изображения, в зависимости от формулировки запроса. Использование AI-инструментов также открывает возможности для экспериментирования со стилями изображений: фотореалистичные, карикатурные, минималистичные, что позволяет адаптировать визуальные материалы к возрасту и предпочтениям учащихся.

Инструменты для создания инфографики, такие как Canva или Piktochart, позволяют структурировать фразеологический материал визуально привлекательным способом. Инфографика может отражать тематические группы фразеологизмов, их частотность употребления, стилистическую дифференциацию, этимологические связи. Визуальная структуризация материала способствует формированию системных знаний, помогает учащимся увидеть закономерности в организации фразеологического фонда языка, понять логику группировки и классификации единиц. Создание инфографики может быть организовано как индивидуальный или групповой проект, в процессе которого учащиеся не только закрепляют изученный материал, но и развивают навыки аналитической обработки информации, визуального дизайна и презентации результатов своей работы.

Методические рекомендации по использованию визуальных средств.

При разработке и отборе визуальных материалов для преподавания немецких фразеологизмов необходимо руководствоваться рядом методических принципов, обеспечивающих эффективность визуализации. Принцип адекватности предполагает, что визуальный образ должен точно и однозначно отражать значение фразеологизма, не создавая ложных ассоциаций и не вводя учащихся в заблуждение. Для этого рекомендуется тщательно продумывать композицию изображения, избегать излишних деталей, которые могут отвлечь внимание от основного содержания, использовать узнаваемые и культурно релевантные образы. При создании буквальной визуализации важно не переходить грань в сторону абсурдности: изображение должно быть достаточно реалистичным, чтобы учащиеся могли представить описываемую ситуацию, но при этом очевидно метафоричным, чтобы стимулировать осмысление переносного значения.

Принцип доступности требует учёта возрастных и психологических особенностей учащихся при выборе визуальных средств. Для младших школьников и подростков предпочтительны яркие, динамичные изображения с элементами игры и юмора. Для старших учащихся и взрослых обучающихся целесообразно использовать более сдержанные, стилизованные визуальные материалы, допускающие множественность интерпретаций и стимулирующие аналитическое мышление. Важно также учитывать уровень владения языком: на начальном этапе визуальная поддержка должна быть максимально эксплицитной и однозначной, тогда как на продвинутом уровне допустимы более абстрактные и метафорические визуализации, требующие интерпретации и размышления.

Принцип системности предполагает интеграцию визуальных средств в общую систему работы над фразеологическим материалом. Визуализация не должна быть случайным или эпизодическим элементом урока, но систематически применяться на всех этапах работы с фразеологизмами: от семантизации до продуктивного использования в речи. Рекомендуется создавать

банки визуальных материалов, организованные по тематическому, структурному или функциональному принципу, что позволит обеспечить преемственность в обучении и возможность возвращения к ранее изученному материалу. Систематическое использование визуальных средств формирует у учащихся привычку опираться на образные ассоциации при запоминании и употреблении фразеологизмов, что способствует автоматизации навыков и переходу знаний в долговременную память.

Принцип вариативности означает использование различных типов визуальных средств для одного и того же фразеологизма в зависимости от дидактических задач и этапа обучения. Для первичной семантизации может использоваться простая иллюстрация, для закрепления – интерактивное упражнение с визуальными элементами, для развития речевых навыков – видеофрагмент с контекстным употреблением, для контроля – задание на создание собственной визуализации. Такая вариативность предотвращает монотонность, поддерживает интерес учащихся и обеспечивает многократную проработку материала с разных позиций, что критически важно для прочного усвоения фразеологических единиц.

Принцип культурологической аутентичности требует, чтобы визуальные материалы отражали реалии жизни и культуры носителей немецкого языка. Это особенно важно для фразеологизмов, содержащих культурно-специфические компоненты, связанные с историей, традициями, бытом немецкоязычных стран. Например, визуализация фразеологизма «aus allen Wolken fallen» (упасть с облаков – очень удивиться) должна учитывать, что в немецкой культуре облака ассоциируются скорее с мечтательностью и отвлечённостью, чем с высотой или опасностью падения, как это может быть в других культурах. Использование культурно аутентичных визуальных материалов способствует не только лингвистическому, но и культурологическому образованию, формированию межкультурной компетенции учащихся.

Заключение. Проведённое исследование позволяет утверждать, что визуальные средства обучения играют ключевую роль в эффективном преподавании немецких фразеологизмов. Теория двойного кодирования Аллана Пайвио получила убедительное подтверждение в контексте обучения фразеологическим единицам: информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной формах, усваивается значительно лучше, чем информация только в одной модальности. Это объясняется параллельной работой двух независимых подсистем познания – вербальной и образной – создающих множественные пути доступа к хранящейся в памяти информации. Использование визуальных средств не просто облегчает запоминание фразеологизмов, но и способствует более глубокому пониманию их внутренней формы, образной структуры и культурологического компонента.

Анализ различных типов визуальных средств – от традиционных иллюстраций до современного видеоконтента и цифровых платформ – выявил специфические преимущества и ограничения каждого инструмента. Статичные изображения эффективны на этапе первичной семантизации и обеспечивают возможность длительного сосредоточения внимания на образе. Динамичные средства (анимация, видео) незаменимы для демонстрации процессуальных и ситуативных аспектов употребления фразеологизмов, для показа контекстной вариативности и стилистической дифференциации. Цифровые платформы обеспечивают интерактивность, геймификацию обучения, персонализацию учебного процесса и мгновенную обратную связь. Наиболее эффективным представляется комплексный подход, предполагающий комбинирование различных типов визуальных средств на разных этапах работы с фразеологическим материалом.

Разработанные методические рекомендации по использованию визуальных средств в преподавании немецких фразеологизмов базируются на принципах адекватности, доступности, системности, вариативности и культурологической аутентичности. Эти принципы обеспечивают не только эффективность визуализации с точки зрения запоминания и усвоения материала, но и формирование у учащихся системных знаний о фразеологическом фонде немецкого языка, развитие межкультурной компетенции и способности адекватно использовать фразеологические средства в соответствии с коммуникативной ситуацией. Особое значение имеет вовлечение учащихся в создание собственных визуальных материалов, что активизирует творческое мышление, обеспечивает глубокую переработку материала и способствует его прочному усвоению.

Интеграция современных цифровых технологий в процесс визуализации фразеологического материала открывает новые перспективы для преподавания немецкого языка. Интерактивные онлайн-платформы, генеративные искусственные интеллекты для создания изображений, инструменты для разработки инфографики и мультимедийного контента предоставляют преподавателям и учащимся беспрецедентные возможности для создания, адаптации и обмена визуальными материалами. При этом важно соблюдать баланс между использованием готовых цифровых ресурсов и разработкой собственных материалов, учитывающих специфику конкретной учебной группы, уровень владения языком, возрастные и психологические особенности учащихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности различных типов визуальных средств в обучении немецким фразеологизмам, с изучением долговременных эффектов визуализации на усвоение и употребление фразеологических единиц в речи, с разработкой комплексных методик интеграции визуальных средств в систему обучения немецкому языку на различных уровнях образования. Актуальным направлением исследований является также изучение возможностей применения технологий виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивных образовательных сред, способствующих более глубокому погружению в изучаемый язык и культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. – New York: Oxford University Press, 1986. – 322 p.

2. Абдуллаев М. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта в трансформации современного образовательного процесса //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 16-aprel. – С. 440-444.

3. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.

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

5. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 89-95.

6. Литневская Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

7. Маматаева Д. Х. Интеграция фразеологизмов в коммуникативный подход к преподаванию немецкого языка //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 90-98.

8. Маматаева Д. Х. Разработка учебных материалов по немецким фразеологизмам с учетом современных тенденций в методике преподавания иностранных языков //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 110-117.

9. Нарбаева Гулноза Хусановна. (2023). "Сравнительный анализ русских, английских и испанских пословиц: источники происхождения, методы перевода и семантические особенности". "XXI ASRDA INNOVATSION TEXNOLOGIYALAR, FAN VA TA'LIM TARAQQIYOTIDAGI DOLZARB MUAMMOLAR", 1(8), 68–76.
https://doi.org/10.5281/zenodo.8256293

10. Пайвио А. Теория двойного кодирования и обучение // Psychology OnLine.Net. – 2011. – URL: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1743.html (дата обращения: 02.12.2024).

11. Семерджиди В.Н. Дидактический потенциал мультимедийной наглядности при изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3. – Ч. 1. – С. 212-214.

12. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119-123.

13. Теория двойного кодирования // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_двойного_кодирования (дата обращения: 02.12.2024).

14. Шевлякова Е.Д. Методика фразеологической работы в начальной школе / Е.Д. Шевлякова, Е.В. Вальчук. – Минск: Вышэйшая школа, 2008. – 127 с.

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК: 81'373.46:502/504(44)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ТЕРМИНОЛОГИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Умарова Сайёрахон Собитовна – доцент
Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию семантических трансформаций в терминосистеме франкоязычного дискурса устойчивого развития за период с 1987 года по настоящее время. Анализируются механизмы и факторы, обусловливающие эволюцию ключевых терминов: développement durable, transition écologique, économie circulaire, résilience, sobriété, greenwashing и других. Выявлены основные типы семантических сдвигов — расширение значения, метафоризация, аксиологические трансформации и идеологические переосмысления. Исследование базируется на корпусе нормативных документов международных организаций, правительственных программ франкоязычных стран, научных публикаций и медийных текстов. Установлено, что динамика терминологии отражает эволюцию самой концепции устойчивого развития — от преимущественно экономической модели к комплексной социально-экологической парадигме. Особое внимание уделяется франкоязычной специфике терминообразования, включая противопоставление «durable/soutenable», формирование термина «écoblanchiment» как эквивалента английского «greenwashing», актуализацию традиционного концепта «sobriété». Результаты исследования имеют значение для терминографии, перевода специальных текстов и преподавания французского языка в сфере экологии и устойчивого развития.*

Ключевые слова: *семантический сдвиг, французская терминология, устойчивое развитие, экологический дискурс, développement durable, transition écologique, économie circulaire, терминологическая система, франкофония.*

SEMANTIC SHIFTS IN THE TERMINOLOGY OF FRENCH-LANGUAGE SUSTAINABLE DEVELOPMENT DISCOURSE

Umarova Sayyorakhon Sobitovna – associate professor
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines semantic transformations in the terminology system of French-language sustainable development discourse from 1987 to the present. The study analyzes mechanisms and factors determining the evolution of key terms: développement durable, transition écologique, économie circulaire, résilience, sobriété, greenwashing, and others. Main types of semantic shifts are identified—meaning expansion, metaphorization, axiological transformations, and ideological reinterpretations. The research is based on a corpus of normative documents from international organizations, governmental programs of French-speaking countries, scientific publications, and media texts. It is established that the dynamics of terminology reflects the evolution of the concept of sustainable development itself—from a predominantly economic model to a comprehensive socio-ecological paradigm. Particular*

attention is paid to French-specific features of term formation, including the opposition "durable/soutenable", the formation of the term "écoblanchiment" as an equivalent of English "greenwashing", and the actualization of the traditional concept "sobriété". The research results are significant for terminography, translation of specialized texts, and teaching French in the field of ecology and sustainable development.

Keywords: *semantic shift, French terminology, sustainable development, ecological discourse, développement durable, transition écologique, économie circulaire, terminological system, Francophonie.*

BARQAROR RIVOJLANISH BO'YICHA FRANTSUZ TILIDA DISKURSNING TERMINOLOGIYASIDAGI SEMANTIK SILJISHLAR

Umarova Sayyoraxon Sobitovna – dotsent
Mirzo Ulug'bek nomidagi O'zbekiston Milliy universiteti (Toshkent, O'zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola 1987 yildan hozirgi kungacha bo'lgan davrda frantsuz tilida barqaror rivojlanish diskursining terminologik tizimidagi semantik o'zgarishlarga bag'ishlangan. Asosiy terminlarning evolyutsiyasini belgilovchi mexanizmlar va omillar tahlil qilinadi: développement durable, transition écologique, économie circulaire, résilience, sobriété, greenwashing va boshqalar. Semantik siljishlarning asosiy turlari aniqlangan - ma'no kengayishi, metaforiklashtirish, aksiologik transformatsiyalar va mafkuraviy qayta talqin qilish. Tadqiqot xalqaro tashkilotlarning me'yoriy hujjatlari, fransuz tilida so'zlashuvchi mamlakatlarning hukumat dasturlari, ilmiy nashrlar va ommaviy axborot vositalari matnlari korpusiga asoslangan. Terminologiya dinamikasi barqaror rivojlanish kontseptsiyasining o'zgarishini aks ettirishiligicha iqtisodiy modeldan keng qamrovli ijtimoiy-ekologik paradigmagacha o'zgarishini aks ettirishi aniqlandi. Frantsuz tilidagi terminologiya shakllanishining o'ziga xos xususiyatlariga, jumladan "durable/soutenable" qarama-qarshiligiga, inglizcha "greenwashing" ning ekvivalenti sifatida "écoblanchiment" terminining shakllanishiga, an'anaviy "sobriété" kontseptsiyasining yangilanishiga alohida e'tibor berilgan. Tadqiqot natijalari terminografiya, maxsus matnlarni tarjima qilish va ekologiya va barqaror rivojlanish sohasida frantsuz tilini o'qitish uchun ahamiyatlidir.*

Kalit so'zlar: *semantik siljish, frantsuz terminologiyasi, barqaror rivojlanish, ekologik diskurs, développement durable, transition écologique, économie circulaire, terminologik tizim, frankofon mamlakatlari.*

Введение. Вопросы устойчивого развития занимают центральное место в современном политическом, научном и общественном дискурсе, что обусловлено нарастающими экологическими вызовами, изменением климата и необходимостью пересмотра существующих моделей экономического роста. Франкоязычное пространство, включающее Францию, франкоязычную Канию (Квебек), Бельгию, Швейцарию и страны Африки, играет значительную роль в формировании глобальной повестки устойчивого развития. Именно в недрах франкоязычных международных организаций в 1980-х годах был выработан и получил широкое распространение термин «développement durable» (устойчивое развитие), закрепленный в знаменитом докладе Брундтланд 1987 года «Наше общее будущее».

Актуальность исследования. За последние четыре десятилетия концепция устойчивого развития претерпела существенную эволюцию: от относительно узкой экономической трактовки, связанной с рациональным использованием природных ресурсов, она трансформировалась в

комплексную парадигму, охватывающую экологические, социальные, экономические и даже культурные аспекты развития человечества. Эта концептуальная эволюция неизбежно отражается в динамике терминологии, которая обслуживает данную предметную область. Появляются новые термины (transition écologique, économie circulaire, écoblanchiment), ранее существовавшие слова приобретают новые специализированные значения (résilience, sobriété), происходит конкуренция и взаимодействие между различными терминологическими вариантами (durable vs soutenable, croissance verte vs décroissance).

Семантические изменения в терминологии устойчивого развития представляют собой лингвистическое отражение более глубоких социальных, политических и научных трансформаций. Анализ этих изменений позволяет не только проследить историю формирования концепции, но и выявить скрытые идеологические противоречия, конфликты интересов различных социальных групп, механизмы легитимации или критики определенных подходов к решению экологических проблем. Особый интерес представляет франкоязычная специфика терминообразования и семантической эволюции, поскольку французский язык, в отличие от английского, демонстрирует более консервативный подход к заимствованиям и стремление к созданию собственных терминологических эквивалентов.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка системного диахронического анализа семантических сдвигов в терминологии франкоязычного дискурса устойчивого развития с использованием корпусных методов и дискурсивного анализа. Если ранее отдельные аспекты этой терминологии рассматривались в работах по переводоведению, экологической лингвистике или политической коммуникации, то комплексное исследование механизмов и факторов семантических трансформаций, охватывающее период почти сорока лет и учитывающее региональную франкоязычную вариативность, до настоящего момента не проводилось.

Объектом исследования является терминологическая система франкоязычного дискурса устойчивого развития в её диахроническом развитии с 1987 года (публикация доклада Брундтланд) по 2025 год. **Предмет** исследования составляют семантические сдвиги — изменения значений, семантической структуры и коннотативных характеристик терминов, обслуживающих сферу устойчивого развития, экологии, климатической политики и связанных с ними областей.

Целью настоящего исследования является выявление, систематизация и объяснение основных типов семантических сдвигов в ключевых терминах франкоязычного дискурса устойчивого развития, установление лингвистических и экстралингвистических факторов, обусловливающих эти изменения, а также определение специфики франкоязычного терминотворчества в данной сфере.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) провести диахронический анализ употребления базовых терминов концепции устойчивого развития (développement durable, soutenabilité/durabilité) в нормативных, научных и медийных текстах;

2) исследовать процессы формирования и семантической эволюции терминологических новообразований последних двух десятилетий (transition écologique, économie circulaire, résilience, sobriété, écoblanchiment);

3) выявить и описать основные типы семантических сдвигов: расширение и сужение значения, метафоризацию, аксиологические трансформации, идеологические переосмысления;

4) установить экстралингвистические факторы (политические решения, научные открытия, социальные движения,

медиатизация дискурса), влияющие на семантические изменения терминов;

5) определить специфику франкоязычного терминотворчества в сравнении с англоязычным дискурсом устойчивого развития;

6) проанализировать региональную вариативность терминологии в различных частях франкофонии (европейской, североамериканской, африканской).

Материалом исследования послужил корпус франкоязычных текстов, включающий нормативные документы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, Европейского союза), национальные стратегии и законодательные акты Франции (Закон о переходе к энергетике для зеленого роста 2015 года, Закон о борьбе с расточительством и за циркулярную экономику 2020 года), Канады и других франкоязычных стран, терминологические словари и глоссарии (Словарь устойчивого развития Квебекского управления французского языка, Словарь FranceTerme Министерства культуры Франции), научные публикации в области экологии, экономики и социальных наук, а также материалы франкоязычных средств массовой информации за период 1987-2025 гг. Общий объем проанализированных текстов составляет приблизительно 2,5 млн словоупотреблений.

В работе использовался комплекс методов: диахронический метод для прослеживания эволюции терминов во времени, дискурсивный анализ для выявления идеологических и социальных факторов семантических изменений, корпусный метод для количественного анализа частотности и сочетаемости терминов в различные периоды, сопоставительный метод для сравнения франкоязычной и англоязычной терминологии, а также описательный метод для систематизации и классификации выявленных семантических сдвигов.

Теоретико-методологической базой исследования послужили труды по терминоведению, семантике и прагматике, дискурсивному анализу, а также специальные работы по терминологии устойчивого развития и экологическому дискурсу. Исследование опирается на понимание термина как динамической единицы, подверженной семантическим изменениям под влиянием как внутриязыковых, так и экстралингвистических факторов.

Центральным термином всей терминосистемы является «développement durable», который был введен в широкий оборот докладом Всемирной комиссии ООН по окружающей среде и развитию 1987 года. В докладе, возглавляемом премьер-министром Норвегии Гру Харлем Брундтланд, устойчивое развитие было определено как «развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, не ставя под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [Commission Brundtland, 1988]. Этот доклад стал поворотным моментом в истории экологической мысли, поскольку он впервые на столь высоком международном уровне связал воедино проблемы охраны окружающей среды, экономического развития и социальной справедливости.

Французский термин «développement durable» представляет собой кальку с английского «sustainable development», хотя в истории его становления существовала значительная терминологическая конкуренция. Изначально при переводе на французский язык возникла дискуссия о том, следует ли использовать прилагательное «durable» или «soutenable». Квебекские переводчики, работавшие над франкоязычной версией доклада Брундтланд, предпочли термин «développement soutenable», стремясь более точно передать идею «sustainability» — способности поддерживать, выдерживать определенную нагрузку. Однако в европейском франкоязычном пространстве закрепился вариант «développement durable», который делает акцент на длительности, способности продолжаться во времени.

Эта терминологическая конкуренция отражает важные концептуальные различия. Сторонники термина «développement soutenable» подчеркивают, что речь идет не просто о долговременности развития, а о соблюдении пределов, которые может выдержать планета — экологических, социальных, ресурсных. В этом понимании ключевым является вопрос о лимитах роста, о границах, за которыми система становится неустойчивой [Vivien, 2005]. Напротив, термин «développement durable» может интерпретироваться более оптимистично — как развитие, которое способно продолжаться неограниченно долго благодаря технологическим инновациям и эффективному управлению ресурсами, не обязательно предполагая радикальное самоограничение.

По данным Квебекского управления французского языка, опубликовавшего в 2008 году специализированный «Словарь устойчивого развития», термин «développement durable» стал доминирующим во всей франкофонии [Office québécois de la langue française, 2008], хотя «développement soutenable» продолжает использоваться в определенных научных кругах, особенно среди исследователей, придерживающихся более критических позиций по отношению к концепции экономического роста. Интересно, что Управление отметило: «развитие концепции развития постоянно эволюционирует, и существуют различные точки зрения на этот вопрос», признавая таким образом незавершенность терминологического формирования.

Семантический анализ употребления термина «développement durable» в различных типах дискурса показывает значительное расширение его значения за последние десятилетия. В первоначальной трактовке доклада Брундтланд акцент делался на межпоколенческой справедливости и сохранении природных ресурсов для будущих поколений — это было преимущественно экологическое и отчасти этическое измерение концепции. Однако на Саммите Земли в Рио-де-Жанейро в 1992 году была официально принята модель трех столпов устойчивого развития: экономического, социального и экологического. Эта модель подразумевала, что устойчивое развитие должно одновременно обеспечивать экономический рост, социальную справедливость и сохранение окружающей среды.

В последующие годы семантическое поле термина «développement durable» продолжало расширяться. В него стали включаться такие аспекты, как культурное разнообразие (признанное ЮНЕСКО в качестве четвертого столпа устойчивого развития), благое управление (good governance), борьба с коррупцией, гендерное равенство, права человека. Особенно показательна в этом отношении Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, принятая ООН в 2015 году, которая включает 17 целей устойчивого развития, охватывающих практически все аспекты человеческой жизни — от ликвидации нищеты и голода до обеспечения качественного образования, гендерного равенства, достойной работы, индустриализации, сокращения неравенства, устойчивых городов, ответственного потребления и производства, борьбы с изменением климата, сохранения морских и наземных экосистем, мира, правосудия и эффективных институтов, а также партнерства для достижения этих целей.

Это расширение привело к тому, что термин «développement durable» в современном употреблении стал чрезвычайно многозначным и в определенной степени размытым. Он может обозначать строгую научную концепцию с четкими параметрами и индикаторами, политическую программу правительства, маркетинговую стратегию корпорации, образовательную парадигму, философию жизни или даже модное клише. Эта семантическая диффузия вызывает критику со стороны некоторых исследователей, которые указывают,

что концепция стала настолько всеобъемлющей, что утратила аналитическую остроту и критический потенциал.

Формирование терминологии экологического перехода. Начиная с 2010-х годов во франкоязычном дискурсе все большую популярность приобретает термин «transition écologique» (экологический переход), который во многих контекстах начинает конкурировать или дополнять термин «développement durable». Этот термин впервые был концептуализирован в работах английского ученого Роба Хопкинса, основателя движения «Transition Towns» (Города перехода), но быстро был адаптирован франкоязычным дискурсом.

Термин «transition écologique» обладает важными семантическими отличиями от «développement durable». Если последний подразумевает определенную форму развития, которая может продолжаться неопределенно долго, то «transition» акцентирует временный, процессуальный характер — это переход от одного состояния к другому, от неустойчивой к устойчивой модели. Термин подчеркивает не столько конечную цель, сколько сам процесс трансформации, который может включать экспериментирование, адаптацию, социальное обучение. Кроме того, «transition écologique» несет более радикальные коннотации системного изменения, тогда как «développement durable» часто ассоциируется с постепенными улучшениями в рамках существующей экономической модели.

Во Франции термин получил официальное признание в 2012 году, когда было создано Министерство экологии, устойчивого развития и энергетики, которое в 2014 году было переименовано в Министерство экологии, устойчивого развития и энергетики, а затем в 2017 году — в Министерство экологического и солидарного перехода (Ministère de la Transition écologique et solidaire). Это институциональное закрепление термина свидетельствует о его легитимации в политическом дискурсе. Важно отметить добавление прилагательного «solidaire» (солидарный), которое подчеркивает социальное измерение перехода — стремление обеспечить справедливое распределение издержек и выгод экологической трансформации.

Параллельно с «transition écologique» активно используется более узкий термин «transition énergétique» (энергетический переход), который фокусируется специфически на трансформации энергетических систем — переходе от ископаемых источников энергии к возобновляемым. Закон о энергетическом переходе для зеленого роста (Loi relative à la transition énergétique pour la croissance verte) был принят во Франции 17 августа 2015 года. Этот закон закрепил амбициозные цели: сокращение потребления ископаемой энергии на 30% к 2030 году, увеличение доли возобновляемых источников энергии до 32% конечного энергопотребления к 2030 году, сокращение выбросов парниковых газов на 40% к 2030 году по сравнению с 1990 годом.

Семантическое поле термина «transition écologique» постоянно расширяется. Первоначально он преимущественно относился к технологическим и энергетическим аспектам, но постепенно стал охватывать более широкий круг проблем: трансформацию моделей потребления и производства, развитие циркулярной экономики, изменение территориального планирования, реформу сельского хозяйства и пищевых систем, адаптацию к изменению климата, защиту биоразнообразия. В этом расширении прослеживается типичный для развития терминологии паттерн: термин, первоначально имевший довольно узкое техническое значение, под влиянием социального использования и политической мобилизации приобретает более широкое и многоаспектное содержание.

Интересен также процесс метафоризации в употреблении термина «transition». В буквальном смысле слово «transition» означает переход, переходный

период между двумя состояниями. Однако в экологическом дискурсе оно часто используется метафорически, как если бы это была автономная сущность, которая может быть «осуществлена», «ускорена», «финансирована», «управляема». Говорят о «политике перехода», «финансировании перехода», «агентстве перехода», как если бы переход был не просто процессом, а конкретным проектом или программой с определенными параметрами и сроками реализации.

Циркулярная экономика и новая терминология ресурсоэффективности. Одним из наиболее значительных терминологических новообразований последнего десятилетия является «économie circulaire» (циркулярная экономика). Этот термин обозначает экономическую модель, которая стремится минимизировать использование первичных ресурсов и производство отходов путем создания замкнутых циклов, в которых продукты, материалы и ресурсы используются максимально долго, а затем возвращаются в производственный цикл через повторное использование, ремонт, восстановление и рециклинг.

Концепция циркулярной экономики появилась в англоязычной литературе еще в 1970-х годах, но получила широкое распространение благодаря работе британского фонда Эллен Макартур (Ellen MacArthur Foundation), который с 2010 года активно продвигает эту идею. Во франкоязычном пространстве термин «économie circulaire» был официально закреплен в Законе об энергетическом переходе для зеленого роста 2015 года [Loi n° 2015-992, 2015]. Статья L. 110-1 Кодекса окружающей среды Франции определяет циркулярную экономику как систему, которая «направлена на достижение нейтрального экологического следа в рамках соблюдения планетарных границ и на преодоление линейной экономической модели, заключающейся в добыче, производстве, потреблении и выбрасывании, призывая к разумному и ответственному потреблению природных ресурсов».

Семантическое развитие термина «économie circulaire» демонстрирует интересный паттерн: это один из редких случаев, когда новый термин не просто обозначает некоторый существующий феномен, но активно участвует в его конструировании. Введение термина стимулировало разработку соответствующих политических программ, создание специализированных институтов (например, Institut national de l'économie circulaire во Франции), формирование сообщества практиков и экспертов. Термин обладает сильным перформативным эффектом: называя определенный комплекс практик «циркулярной экономикой», политики и активисты способствуют их легитимации, институционализации и распространению.

Важной особенностью терминологического гнезда «économie circulaire» является формирование множества производных и связанных терминов. Закон 2015 года выделяет семь столпов циркулярной экономики: устойчивые закупки (approvisionnement durable), экодизайн (écoconception), промышленная и территориальная экология (écologie industrielle et territoriale), экономика функциональности (économie de la fonctionnalité), ответственное потребление (consommation responsable), удлинение срока службы продуктов (allongement de la durée d'usage), предотвращение и управление отходами (prévention et gestion des déchets) [Ministère de la Transition écologique, 2020; ADEME, 2021]. Каждый из этих элементов представляет собой отдельное терминологическое поле со своей специфической лексикой.

Особенно показателен семантический сдвиг в понимании термина «déchet» (отходы). В традиционной линейной экономике отходы воспринимались как нечто бесполезное, подлежащее утилизации или захоронению. В рамках циркулярной экономики отходы переосмысливаются как

вторичные ресурсы (ressources secondaires) или как «продукты в конце жизненного цикла» (produits en fin de vie), которые могут быть возвращены в производственный цикл. Это не просто терминологическая замена, но концептуальная трансформация, отражающая изменение базовой онтологии: то, что раньше считалось отходом, теперь рассматривается как потенциальный ресурс. Семантическая переоценка термина «déchet» имеет важные практические последствия, поскольку она стимулирует развитие технологий рециклинга, индустрии переработки и новых бизнес-моделей, основанных на повторном использовании материалов.

Примечательно также формирование франкоязычного эквивалента для английского термина «upcycling». В отличие от простого рециклинга (recyclage), который подразумевает переработку материала в продукт той же или меньшей ценности, «upcycling» означает трансформацию отходов или ненужных продуктов в материалы или изделия более высокого качества или ценности. Для обозначения этого процесса Квебекское управление французского языка предложило термин «surcyclage» (от приставки «sur-» — сверх, над), который постепенно входит в употребление, хотя конкурирует с заимствованием «upcycling», особенно в неформальных и медийных контекстах. Существует также термин «revalorisation» (ревалоризация, повышение ценности), который иногда используется как синоним.

Важным элементом терминологии циркулярной экономики является «écoconception» (экодизайн) — подход к проектированию продуктов, при котором экологические соображения интегрируются на всех этапах жизненного цикла продукта, от добычи сырья до утилизации. Термин предполагает, что ответственность за экологический след продукта несет прежде всего его производитель, который должен проектировать изделия так, чтобы они были долговечными, ремонтопригодными, разбираемыми и подлежали рециклингу. Во Франции принцип расширенной ответственности производителя (responsabilité élargie du producteur, REP) закреплен законодательно для многих категорий продукции.

Актуализация традиционных концептов: от «sobriété» к «résilience». Одним из наиболее интересных феноменов в эволюции терминологии устойчивого развития является актуализация и переосмысление традиционных французских слов, которые приобретают новое, специализированное значение в экологическом дискурсе. Яркий пример — термин «sobriété» (умеренность, трезвость), который в последние годы стал ключевым понятием во франкоязычных дискуссиях об экологическом переходе.

Слово «sobriété» имеет давнюю историю во французском языке и традиционно обозначало умеренность в потреблении пищи и напитков, особенно алкоголя, а также в более широком смысле — сдержанность, простоту, отсутствие излишеств. В религиозном контексте оно связывалось с аскетизмом и духовной дисциплиной. В экологическом дискурсе термин «sobriété» приобрел новое, специфическое значение: добровольное самоограничение в потреблении энергии и материальных ресурсов с целью снижения экологического воздействия.

Актуализация термина «sobriété» в экологическом контексте произошла в значительной степени благодаря работам французских исследователей и активистов, связанных с движением за «décroissance» (снижение экономического роста). В 2022 году термин получил широкое медийное распространение после того, как французское правительство запустило «План трезвости» (Plan de sobriété) в ответ на энергетический кризис, вызванный войной в Украине. Премьер-министр Элизабет Борн призвала к «энергетической трезвости» (sobriété énergétique), что означало добровольное сокращение потребле-

ния энергии предприятиями, государственными учреждениями и домохозяйствами.

Семантический анализ показывает, что термин «sobriété» подвергся значительному переосмыслению. В традиционном понимании «sobriété» ассоциировалась с индивидуальной добродетелью и личным выбором. В новом экологическом значении акцент смещается на коллективное самоограничение как необходимое условие соблюдения планетарных границ. «Sobriété» перестает быть моральной характеристикой индивида и становится структурным принципом организации общества и экономики. Говорят не только о «sobriété énergétique», но и о «sobriété numérique» (цифровая трезвость — ограничение использования цифровых технологий для снижения их экологического следа), «sobriété matérielle» (материальная трезвость — сокращение потребления товаров), «sobriété foncière» (земельная трезвость — ограничение застройки территорий).

Интересно, что популяризация термина «sobriété» вызвала неоднозначную реакцию в обществе. С одной стороны, многие экологические активисты приветствовали его, видя в нем признание необходимости радикальных изменений в моделях потребления. С другой стороны, критики указывали на риск «greenwashing» (экологического камуфляжа): использование привлекательного термина «sobriété» может маскировать нежелание правительства и корпораций проводить структурные реформы, перекладывая ответственность за экологические проблемы на индивидуальных потребителей. Кроме того, термин может иметь негативные коннотации для малообеспеченных слоев населения, для которых «трезвость» ассоциируется не с добровольным выбором, а с вынужденными лишениями.

Другой пример актуализации традиционного термина — «résilience» (устойчивость, способность восстанавливаться). Это слово имеет долгую историю в физике (где оно обозначает способность материала возвращаться к первоначальной форме после деформации) и в психологии (где оно означает способность человека справляться с травмой или стрессом). В экологический дискурс термин пришел из экологии как науки, где он обозначает способность экосистемы сохранять основные функции и структуру, несмотря на возмущения.

В контексте устойчивого развития «résilience» стал ключевым концептом, особенно после публикации влиятельных работ о планетарных границах и климатических рисках. Термин используется для обозначения способности социально-экологических систем — городов, регионов, стран, экономических секторов — противостоять шокам (таким как экстремальные погодные явления, эпидемии, экономические кризисы) и адаптироваться к изменяющимся условиям. Говорят о «résilience urbaine» (городская устойчивость), «résilience climatique» (климатическая устойчивость), «résilience alimentaire» (продовольственная устойчивость), «résilience territoriale» (территориальная устойчивость).

Семантическое развитие термина «résilience» демонстрирует интересную трансформацию: от обозначения свойства физических объектов или психологических качеств индивидов он превратился в универсальную метафору, применимую к самым разнообразным системам и уровням. Эта метафорическая экспансия вызывает как энтузиазм, так и критику. Сторонники концепции резильентности подчеркивают её практическую полезность для планирования и политики. Критики указывают на риск деполитизации экологических проблем: фокус на «резильентности» может означать акцент на адаптации к неизбежным изменениям в ущерб усилиям по предотвращению этих изменений через смягчение воздействий.

Критический дискурс: формирование терминологии «greenwashing». Па-

раллельно с официальной и научной терминологией устойчивого развития формируется критический дискурс, который ставит под сомнение искренность экологических заявлений корпораций и правительств. Центральным термином этого критического дискурса является «greenwashing» (экологический камуфляж, экоблэнчинг, зеленая подкраска) — обозначение коммуникационных стратегий, которые создают иллюзию экологической ответственности, не соответствующую реальным практикам организации.

Термин «greenwashing» был придуман в середине 1980-х годов американским экологическим активистом Джеем Вестервельдом, который обратил внимание на лицемерные призывы отелей к гостям повторно использовать полотенца якобы для защиты окружающей среды, тогда как реальной мотивацией было снижение расходов на стирку. Термин быстро распространился в англоязычном дискурсе и стал использоваться НПО для критики корпоративных экологических заявлений.

Во франкоязычном пространстве для обозначения этого феномена существует несколько терминов. Квебекское управление французского языка рекомендует термин «écoblanchiment» (дословно: эко-отбеливание), который является прямой калькой с английского «greenwashing» (wash = отбеливать, blanchir). Этот термин подчеркивает идею «отмывания» экологической репутации, по аналогии с «отмыванием денег» (blanchiment d'argent). Альтернативные франкоязычные термины включают «verdissage» (позеленение, от глагола verdir — зеленеть), «mascarade écologique» (экологическая маскарадность) и заимствованный англицизм «greenwashing», который широко используется, особенно в неформальном и медийном дискурсе.

Интересно, что термин «écoblanchiment» демонстрирует высокую продуктивность во франкоязычной терминологии. По аналогии с ним были созданы такие термины, как «socialwashing» (социальный камуфляж — создание иллюзии социальной ответственности), «pinkwashing» (использование ЛГБТ-тематики для улучшения репутации), «climatwashing» или «carbowashing» (климатический камуфляж — ложные заявления о климатических действиях). Формируется целое терминологическое гнездо, обозначающее различные формы манипулятивной коммуникации в сфере корпоративной социальной ответственности.

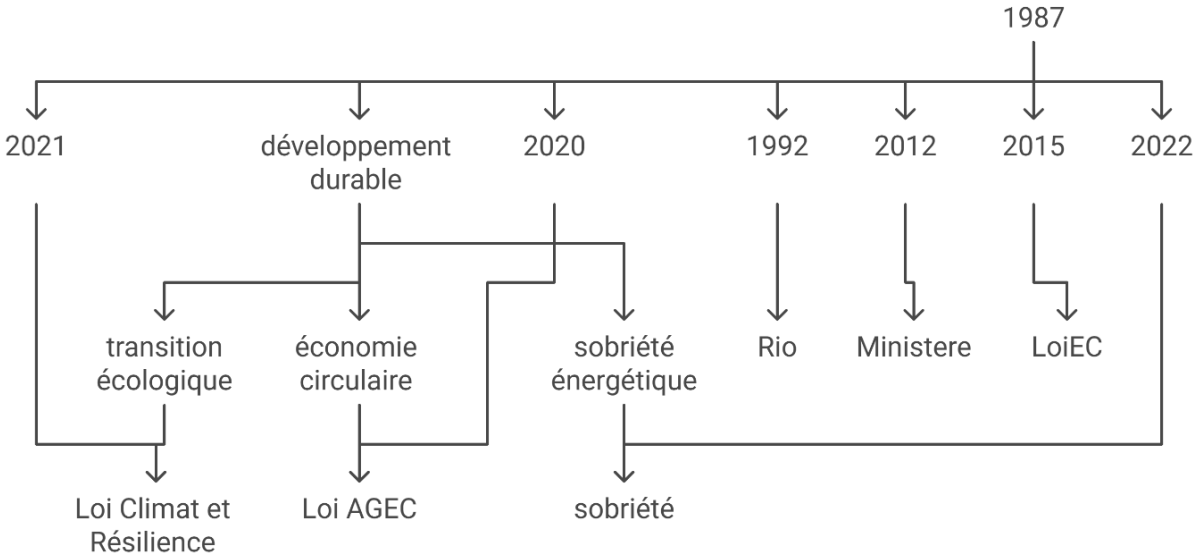
Семантический анализ употребления термина «écoblanchiment» показывает постепенное расширение его значения. Первоначально термин преимущественно применялся к маркетинговым коммуникациям и рекламе продуктов. Постепенно он стал использоваться для критики корпоративных отчетов о устойчивости, политических заявлений правительств, международных соглашений и даже научных исследований, финансируемых промышленностью. В самом широком смысле «écoblanchiment» стал обозначать любое расхождение между экологическими заявлениями и реальными практиками, любую попытку создать более зеленый образ, чем того заслуживает реальность.

Закон о климате и устойчивости (Loi Climat et Résilience) от 22 августа 2021 года во Франции впервые прямо криминализировал некоторые формы экоблэнчинга [Loi n° 2021-1104, 2021]. С 1 января 2023 года компаниям запрещено заявлять о углеродной нейтральности своих продуктов без предоставления строгих, прозрачных и честных доказательств (углеродный баланс, оценка жизненного цикла, стратегия Net-Zero, валидированная независимой третьей стороной). Это законодательное признание термина свидетельствует о его полной институционализации: то, что начиналось как критический жаргон активистов, стало юридической категорией.

Агентство по экологическому переходу (ADEME) разработало специальное руководство по борьбе с экоблэнчингом для компаний и коммуникационных агентств. В руководстве перечисляются

типичные формы экоблэнчинга: использование расплывчатых терминов («экологичный», «природный», «зеленый») без конкретных доказательств; выделение одного положительного экологического аспекта при сокрытии негативных воздействий; заявления о будущих экологических достижениях без конкретных планов их реализации; использование поддельных экологических лейблов или сертификатов; преувеличение значимости незначительных экологических улучшений. Эта кодификация форм экоблэнчинга способствует дальнейшей стабилизации и уточнению термина.

Эволюция терминов франкоязычного дискурса устойчивого развития (1987-2025)



Семантические сдвиги в терминологии устойчивого развития обусловлены сложным взаимодействием экстралингвистических и собственно лингвистических факторов. К числу экстралингвистических факторов относятся, прежде всего, эволюция научного знания и накопление эмпирических данных о состоянии окружающей среды. Публикация каждого нового доклада Межправительственной группы экспертов по изменению климата (МГЭИК) оказывает влияние на терминологию, поскольку приносит новые концепции и уточняет существующие. Например, введение концепции «планетарных границ» (planetary boundaries) шведским ученым Йоханом Рокстрёмом и его коллегами в 2009 году повлияло на понимание «устойчивости» как соблюдения определенных биофизических лимитов.

Политические решения и международные соглашения играют ключевую роль в стабилизации и распространении терминологии. Парижское соглашение по климату 2015 года ввело в широкий оборот такие термины, как «вклады, определяемые на национальном уровне» (contributions déterminées au niveau national, CDN), «углеродная нейтральность» (neutralité carbone), «адаптация» (adaptation) и «смягчение» (atténuation) в контексте климатических действий. Европейский зеленый курс (Green Deal européen), представленный Европейской комиссией в декабре 2019 года, способствовал продвижению терминов «таксономия устойчивых инвестиций» (taxonomie verte), «механизм справедливого перехода» (mécanisme de transition juste), «ферма от поля до стола» (stratégie De la ferme à la fourchette).

Экстремальные погодные явления и экологические катастрофы также влияют на общественное восприятие экологических проблем и, соответственно, на употребление связанных с ними терминов. Во

Франции аномальная жара лета 2003 года, унесшая жизни около 15 000 человек, резко повысила общественную осведомленность об изменении климата и способствовала актуализации терминов «canicule» (сильная жара), «îlot de chaleur urbain» (городской остров тепла), «vulnérabilité climatique» (климатическая уязвимость). Наводнения, лесные пожары, засухи — каждое такое событие активизирует определенный сегмент экологической терминологии и может привести к появлению новых терминов.

Социальные движения являются важным источником терминологических инноваций и семантических сдвигов. Молодежное климатическое движение, инициированное Гретой Тунберг, популяризировало термин «urgence climatique» (климатическая чрезвычайная ситуация), который затем был принят многими муниципалитетами, объявившими о «климатической чрезвычайной ситуации». Движение «Extinction Rebellion» способствовало распространению радикальной терминологии: «rébellion climatique» (климатический бунт), «désobéissance civile» (гражданское неповиновение в экологическом контексте). Профсоюзное движение продвигает концепцию «справедливого перехода» (transition juste), которая подчеркивает необходимость защиты рабочих мест и поддержки работников в секторах, которые будут затронуты экологическим переходом.

Медиатизация экологического дискурса существенно влияет на семантику терминов. Средства массовой информации стремятся к упрощению и драматизации, что может приводить к изменению коннотаций научных терминов. Термины, которые в научном дискурсе имеют точное техническое значение, в медийном употреблении часто приобретают более размытое, эмоционально окрашенное содержание. Например, термин «crise climatique» (климатический кризис) используется в медиа для обозначения любых экологических проблем, хотя в строго научном смысле он относится специфически к проблемам, связанным с изменением климата.

Взаимодействие с англоязычной терминологией представляет собой важный лингвистический фактор. Французский язык, несмотря на традиционную резистентность к заимствованиям, активно контактирует с английским, который доминирует в международных научных и политических дискуссиях по вопросам устойчивого развития. Этот контакт приводит к нескольким феноменам. Во-первых, прямое заимствование англоязычных терминов: «greenwashing», «green deal», «net zero», хотя для многих из них существуют франкоязычные эквиваленты. Во-вторых, калькирование — создание франкоязычных терминов по модели английских: «écoblanchiment» как калька «greenwashing», «économie circulaire» как калька «circular economy». В-третьих, семантическое влияние — французские термины приобретают дополнительные значения под влиянием английских аналогов.

Языковая политика франкофонии играет важную роль в терминообразовании. Квебекское управление французского языка (Office québécois de la langue française) систематически работает над созданием франкоязычных эквивалентов для англоязычных терминов, публикуя специализированные словари и рекомендации. Во Франции аналогичную функцию выполняет Комиссия по обогащению французского языка (Commission d'enrichissement de la langue française), которая публикует официальные терминологические рекомендации в бюллетене FranceTerme. Эти институты стремятся к стандартизации терминологии, но на практике наблюдается значительная вариативность между рекомендованными терминами и реальным употреблением.

Особенности институционального, научного и медийного дискурсов также влияют на семантику терминов. В институциональном дискурсе (правительственные документы, законодательство, программы) термины стремятся к точности,

юридической определенности и политической нейтральности. Это может приводить к использованию эвфемизмов или расплывчатых формулировок для сглаживания противоречий между различными интересами. В научном дискурсе термины имеют более строгие определения, связаны с конкретными теоретическими рамками и методологиями. В медийном дискурсе термины упрощаются, приобретают яркие коннотации, часто используются метафорически. Одни и те же термины могут иметь существенно различающиеся значения в зависимости от типа дискурса.

Региональная вариативность франкоязычной терминологии. Франкоязычное пространство не является терминологически однородным. Существуют заметные различия в употреблении и понимании терминов устойчивого развития между различными регионами франкофонии, что отражает не только лингвистические особенности, но и различия в социально-экономических условиях, политических приоритетах и культурных традициях.

Европейская франкофония, особенно Франция, демонстрирует тенденцию к систематизации и стандартизации терминологии через официальные институты. Французское правительство активно использует терминологию устойчивого развития в законодательстве и политических программах, что способствует стабилизации терминов. В то же время во Франции наблюдается значительное влияние европейского дискурса, поскольку многие термины и концепции приходят через директивы и регламенты Европейского союза. Термины вроде «économie circulaire», «transition énergétique», «neutralité carbone» получили широкое распространение благодаря европейским политическим инициативам.

Квебекский вариант франкоязычной терминологии устойчивого развития обладает значительной специфичностью. Квебек имеет давнюю традицию языкового планирования и активно работает над созданием французских терминов как альтернативы английским заимствованиям. Как упоминалось ранее, именно квебекские переводчики предложили термин «développement soutenable» в противовес европейскому «développement durable». Квебекское управление французского языка систематически публикует терминологические рекомендации и неологизмы. Интересно, что некоторые квебекские терминологические инновации впоследствии принимаются в европейской франкофонии, хотя и не всегда немедленно.

Квебек также характеризуется большей восприимчивостью к англоязычным терминам из-за непосредственного контакта с англоязычной Канадой и США. Это приводит к более частому употреблению прямых заимствований или гибридных форм. В то же время существует сильное стремление к созданию собственных франкоязычных эквивалентов как часть более широкой политики защиты французского языка в преимущественно англоязычном североамериканском контексте.

Африканская франкофония представляет собой особый случай, поскольку проблематика устойчивого развития здесь имеет специфическое содержание. В африканских франкоязычных странах дискурс устойчивого развития сильнее связан с проблемами бедности, продовольственной безопасности, доступа к базовым услугам (воде, энергии, здравоохранению), борьбы с опустыниванием. Это приводит к тому, что некоторые термины, центральные для европейского дискурса (например, «sobriété», «économie circulaire»), имеют меньшую релевантность или интерпретируются иначе. Напротив, такие термины, как «adaptation» (адаптация к изменению климата), «sécurité alimentaire» (продовольственная безопасность), «accès à l'énergie» (доступ к энергии), «désertification» (опустынивание) имеют большее значение.

В африканском франкоязычном дискурсе также заметно влияние концепции «développement endogène» (эндогенного

развития), которая подчеркивает необходимость опоры на местные ресурсы, знания и культурные традиции, а не на импортированные западные модели. Эта концепция влияет на интерпретацию устойчивого развития, привнося акцент на культурную устойчивость (soutenabilité culturelle) и традиционные экологические знания (savoirs écologiques traditionnels). Термин «développement durable» в африканском контексте часто критикуется как евроцентричный и недостаточно учитывающий специфику африканских реалий.

Бельгия и Швейцария, являясь многоязычными странами, демонстрируют интересную терминологическую динамику. Во франкоязычной части Бельгии (Валлонии) терминология устойчивого развития в значительной степени следует французскому образцу из-за географической и культурной близости, хотя есть и влияние фламандского дискурса. В Швейцарии франкоязычная терминология устойчивого развития испытывает влияние немецкоязычной и италоязычной частей страны, что иногда приводит к терминологическим гибридам или специфическим швейцарским неологизмам.

Проблемы стандартизации и унификации франкоязычной терминологии. Несмотря на существование специализированных институтов, занимающихся стандартизацией терминологии, франкоязычная терминология устойчивого развития характеризуется значительной нестабильностью и вариативностью. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, быстрое развитие предметной области: появляются новые концепции, технологии, политические подходы, для которых ещё не сформировались устоявшиеся термины. Во-вторых, междисциплинарный характер устойчивого развития: одни и те же термины используются в экологии, экономике, социологии, политологии, инженерии, и в каждой дисциплине они могут иметь несколько различающиеся значения. В-третьих, конкуренция между различными дискурсами — научным, политическим, активистским, корпоративным — каждый из которых стремится навязать свою интерпретацию терминов.

Конкретным примером терминологической нестабильности является множественность терминов для обозначения схожих или пересекающихся концепций. Для обозначения экономической модели, альтернативной линейной, используются термины «économie circulaire», «économie verte» (зеленая экономия), «économie écologique» (экологическая экономика), «économie de la fonctionnalité» (экономика функциональности), «économie de la connaissance» (экономика знаний) — и не всегда ясно, в чем именно заключаются различия между этими концепциями. Аналогично, для обозначения принципа ответственности за экологические последствия используются термины «responsabilité environnementale», «éco-responsabilité», «responsabilité sociétale des entreprises» (RSE), «responsabilité élargie du producteur» (REP), которые частично пересекаются, но имеют разные акценты и область применения.

Попытки стандартизации предпринимаются на различных уровнях. Международная организация по стандартизации (ISO) разработала ряд стандартов, связанных с экологическим менеджментом и устойчивым развитием: ISO 14000 (серия стандартов экологического менеджмента), ISO 26000 (руководство по социальной ответственности), ISO 14040 (оценка жизненного цикла продукции). Эти стандарты включают официальные определения терминов, которые должны использоваться в сертификации и отчетности.

На национальном уровне, как уже упоминалось, важную роль играют языковые институты. Квебекское управление французского языка опубликовало в 2008 году «Словарь устойчивого развития», содержащий около 600 терминов с определениями. Во Франции Министерство культуры через программу FranceTerme публикует официальные термины, которые рекомендуется использовать в администра-

тивных документах. Агентство по экологическому переходу (ADEME) также издает глоссарии и руководства по терминологии.

Однако эффективность этих стандартизационных усилий ограничена. На практике употребление терминов в значительной степени определяется не официальными рекомендациями, а реальными коммуникативными практиками — тем, какие термины используются в медиа, политическом дискурсе, деловой коммуникации. Нередко рекомендованные официальными институтами термины не приживаются, и вместо них используются прямые англоязычные заимствования или народные неологизмы. Например, несмотря на то, что для «greenwashing» рекомендуется термин «écoblanchiment», в реальной практике, особенно в социальных медиа, часто используется прямое заимствование «greenwashing».

Проблема междисциплинарной коммуникации стоит особенно остро. Специалисты из различных дисциплин могут использовать одинаковые термины с разными значениями, что затрудняет взаимопонимание. Например, термин «résilience» имеет специфические технические значения в материаловедении, психологии, экологии, экономике, и не всегда очевидно, в каком именно смысле он используется в междисциплинарных контекстах устойчивого развития. Аналогично, термин «capital» используется в экономике, экологии («capital naturel» — природный капитал), социологии («capital social» — социальный капитал), и его значение меняется в зависимости от дисциплинарного контекста.

Заключение. Проведенное исследование семантических сдвигов в терминологии франкоязычного дискурса устойчивого развития позволяет сформулировать ряд выводов теоретического и практического характера.

Во-первых, установлено, что терминосистема франкоязычного дискурса устойчивого развития находится в состоянии активного формирования и трансформации. За период с 1987 года, когда был введен термин «développement durable», до настоящего времени произошли существенные изменения как в составе терминологии (появление новых терминов, таких как «transition écologique», «économie circulaire», «écoblanchiment», «sobriété», актуализация традиционных слов вроде «résilience»), так и в семантике отдельных терминов. Эта динамика отражает концептуальную эволюцию самого понятия устойчивого развития — от преимущественно экологической и экономической проблематики к комплексной социально-экологической парадигме, охватывающей практически все аспекты организации человеческого общества.

Во-вторых, выявлены и систематизированы основные типы семантических сдвигов в исследуемой терминологии. Наиболее распространенным типом является расширение значения, когда термин, первоначально обозначавший относительно узкий феномен, начинает применяться к более широкому кругу явлений. Классический пример — «développement durable», который от обозначения определенного подхода к экономическому развитию, учитывающего экологические ограничения, превратился в зонтичный термин, охватывающий экологические, социальные, экономические, культурные, политические аспекты. Аналогично, «transition écologique» расширил свое значение от преимущественно энергетического перехода к обозначению всеобъемлющей трансформации общества.

Метафоризация представляет собой второй важный тип семантических изменений. Термины, заимствованные из других предметных областей, переносятся на явления устойчивого развития на основе структурного или функционального сходства. Термин «résilience», пришедший из физики и психологии, стал метафорой для обозначения способности социально-экологических систем противостоять шокам. Концепция «capital naturel» использует экономическую метафору капитала для

концептуализации природных ресурсов и экосистемных услуг. Метафора «экономического цикла» в термине «économie circulaire» отсылает к циклическим процессам в природных экосистемах. Эти метафорические переносы не просто украшают язык, но активно структурируют наше понимание экологических проблем и способов их решения.

Аксиологические трансформации — изменения оценочной коннотации терминов — также играют значительную роль. Показательный пример — переосмысление термина «déchet» (отходы) как «ressource secondaire» (вторичный ресурс) в контексте циркулярной экономики. То, что раньше воспринималось негативно (отходы как проблема, загрязнение), переосмысливается позитивно (отходы как возможность, ресурс). Аналогично, термин «sobriété», который традиционно мог ассоциироваться с лишениями или ограничениями, в экологическом дискурсе переосмысливается как позитивная ценность, добровольный и осознанный выбор в пользу умеренности потребления.

Специализация или сужение значения наблюдается, когда общеупотребительное слово приобретает специфическое техническое значение в терминологии устойчивого развития. Например, «sobriété énergétique» — это не просто умеренность в широком смысле, а конкретная стратегия снижения энергопотребления. «Empreinte carbone» (углеродный след) — не метафорический «след», а специфический показатель, измеряющий количество парниковых газов, связанных с деятельностью, продуктом или организацией.

Идеологические переосмысления связаны с тем, что за выбором определенного термина стоят различные идеологические позиции и политические проекты. Противопоставление «durable» и «soutenable» отражает различия между реформистским подходом (устойчивость в рамках существующей системы) и более радикальной позицией (необходимость соблюдения жестких экологических лимитов). Концепция «décroissance» (снижение экономического роста) представляет собой идеологическую альтернативу доминирующему дискурсу «зеленого роста» (croissance verte).

Для наглядной демонстрации выявленных семантических трансформаций представляется целесообразным систематизировать их в табличной форме с указанием конкретных примеров.

Основные типы семантических сдвигов в терминологии франкоязычного дискурса устойчивого развития

Тип семантического сдвига	Термин	Исходное значение	Новое/расширенное значение
Расширение значения	Développement durable	Экономическое развитие с учетом экологических ограничений	Комплексная парадигма, охватывающая экологические, социальные, экономические, культурные аспекты
Расширение значения	Transition écologique	Энергетический переход от ископаемых к возобновляемым источникам	Всеобъемлющая трансформация общества, включая потребление, производство, территориальное планирование
Метафоризация	Résilience	Физическое свойство материала восстанавливать форму после деформации	Способность социально-экологических систем противостоять шокам и адаптироваться
Метафоризация	Capital naturel	Экономическое понятие капитала как средств производства	Запас природных ресурсов и экосистемных услуг, рассматриваемых как актив

Аксиологическая трансформация	Déchet (отходы)	Бесполезный материал, подлежащий утилизации (негативная коннотация)	Вторичный ресурс (ressource secondaire), потенциальное сырье (позитивная коннотация)
Аксиологическая трансформация	Sobriété	Личная добродетель, воздержание, иногда с коннотацией лишений	Коллективный структурный принцип, необходимое условие устойчивости (позитивная ценность)
Специализация значения	Sobriété énergétique	Общая умеренность	Специфическая стратегия снижения энергопотребления
Специализация значения	Empreinte carbone	Метафорический след	Конкретный показатель выбросов парниковых газов
Идеологическое переосмысление	Durable vs Soutenable	Синонимичный перевод "sustainable"	Durable — реформистский подход; Soutenable — радикальный подход с акцентом на пределы роста
Терминологизация критического дискурса	Greenwashing → Écoblanchiment	Англоязычный критический термин	Французский юридически признанный термин для обозначения обманных экологических заявлений

Как видно из таблицы, семантические трансформации в терминологии устойчивого развития носят многоаспектный характер и отражают глубокие концептуальные изменения в понимании взаимоотношений между обществом и окружающей средой.

В-третьих, установлены основные факторы, обусловливающие семантические сдвиги. К экстралингвистическим факторам относятся эволюция научного знания (новые данные о изменении климата, утрате биоразнообразия, планетарных границах влияют на концептуализацию проблем), политические решения (международные соглашения, национальное законодательство закрепляют определенные термины и их толкования), климатические и экологические события (аномальная жара, наводнения, пожары актуализируют определенные сегменты терминологии), социальные движения (молодежные климатические протесты, экологический активизм вводят новые термины и переосмысливают существующие), медиатизация дискурса (упрощение и драматизация терминов в СМИ). Лингвистические факторы включают взаимодействие с англоязычной терминологией (заимствование, калькирование, семантическое влияние), языковую политику франкофонии (сознательные усилия по созданию франкоязычных эквивалентов англицизмов), различия между типами дискурса (институциональный, научный, медийный, активистский дискурсы по-разному используют терминологию).

В-четвертых, выявлена специфика франкоязычного терминотворчества в сфере устойчивого развития в сравнении с англоязычным дискурсом. Французский язык демонстрирует большую резистентность к прямым заимствованиям и стремление к созданию собственных терминов через деривацию, композицию и калькирование. Это проявляется в таких терминах, как «écoblanchiment» вместо «greenwashing», «surcyclage» вместо «upcycling», хотя англоязычные термины все равно часто используются в неформальном дискурсе. Франкоязычная терминология также демонстрирует большую семантическую плотность и концептуальную рефлексию: дискуссия «durable vs soutenable» не имеет прямых аналогов в английском языке, где термин «sustainable» используется универсально.

В-пятых, установлена значительная региональная вариативность франкоязычной терминологии. Квебекский вариант характеризуется большей инновативностью в терминотворчестве и систематическими усилиями по франсизации англоязычных терминов. Европейская франкофония (особенно Франция) демонстрирует сильное влияние европейского политического дискурса и стремление к институциональной стандартизации. Африканская франкофония привносит специфические акценты, связанные с проблемами развития, продовольственной безопасности и культурной устойчивости. Эта региональная вариативность отражает не только лингвистические различия, но и различные социально-экономические реалии и приоритеты различных частей франкофонного мира.

В-шестых, выявлены проблемы, связанные с нестабильностью и вариативностью терминологии. Множественность терминов для схожих концепций, различия в употреблении между дисциплинами и типами дискурса, расхождение между официально рекомендуемыми терминами и реальной практикой употребления создают сложности для коммуникации. Это особенно проблематично в междисциплинарной области устойчивого развития, где необходимо взаимодействие между специалистами различных профилей — естественнонаучного, технического, экономического, социального, политического.

Практическая значимость результатов исследования проявляется в нескольких аспектах. Для терминографии результаты могут быть использованы при составлении специализированных словарей и глоссариев по тематике устойчивого развития, при разработке терминологических рекомендаций языковыми институтами. Для перевода специальных текстов исследование предоставляет систематизированную информацию о семантических различиях между внешне схожими терминами, о региональной вариативности терминологии, о различных вариантах перевода англоязычных терминов на французский язык, что важно для достижения точности и адекватности перевода. Для преподавания французского языка в сфере экологии и устойчивого развития материалы исследования могут использоваться при разработке учебных программ и пособий, для ознакомления студентов с динамикой терминологии и факторами, влияющими на семантические изменения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, представляет интерес расширение корпусной базы исследования за счет систематического анализа употребления терминов в различных типах текстов с использованием количественных методов, что позволит более точно определить частотность, сочетаемость и контекстное употребление терминов. Во-вторых, сопоставительный анализ терминологии устойчивого развития в различных языках (французском, английском, немецком, испанском, русском) может выявить как универсальные тенденции, так и культурно-специфические особенности концептуализации экологических проблем. В-третьих, диахроническое исследование может быть продолжено с фокусом на более детальной периодизации и выявлении переломных моментов в эволюции терминологии. В-четвертых, представляет интерес более глубокое исследование критического дискурса и альтернативных терминологий, используемых различными социальными движениями и идеологическими течениями. Наконец, важным направлением является изучение прагматических аспектов употребления терминологии — как выбор определенных терминов связан с коммуникативными стратегиями, позиционированием говорящего, воздействием на аудиторию.

В заключение следует отметить, что семантические сдвиги в терминологии франкоязычного дискурса устойчивого

развития представляют собой не просто лингвистический феномен, но отражение глубоких концептуальных, идеологических и социальных трансформаций в понимании взаимоотношений между человеческим обществом и природной средой. Динамика терминологии свидетельствует о том, что концепция устойчивого развития продолжает эволюционировать, сталкиваясь с новыми вызовами и противоречиями. Анализ этой динамики важен не только для лингвистов, но и для всех, кто участвует в дискуссиях и практических действиях по достижению устойчивости — политиков, ученых, активистов, педагогов, журналистов. Осознание того, как меняются значения ключевых терминов, помогает избежать недопониманий, выявить скрытые идеологические позиции, критически оценить различные дискурсивные стратегии и, в конечном счете, способствует более эффективной коммуникации в этой жизненно важной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. ADEME. Économie circulaire: définitions et principes [Электронный ресурс]. URL: https://www.ademe.fr/les-defis-de-la-transition/economie-circulaire/ (дата обращения: 10.11.2025).

2. Batisse M. L'évolution du concept de développement durable // Revue française d'administration publique. 1994. Vol. 70. P. 15-25.

3. Commission Brundtland. Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement. Montréal: Éditions du Fleuve, 1988. 432 p.

4. Gafurova S. O. L'integration des technologies numeriques dans l'enseignement du fle (français langue etrangere) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 146-153.

5. Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte // Journal officiel de la République française. 2015. № 0189. 18 août.

6. Loi n° 2020-105 du 10 février 2020 relative à la lutte contre le gaspillage et à l'économie circulaire // Journal officiel de la République française. 2020. № 0035. 11 février.

7. Loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets // Journal officiel de la République française. 2021. № 0196. 24 août.

8. Ministère de la Culture (France). Vocabulaire du développement durable. Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2015. 96 p.

9. Ministère de la Transition écologique. L'économie circulaire [Электронный ресурс]. URL: https://www.ecologie.gouv.fr/politiques-publiques/leconomie-circulaire (дата обращения: 10.11.2025).

10. Office québécois de la langue française. Vocabulaire du développement durable. Québec: Publications du Québec, 2008. 145 p.

11. Turamuratova I. The Role of Metaphor and the Role of a Creative Person in Constructing a Conceptual Picture of the World //Indian Journal of Social Science and Literature (IJSSL). – 2022. – Т. 2. – №. 1. – С. 24-26.

12. UNESCO. Développement durable: définition et contexte historique [Электронный ресурс]. URL: https://whc.unesco.org/fr/glossaire/635 (дата обращения: 10.11.2025).

13. Vivien F.-D. Le développement soutenable. Paris: La Découverte, 2005. 128 p.

14. Zafar o'g'li N. H. The phonological study of military command words in English and uzbek languages //Prospects and main trends in modern science. – 2025. – Т. 2. – №. 19. – С. 87-90.

15. Абдуллаев М. К. Эвфемизация и дисфемизация в испанском языке–когнитивные механизмы и лингвокультурные особенности //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 176-184.

16. Азизова Ф. С. Переводческие стратегии при передаче английских фразеоло-

гизмов на русский язык //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 81-93.

17. Махмудова Н. Zamonaviy ta'limni rivojlantirishda innovatsion yondashuvlar va strategiyalar //Наука и инновации. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 111-113.

18. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.

19. Тиманова Р. В. Развитие дискурсивной компетенции у студентов филологов при помощи современных методов обучения //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 261-268.

20. Умарова С. С. Концептуальная метафора в современном французском публицистическом дискурсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 119-130.

21. Умарова С. С. Персонализация в контексте дифференцированного обучения иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 93-102.

22. Федотова К. А. К вопросу о многоязычии в социолингвистическом и психологическом аспектах //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 6-2 (41). – С. 50-51.

УДК: 81'25:174:004.8

ЭТИЧЕСКИЕ ДИЛЕММЫ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Азизова Фотимахон Саидбахрамовна – Ph.D., доцент
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Настоящая статья исследует комплекс этических дилемм, возникающих в процессе постредактирования машинного перевода, и их влияние на профессиональную ответственность переводчика. В условиях стремительного развития технологий нейронного машинного перевода и широкого внедрения искусственного интеллекта в переводческую практику трансформируется не только характер профессиональной деятельности переводчика, но и система его этических обязательств. Исследование выявляет шесть ключевых этических дилемм: авторства и профессиональной идентичности, качества и экономической эффективности, прозрачности использования технологий, профессиональной компетентности, конфиденциальности данных и социальной справедливости. Анализ проводится на основе изучения международных профессиональных кодексов, стандарта ISO 18587:2017 и современных научных исследований в области этики перевода. Результаты показывают, что традиционные этические принципы переводческой деятельности требуют переосмысления и адаптации к новым технологическим реалиям, при этом профессиональная ответственность переводчика не снижается, а приобретает новые измерения, связанные с верификацией и контролем качества машинного перевода.*

Ключевые слова: *машинный перевод, постредактирование, профессиональная этика, ответственность переводчика, этические дилеммы, искусственный интеллект, ISO 18587, профессиональная идентичность, качество перевода, цифровая этика*

ETHICAL DILEMMAS OF MACHINE TRANSLATION POST-EDITING IN THE CONTEXT OF TRANSLATOR'S PROFESSIONAL RESPONSIBILITY

Azizova Fotimakhon Saidbahramovna – Ph.D., associate professor
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Abstract. *This article examines the complex ethical dilemmas arising in the machine translation post-editing process and their impact on the translator's professional responsibility. With the rapid development of neural machine translation technologies and the widespread integration of artificial intelligence into translation practice, not only the nature of the translator's professional activity is being transformed, but also the system of their ethical obligations. The study identifies six key ethical dilemmas: authorship and professional identity, quality and economic efficiency, transparency of technology use, professional competence, data confidentiality, and social justice. The analysis is based on the study of international professional codes, the ISO 18587:2017 standard, and contemporary scientific research in the field of translation ethics. The results demonstrate that traditional ethical principles of translation activity require rethinking and adaptation to new technological realities, while the translator's professional responsibility does not diminish but acquires new dimensions related to the verification and quality control of machine translation.*

Keywords: *machine translation, post-editing, professional ethics, translator's responsibility, ethical dilemmas, artificial intelligence, ISO 18587, professional identity, translation quality, digital ethics*

TARJIMON PROFESSIONAL MAS'ULIYATI KONTEKSTIDA MASHINA TARJIMASINI TAHRIRLASHNING AXLOQIY DILEMMALARI

Azizova Fotimaxon Saidbahramovna – Ph.D., dotsent
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Annotatsiya. *Ushbu maqola mashina tarjimasini tahrirlash jarayonida yuzaga keladigan murakkab axloqiy dilemmalarni va ularning tarjimonning professional mas'uliyatiga ta'sirini o'rganadi. Neyron mashina tarjimasi texnologiyalarining tez rivojlanishi va sun'iy intellektning tarjima amaliyotiga keng ko'lamda kiritilishi sharoitida nafaqat tarjimonning professional faoliyati tabiati, balki uning axloqiy majburiyatlari tizimi ham o'zgarmoqda. Tadqiqot oltita asosiy axloqiy dilemmani aniqlaydi: mualliflik va professional identifikatsiya, sifat va iqtisodiy samaradorlik, texnologiyalardan foydalanish shaffofligi, professional kompetentlik, ma'lumotlar maxfiyligi va ijtimoiy adolat. Tahlil xalqaro professional kodekslar, ISO 18587:2017 standarti va tarjima axloqiy sohasidagi zamonaviy ilmiy tadqiqotlar asosida amalga oshiriladi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, tarjima faoliyatining an'anaviy axloqiy tamoyillari yangi texnologik voqelikka qayta ko'rib chiqilishi va moslashtirilishi talab etiladi, bunda tarjimonning professional mas'uliyati kamaymasdan, balki mashina tarjimasini tekshirish va sifatini nazorat qilish bilan bog'liq yangi o'lchovlarga ega bo'ladi.*

Kalit so'zlar: *mashina tarjimasi, tahrirlash, professional axloq, tarjimon mas'uliyati, axloqiy dilemmalar, sun'iy intellekt, ISO 18587, professional identifikatsiya, tarjima sifati, raqamli axloq*

Введение. Современная эпоха характеризуется беспрецедентными темпами технологического развития, которые оказывают глубокое воздействие на все сферы профессиональной деятельности человека. Переводческая индустрия не является исключением из этой глобальной тенденции – напротив, она находится в эпицентре технологической трансформации, обусловленной стремительным совершенствованием систем машинного перевода и внедрением технологий искусственного интеллекта. За последние десять лет произошел качественный скачок в развитии нейронного машинного перевода, который, в отличие от своих предшественников – правилно-ориентированных и статистических систем, – демонстрирует принципиально новый уровень качества перевода, приближающийся в ряде случаев к результатам работы профессиональных переводчиков.

Согласно данным исследования компании Nimdzi (2024), более 70% переводческих компаний в настоящее время активно используют машинный перевод с последующим постредактированием в своих рабочих процессах, что свидетельствует о массовой институционализации данной практики. Эта трансформация радикально изменяет характер профессиональной деятельности переводчика: если традиционно перевод рассматривался как процесс создания текста на целевом языке на основе исходного текста, то в условиях широкого использования машинного перевода акцент смещается на верификацию, корректировку и улучшение машинно-генерированного текста. Процесс постредактирования машинного перевода (ПЕМП, или MTPE – Machine Translation Post-Editing) становится новой профессиональной нормой, требующей не только языковых компетенций, но и технологической грамотности, критического мышления и способности к эффективному взаимодействию с системами искусственного интеллекта.

Примером практического применения постредактирования может служить работа Европейской комиссии, которая ежегодно обрабатывает миллионы страниц документов на 24 официальных языках Европейского Союза. В 2019 году была

запущена система eTranslation, использующая нейронный машинный перевод с последующим постредактированием для внутренних административных документов. Это позволило сократить сроки перевода на 40% при сохранении приемлемого уровня качества для внутренних коммуникаций. Однако для официальных и юридически значимых документов по-прежнему требуется полное постредактирование с соблюдением строгих стандартов качества.

Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, стремительное внедрение технологий машинного перевода опережает развитие соответствующих этических норм и профессиональных стандартов. Традиционные кодексы профессиональной этики переводчиков, такие как Хартия переводчика Международной федерации переводчиков (FIT), принятая в 1963 году и пересмотренная в 1994 году, разрабатывались в эпоху, когда машинный перевод находился на начальной стадии развития и рассматривался скорее как теоретическая возможность, нежели как повседневная практика. Эти документы сосредоточены преимущественно на взаимоотношениях переводчика с клиентом и автором исходного текста, но не учитывают специфику работы с машинно-генерированным контентом и связанные с этим этические вызовы [FIT, 1994].

Во-вторых, появление международного стандарта ISO 18587:2017 "Услуги перевода – Постредактирование машинного перевода – Требования" ознаменовало официальное признание постредактирования как самостоятельного вида профессиональной деятельности, требующего специфических компетенций и процедур обеспечения качества. Однако данный стандарт преимущественно фокусируется на технических и процедурных аспектах постредактирования, оставляя открытыми многие этические вопросы. Например, стандарт не дает четких рекомендаций относительно обязательности раскрытия информации об использовании машинного перевода перед клиентом, не определяет пределы ответственности постредактора за ошибки машинной системы, не регламентирует вопросы конфиденциальности при использовании облачных сервисов машинного перевода.

В-третьих, существует значительный разрыв между академическими дискуссиями об этике технологий и реальной переводческой практикой. Как отмечают Рико и Санчес Рамос (2023) в своем исследовании этики постредактирования машинного перевода, переводчики часто сталкиваются с этическими дилеммами в повседневной работе, но не имеют четких ориентиров для их разрешения. Исследователи выделяют три ключевые дилеммы: статус постредактора как профессионала, обязательства постредактора в отношении качества и цифровая этика в контексте ответственности постредактора [Rico & Sánchez Ramos, 2023].

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе этических дилемм постредактирования машинного перевода через призму профессиональной ответственности переводчика. В отличие от существующих работ, которые рассматривают отдельные аспекты этики машинного перевода или постредактирования, настоящее исследование предлагает систематизированную типологию этических дилемм и анализирует их взаимосвязь с различными измерениями профессиональной ответственности. Кроме того, работа вносит вклад в развитие теоретического осмысления трансформации профессиональной идентичности переводчика в условиях технологической революции и предлагает практические рекомендации по разрешению этических конфликтов.

Объектом исследования является профессиональная деятельность переводчиков в контексте постредактирования машинного перевода. **Предмет** исследования – этические дилеммы, возникающие в процессе постредактирования машинного

перевода, и их влияние на профессиональную ответственность переводчика.

Цель исследования состоит в выявлении и систематизации ключевых этических дилемм постредактирования машинного перевода и разработке рекомендаций по их разрешению с учетом принципов профессиональной ответственности переводчика. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) Проанализировать эволюцию профессиональной этики переводчика и выявить основные принципы, закрепленные в международных и национальных кодексах;

2) Исследовать специфику постредактирования машинного перевода как профессиональной практики и выявить её отличия от традиционного перевода;

3) Идентифицировать и систематизировать основные этические дилеммы постредактирования машинного перевода;

4) Проанализировать трансформацию профессиональной ответственности переводчика в контексте использования технологий машинного перевода;

5) Разработать практические рекомендации по разрешению этических дилемм и обновлению профессиональных стандартов.

Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный подход, интегрирующий концепции профессиональной этики, переводоведения и философии технологий. Исследование опирается на анализ нормативных документов (профессиональные кодексы, международные стандарты), научных публикаций в области этики перевода и машинного перевода, а также на кейс-метод для иллюстрации этических дилемм реальными примерами из профессиональной практики.

Основная часть.

1. Эволюция профессиональной этики переводчика и традиционные принципы.

Профессиональная этика переводчика формировалась на протяжении столетий, отражая меняющееся понимание роли переводчика в обществе и его ответственности перед различными заинтересованными сторонами. Институционализация профессиональной этики переводчика началась в середине XX века, когда были созданы первые профессиональные ассоциации переводчиков и приняты кодексы профессионального поведения. Знаковым событием стало принятие в 1963 году на конгрессе в Дубровнике Хартии переводчика Международной федерации переводчиков (FIT), которая впервые на международном уровне сформулировала основные права и обязанности переводчиков.

Хартия FIT устанавливает несколько фундаментальных принципов профессиональной этики переводчика. Принцип точности и верности требует, чтобы "каждый перевод был верным и точно передавал идею и форму оригинала" [FIT, 1994]. Это положение закрепляет центральное место точности в профессиональной деятельности переводчика и определяет её как моральное и юридическое обязательство. Принцип профессиональной ответственности подчеркивает, что "перевод всегда выполняется под единоличную ответственность переводчика, независимо от характера договорных отношений, связывающих его с заказчиком". Это означает, что переводчик несет полную ответственность за качество своей работы и не может переложить её на других участников процесса.

Принцип конфиденциальности обязывает переводчика "соблюдать законные интересы пользователя, рассматривая как профессиональную тайну любую информацию, которая может стать ему известна в результате перевода, доверенного ему". Этот принцип особенно важен при переводе коммерческой, медицинской, юридической и другой чувствительной информации. Принцип профессиональной независимости предписывает переводчику "отказываться давать тексту интерпретацию,

которую он не одобряет или которая противоречила бы обязанностям его профессии".

Кодекс этики Американской ассоциации переводчиков (ATA), пересмотренный в 2023 году, дополняет эти принципы акцентом на честности, компетентности и избегании конфликта интересов. Согласно данному кодексу, переводчики должны "честно представлять и работать в рамках своих квалификаций, компетенций, возможностей и обязанностей" и "раскрывать релевантным сторонам любой реальный или потенциальный конфликт интересов" [ATA, 2023]. Эти положения подчеркивают важность самооценки профессиональных возможностей и прозрачности в отношениях с клиентами.

Конкретный пример применения этических принципов можно проиллюстрировать ситуацией, когда переводчик получает заказ на перевод технической документации, содержащей описание продукта, который может представлять опасность для здоровья пользователей. Согласно принципу точности, переводчик обязан точно передать всю информацию, включая предупреждения о безопасности, даже если заказчик просит смягчить формулировки. Согласно принципу конфиденциальности, переводчик не может разглашать информацию о содержании документа третьим сторонам. Однако здесь возникает этическая дилемма: что делать, если переводчик обнаруживает, что предупреждения о безопасности в исходном тексте явно недостаточны? Должен ли он ограничиться точным переводом или проявить социальную ответственность и сообщить о проблеме? Традиционные кодексы не дают однозначного ответа на этот вопрос.

Важно отметить, что традиционные кодексы этики переводчиков разрабатывались для модели "человек-человек", где переводчик выступает единственным создателем текста на целевом языке. Drugan и Tipton (2017) подчеркивают, что профессиональная этика переводчика неразрывно связана с социальной ответственностью, особенно когда перевод затрагивает уязвимые группы населения или касается чувствительных вопросов. Переводчик несет ответственность не только перед исходным текстом, но и перед целевой аудиторией [Drugan & Tipton, 2017].

2. Постредактирование машинного перевода: от теории к практике.

Постредактирование машинного перевода (ПЕМП) представляет собой процесс редактирования и корректировки выходного текста системы машинного перевода с целью достижения требуемого уровня качества. В отличие от традиционного перевода, где переводчик работает непосредственно с исходным текстом, создавая текст на целевом языке, постредактор работает с уже существующим переводом, произведенным машинной системой. Эта фундаментальная разница в рабочем процессе порождает специфические когнитивные, профессиональные и этические особенности постредактирования.

Международный стандарт ISO 18587:2017 "Услуги перевода – Постредактирование машинного перевода – Требования" определяет постредактирование как "процесс редактирования и корректировки машинно-переведенного текста" и устанавливает требования к процессу полного постредактирования, при котором результат должен быть "сопоставим с продуктом, полученным путем человеческого перевода". Стандарт различает два типа постредактирования: полное (full post-editing), направленное на достижение качества, эквивалентного человеческому переводу, и легкое (light post-editing), целью которого является создание понятного текста при минимальных правках.

Практический пример полного постредактирования можно проиллюстрировать на примере перевода технической документации для медицинского оборудования. Исходный английский текст: "The device should be calibrated prior to first use and recalibrated every 6 months or after 1000 cycles, whichever occurs first." Машинный перевод Google Translate на русский язык

дает: "Устройство следует откалибровать перед первым использованием и повторно откалибровать каждые 6 месяцев или после 1000 циклов, в зависимости от того, что наступит раньше." Постредактор должен исправить "откалибровать" на "калибровать" (более распространенный термин в русской технической документации) и улучшить стилистику последней части предложения: "Устройство следует калибровать перед первым использованием и повторно калибровать каждые 6 месяцев или после 1000 циклов работы в зависимости от того, какое из этих условий будет выполнено раньше." Этот пример показывает, что даже при относительно хорошем качестве машинного перевода требуется терминологическая и стилистическая доработка.

ISO 18587:2017 устанавливает требования к компетенциям постредактора, которые во многом совпадают с требованиями к переводчику в стандарте ISO 17100:2015. Постредактор должен обладать переводческой компетенцией (владение исходным и целевым языками), предметной компетенцией (знание специализированной области), технологической компетенцией (умение работать с системами автоматизированного перевода) и специфической компетенцией постредактирования (понимание особенностей работы систем машинного перевода и типичных ошибок, способность эффективно взаимодействовать с машинным выходом).

Однако на практике постредактирование часто осуществляется в условиях значительного временно́го давления и экономических ограничений. Клиенты ожидают, что использование машинного перевода приведет к снижению стоимости и сокращению сроков выполнения проекта. Это создает дилемму между качеством и эффективностью, которая будет подробно рассмотрена далее. Важно отметить, что стандарт ISO 18587:2017 не устанавливает конкретных временных нормативов для постредактирования, признавая, что скорость работы сильно зависит от качества машинного перевода, сложности текста и требуемого уровня качества.

3. Систематизация этических дилемм постредактирования машинного перевода.

На основе анализа научной литературы, профессиональных стандартов и практических кейсов можно выделить шесть ключевых этических дилемм, с которыми сталкиваются постредакторы в своей профессиональной деятельности. Эти дилеммы тесно взаимосвязаны и часто проявляются одновременно в реальных рабочих ситуациях.

3.1. Дилемма авторства и профессиональной идентичности.

Одним из наиболее фундаментальных вопросов, возникающих в контексте постредактирования, является вопрос авторства: кто является автором постредактированного текста – машина, постредактор или оба? Этот вопрос имеет не только философское, но и практическое значение, поскольку связан с профессиональной идентичностью переводчика и правовыми аспектами интеллектуальной собственности. Rico и Sánchez Ramos (2023) отмечают, что неопределенность статуса постредактора является серьезной этической проблемой, влияющей на самовосприятие профессионала и его позицию на рынке труда [Rico & Sánchez Ramos, 2023, с. 97].

Традиционно переводчик рассматривается как творческий профессионал, создающий новый текст на основе исходного. Хартия FIT определяет переводчика как "вторичного автора", подчеркивая его авторский вклад при сохранении первичности оригинального автора. Однако при постредактировании ситуация усложняется: постредактор не создает текст с нуля, а модифицирует машинно-генерированный продукт. Возникает вопрос: можно ли рассматривать постредактирование как форму творческой деятельности или это скорее техническая корректировка?

Конкретный пример этой дилеммы: литературный переводчик, работающий над романом, использует нейронный машинный перевод в качестве первого

драфта, а затем существенно перерабатывает его, сохраняя при этом около 30% машинного вывода в неизмененном виде. Должен ли он указывать в выходных данных книги, что перевод выполнен с использованием машинного перевода? Если да, не подрывает ли это его профессиональную репутацию и восприятие читателями качества перевода? Если нет, не является ли это формой академической нечестности? В настоящее время не существует консенсуса по этому вопросу, и различные издательства придерживаются разных политик.

3.2. Дилемма качества и экономической эффективности.

Центральная этическая дилемма постредактирования заключается в противоречии между стремлением к высокому качеству перевода и экономическим давлением, направленным на ускорение процесса и снижение затрат. Клиенты часто обращаются к машинному переводу с постредактированием именно для сокращения сроков и стоимости, что может создавать давление на постредактора для проведения минимальных правок. Rico и Sánchez Ramos (2023) отмечают, что обязательства постредактора в отношении качества представляют собой ключевую этическую проблему, поскольку различные заинтересованные стороны могут иметь разные ожидания относительно конечного продукта [Rico & Sánchez Ramos, 2023, с. 101].

Практический пример: переводческое агентство получает заказ на перевод большого объема маркетингового контента для электронной коммерции (описания товаров, отзывы клиентов). Бюджет проекта и сроки позволяют провести только легкое постредактирование, направленное на устранение грубых ошибок и обеспечение базовой понятности текста. Постредактор обнаруживает, что машинный перевод содержит не только языковые ошибки, но и смысловые искажения, которые могут ввести покупателей в заблуждение относительно характеристик товаров. Для исправления всех этих проблем потребуется значительно больше времени, чем предусмотрено бюджетом. Что должен делать постредактор: ограничиться легким постредактированием в рамках выделенного времени, информировать заказчика о проблемах и рисках или отказаться от проекта?

Эта дилемма усугубляется тем фактом, что ISO 18587:2017 различает полное и легкое постредактирование, но при этом подчеркивает, что переводческая компания несет полную ответственность за конечный продукт независимо от типа постредактирования. Однако на практике клиенты не всегда понимают различие между этими уровнями и могут ожидать качества, сопоставимого с человеческим переводом, при оплате легкого постредактирования.

3.3. Дилемма прозрачности использования технологий.

Вопрос о том, должны ли переводчики и переводческие компании информировать своих клиентов об использовании машинного перевода, является предметом активных дебатов в профессиональном сообществе. С одной стороны, принцип честности и прозрачности, закрепленный в профессиональных кодексах, предполагает открытость относительно методов работы. С другой стороны, существует аргумент, что клиенты покупают результат (качественный перевод), а не процесс, и поэтому выбор инструментов является профессиональной прерогативой переводчика.

Исследование компании Nimdzi (2024) показывает, что мнения в индустрии по этому вопросу разделились: около 45% респондентов считают, что поставщик языковых услуг обязан информировать клиента об использовании машинного перевода, 35% полагают, что это зависит от типа контента и требований клиента, и 20% считают, что раскрытие не обязательно, если конечный продукт соответствует спецификациям [Nimdzi, 2024].

Реальный кейс: юридическая фирма заказывает перевод конфиденциального контракта с английского на испанский

язык. Переводческое агентство использует внутреннюю систему машинного перевода с последующим полным постредактированием опытным юридическим переводчиком. Качество конечного продукта соответствует высоким стандартам юридического перевода. Должно ли агентство информировать клиента об использовании машинного перевода? С одной стороны, прозрачность способствует построению доверительных отношений. С другой стороны, упоминание машинного перевода может вызвать необоснованные опасения клиента относительно качества и конфиденциальности, даже если эти опасения не соответствуют действительности.

3.4. Дилемма профессиональной компетентности.

Постредактирование машинного перевода требует специфического набора компетенций, отличающегося от компетенций традиционного переводчика. Помимо языковых и предметных знаний, постредактор должен понимать принципы работы систем машинного перевода, типичные ошибки нейронных моделей и эффективные стратегии постредактирования. Это порождает этическую дилемму: должен ли переводчик отказываться от заказов на постредактирование, если он не обладает специализированной подготовкой в этой области?

Кодекс этики ATA требует, чтобы переводчики "знали свои лингвистические ограничения и отказывались от заданий, выходящих за рамки их навыков и компетенции" [ATA, 2023]. Однако на практике граница между достаточной и недостаточной компетенцией для постредактирования часто размыта. Например, опытный медицинский переводчик с 20-летним стажем может никогда не работать с машинным переводом и не понимать специфики постредактирования. Должен ли он отказаться от заказа на постредактирование медицинского текста, несмотря на высокую предметную и языковую компетенцию?

Другой аспект этой дилеммы связан с пониманием ограничений машинного перевода. Современные системы нейронного машинного перевода могут производить грамматически правильные и стилистически убедительные тексты, которые, однако, содержат фактические ошибки или смысловые искажения. Постредактор должен обладать компетенцией для выявления таких скрытых ошибок, что требует глубокого понимания как исходного, так и целевого языка, а также предметной области.

3.5. Дилемма конфиденциальности и безопасности данных.

Использование облачных систем машинного перевода, таких как Google Translate, DeepL или Microsoft Translator, создает специфические риски для конфиденциальности данных клиентов. Когда переводчик загружает исходный текст в облачную систему машинного перевода, он фактически передает конфиденциальную информацию третьей стороне. Это противоречит принципу конфиденциальности, закрепленному в профессиональных кодексах, который обязывает переводчика "рассматривать как профессиональную тайну любую информацию, которая может стать ему известна в результате перевода".

Rico и Sánchez Ramos (2023) выделяют цифровую этику и ответственность постредактора как отдельную категорию этических проблем, подчеркивая важность защиты данных и соблюдения нормативных требований, таких как Общий регламент по защите данных (GDPR) в Европейском Союзе [Rico & Sánchez Ramos, 2023, с. 105].

Практический пример: независимый переводчик получает заказ на перевод медицинской карты пациента для получения второго мнения у зарубежного специалиста. Медицинская карта содержит чувствительную информацию о диагнозе, лечении и личных данных пациента. Переводчик для ускорения процесса решает использовать бесплатную версию онлайн-системы машинного перевода, которая не гаранти-

рует конфиденциальности данных и может использовать загруженные тексты для улучшения своих алгоритмов. Это является прямым нарушением конфиденциальности и может иметь серьезные правовые последствия, включая нарушение законодательства о защите персональных данных.

Решение этой дилеммы требует использования защищенных корпоративных версий систем машинного перевода с соглашениями о конфиденциальности или локальных систем машинного перевода, установленных на защищенных серверах. Однако такие решения значительно дороже и не всегда доступны независимым переводчикам и малым переводческим компаниям.

3.6. Дилемма социальной справедливости и предвзятости алгоритмов.

Системы машинного перевода обучаются на больших объемах текстовых данных, которые могут содержать предвзятости, стереотипы и дискриминационные представления. Исследования показывают, что системы нейронного машинного перевода могут воспроизводить и даже усиливать гендерные стереотипы, культурные предрассудки и другие формы социальной предвзятости. Guerberof-Arenas и Moorkens (2023) отмечают, что с этической точки зрения конечных пользователей системы машинного перевода могут создавать проблемные переводы, воспроизводящие стереотипы [Guerberof-Arenas & Moorkens, 2023].

Классический пример гендерной предвзятости в машинном переводе: при переводе с языков, не имеющих грамматического рода (например, турецкого или финского), на языки с грамматическим родом (русский, испанский) системы машинного перевода часто назначают род на основе профессиональных стереотипов. Предложение "O bir doktor" (турецкий язык, нейтральное по роду: "Он/она врач") может быть переведено как "Он врач" (мужской род), а "O bir hemşire" ("Он/она медсестра") – как "Она медсестра" (женский род), отражая гендерные стереотипы в обучающих данных.

Постредактор сталкивается с этической дилеммой: должен ли он активно искать и исправлять проявления предвзятости в машинном переводе, даже если это не является очевидной ошибкой с лингвистической точки зрения? Если постредактор сохраняет стереотипные формулировки машинного перевода, не становится ли он соучастником воспроизведения дискриминации? С другой стороны, если постредактирование ограничено по времени и бюджету, насколько далеко должна заходить ответственность постредактора за социальные последствия перевода?

Таблица 1.

Систематизация этических дилемм постредактирования машинного перевода

Дилемма	Суть конфликта	Затрагиваемые принципы
Авторство и профессиональная идентичность	Размытие границ между машинным и человеческим вкладом в перевод	Профессиональная идентичность, интеллектуальная собственность
Качество и экономическая эффективность	Давление на снижение времени постредактирования vs. обязательство обеспечить качество	Точность, профессиональная ответственность

Прозрачность	Обязанность информировать клиента об использовании МП vs. риск негативного восприятия	Честность, доверие, профессиональная автономия
Профессиональная компетентность	Необходимость новых компетенций для постредактирования vs. традиционные переводческие навыки	Профессиональная компетентность, непрерывное образование
Конфиденциальность и безопасность данных	Риски утечки информации при использовании облачных систем МП	Конфиденциальность, защита данных клиента
Социальная справедливость	Воспроизведение предвзятости и стереотипов, заложенных в алгоритмах МП	Социальная ответственность, беспристрастность



4. Трансформация профессиональной ответственности переводчика.

Внедрение машинного перевода и практики постредактирования не снижает профессиональную ответственность переводчика, но трансформирует её характер и расширяет её границы. Если традиционно переводчик нес ответственность за создание качественного перевода исходного текста, то в контексте постредактирования он дополнительно несет ответственность за верификацию и контроль качества машинного перевода, за правильное использование технологий и за защиту интересов всех заинтересованных сторон.

Юридический аспект ответственности постредактора определяется как контрактными обязательствами, так и общими нормами профессиональной ответственности. ISO 18587:2017 четко устанавливает, что "поставщик переводческих услуг несет полную ответственность за весь проект постредактирования", что означает невозможность переложить ответственность за ошибки на систему машинного перевода. Это положение имеет важное практическое значение: если в постредактированном тексте обнаруживается ошибка, которая присутствовала в машинном переводе и не была исправлена постредактором, ответственность несет постредактор и переводческая компания, а не разработчик системы машинного перевода.

Реальный судебный прецедент иллюстрирует этот принцип: в 2019 году в Германии переводческая компания была привлечена к ответственности за ошибку в переводе инструкции к медицинскому прибору, которая привела к неправильному использованию оборудования и причинению вреда пациенту. В ходе разбирательства выяснилось, что перевод был выполнен с использованием машинного перевода и постредактирования, и критическая ошибка присутствовала в машинном переводе, но не была выявлена постредактором. Суд постановил, что использование машинного перевода не освобождает переводческую компанию от ответственности за качество конечного продукта, и взыскал компенсацию в пользу пострадавшего.

Профессиональная ответственность перед клиентом включает обеспечение качества конечного продукта, соблюдение сроков и требований, а также предоставление честной информации о методах работы и ограничениях используемых технологий. В контексте постредактирования особое значение приобретает управление ожиданиями клиента относительно того, какой уровень качества может быть достигнут при данном типе постредактирования (полном или легком) и в рамках выделенного бюджета.

Ответственность перед профессиональным сообществом выражается в поддержании стандартов профессии и противодействии тенденциям, которые могут подорвать профессиональные ценности. Drugan (2017) отмечает, что переводчики несут коллективную ответственность за сохранение этических стандартов профессии в условиях технологических изменений. Если переводчики массово соглашаются на условия работы, которые не позволяют обеспечить надлежащее качество (например, чрезмерно низкие ставки оплаты за постредактирование), это создает негативный прецедент и подрывает ценность профессии в целом [Drugan, 2017, с. 130].

Социальная ответственность переводчика приобретает новое измерение в контексте постредактирования. Переводчики играют важную роль в обеспечении качественной межкультурной коммуникации, доступа к информации и защиты прав лингвистических меньшинств. Когда постредакторы некритично воспроизводят ошибки и предвзятости машинного перевода, они могут непреднамеренно способствовать распространению дезинформации, укреплению стереотипов или ограничению доступа к важной информации для определенных групп населения.

Рекомендации по разрешению этических дилемм. На основе проведенного анализа можно сформулировать ряд практических рекомендаций для различных заинтересованных сторон: профессиональных ассоциаций переводчиков, образовательных учреждений, переводческих компаний и индивидуальных переводчиков. Эти рекомендации направлены на создание этической экосистемы, в которой постредактирование машинного перевода может осуществляться в соответствии с профессиональными стандартами и этическими принципами.

Обновление профессиональных кодексов этики.

Профессиональные ассоциации переводчиков должны обновить свои кодексы этики, включив в них специфические положения о постредактировании машинного

перевода. Эти положения должны регламентировать: обязательность раскрытия информации об использовании машинного перевода (с учетом контекста и типа клиента), требования к обеспечению конфиденциальности при использовании облачных систем машинного перевода, ответственность за выявление и исправление предвзятости в машинном переводе, минимальные стандарты качества для различных типов постредактирования, права и обязанности постредактора в ситуациях конфликта между требованиями качества и экономическими ограничениями.

Образование и профессиональная подготовка.

Образовательные программы подготовки переводчиков должны интегрировать обучение этике постредактирования, включая: теоретические основы профессиональной этики и её применение к работе с технологиями, практические тренинги по выявлению этических дилемм и принятию решений в сложных ситуациях, знакомство с принципами работы систем машинного перевода и их ограничениями, развитие критического мышления в отношении технологий и их социальных последствий, изучение нормативно-правовых аспектов использования машинного перевода, включая защиту персональных данных.

Стандартизация и сертификация.

Необходимо развитие отраслевых стандартов качества постредактирования для различных типов контента и создание прозрачных тарифных систем, учитывающих различия между традиционным переводом, полным постредактированием и легким постредактированием. Внедрение систем сертификации компетенций постредакторов может способствовать повышению профессиональных стандартов и признанию постредактирования как самостоятельной специализации в рамках переводческой профессии.

Междисциплинарный диалог.

Разрешение этических дилемм постредактирования требует сотрудничества между различными группами специалистов: переводчиками, разработчиками систем машинного перевода, специалистами по этике технологий, юристами и регуляторами. Создание междисциплинарных рабочих групп и платформ для обмена опытом может способствовать выработке сбалансированных решений, учитывающих интересы всех заинтересованных сторон.

Заключение. Настоящее исследование выявило и систематизировало шесть основных этических дилемм, с которыми сталкиваются переводчики в процессе постредактирования машинного перевода: дилемму авторства и профессиональной идентичности, дилемму качества и экономической эффективности, дилемму прозрачности использования технологий, дилемму профессиональной компетентности, дилемму конфиденциальности и безопасности данных, а также дилемму социальной справедливости и предвзятости алгоритмов. Каждая из этих дилемм представляет собой конфликт между различными профессиональными обязательствами, ценностями или интересами заинтересованных сторон, и не имеет универсального решения, применимого во всех контекстах.

Анализ показал, что традиционные принципы профессиональной этики переводчика – точность, конфиденциальность, профессиональная ответственность, независимость и компетентность – остаются релевантными в эпоху машинного перевода, но требуют переосмысления и адаптации к новым технологическим реалиям. Появление машинного перевода как промежуточного звена между исходным текстом и работой переводчика усложняет применение этих принципов на практике и создает ситуации этической неопределенности, которые не предусмотрены существующими профессиональными кодексами.

Важным выводом исследования является то, что профессиональная ответственность переводчика в контексте постредактирования не снижается, а, напротив, приобретает новые измерения. Помимо традиционной ответственности за

точность и качество перевода, постредактор несет ответственность за верификацию машинного вывода, выявление типичных ошибок систем машинного перевода, обеспечение конфиденциальности при использовании технологий, противодействие воспроизведению предвзятости и стереотипов, а также управление ожиданиями клиентов относительно возможностей и ограничений постредактирования.

Исследование выявило значительный разрыв между существующими нормативными документами (профессиональные кодексы, стандарты ISO) и реальными потребностями практики постредактирования. Хотя стандарт ISO 18587:2017 представляет собой важный шаг в признании постредактирования как самостоятельного вида профессиональной деятельности, он преимущественно фокусируется на технических и процедурных аспектах, оставляя открытыми многие этические вопросы. Профессиональные кодексы этики, разработанные для традиционного перевода, не учитывают специфику работы с машинно-генерированным контентом и нуждаются в обновлении.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций для различных заинтересованных сторон. Для профессиональных ассоциаций предложено обновление кодексов этики с включением специфических положений о постредактировании. Для образовательных учреждений разработаны рекомендации по интеграции обучения этике постредактирования в учебные программы подготовки переводчиков. Для переводческих компаний и индивидуальных переводчиков предложены практические стратегии разрешения этических дилемм в повседневной работе.

Теоретический вклад исследования состоит в расширении концептуального аппарата профессиональной этики переводчика для охвата специфики работы с технологиями искусственного интеллекта. Предложенная типология этических дилемм постредактирования может служить основой для дальнейших исследований в этой области и способствовать развитию теоретического осмысления трансформации переводческой профессии в цифровую эпоху.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, необходимы эмпирические исследования, основанные на опросах и интервью практикующих постредакторов, для получения более полной картины распространенности различных этических дилемм и стратегий их разрешения. Во-вторых, требуется изучение долгосрочных последствий широкого внедрения постредактирования для профессиональной идентичности переводчиков, рынка переводческих услуг и качества межкультурной коммуникации. В-третьих, представляет интерес сравнительный анализ подходов к этике постредактирования в различных странах и культурных контекстах, поскольку восприятие технологий и этические приоритеты могут значительно различаться в зависимости от культурных традиций.

В заключение следует отметить, что этические дилеммы постредактирования машинного перевода являются не временной проблемой переходного периода, а постоянным вызовом, который будет сопровождать переводческую профессию по мере дальнейшего развития технологий искусственного интеллекта. Разрешение этих дилемм требует не только обновления нормативных документов и образовательных программ, но и формирования культуры этической рефлексии в профессиональном сообществе переводчиков, развития способности к критическому анализу технологий и их социальных последствий, а также готовности к постоянному профессиональному развитию и адаптации к меняющимся условиям работы.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Amara.org. Translators as Curators: The Responsibility of Translators in Editing Machine Translation. 2024. URL:

https://blog.amara.org/2024/09/17/translators-as-curators-the-responsibility-of-translators-in-editing-machine-translation/ (дата обращения: 15.11.2025).

2. American Translators Association. Code of Ethics and Professional Responsibility. 2023. URL: https://www.atanet.org/about-us/code-of-ethics/ (дата обращения: 15.11.2025).

3. Drugan J. Ethics and Social Responsibility in Practice: Interpreters and Translators Engaging with and beyond the Professions // The Translator. 2017. Vol. 23. No. 2. P. 126–142.

4. Drugan J., Tipton R. Translation, Ethics and Social Responsibility // The Translator. 2017. Vol. 23. No. 2. P. 119–125.

5. FIT (International Federation of Translators). Translator's Charter. 1994. URL: https://www.fit-ift.org/translators-charter/ (дата обращения: 15.11.2025).

6. Guerberof-Arenas A., Moorkens J. Ethics and Machine Translation: The End User Perspective // Towards Responsible Machine Translation: Ethical and Legal Considerations in Machine Translation / H. Moniz, C. Parra Escartín (eds.). Cham: Springer, 2023. P. 113–133.

7. ISO 18587:2017. Translation Services – Post-editing of Machine Translation Output – Requirements. Geneva: International Organization for Standardization, 2017.

8. Nimdzi. Ethics and MT Use. 2024. URL: https://www.nimdzi.com/ethics-and-mt-use/ (дата обращения: 15.11.2025).

9. Rico C., Sánchez Ramos M. del M. The Ethics of Machine Translation Post-editing in the Translation Ecosystem // Towards Responsible Machine Translation: Ethical and Legal Considerations in Machine Translation / H. Moniz, C. Parra Escartín (eds.). Cham: Springer, 2023. P. 95–112.

10. Yun S., Lee H. How Can We Improve the Codes of Ethics for Translators? // Babel. 2020. Vol. 66. No. 4. P. 505–528.

11. Абдуллаев М. Лингводидактические и психологические подходы в изучении сленгов в испанском языке //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 4-mart. – С. 78-80.

12. Азизова Ф. С. Переводческие стратегии при передаче английских фразеологизмов на русский язык //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 81-93.

13. Азизова Ф. С. Функции атрибутивного прилагателя при изменении семантики цвета (на базе английского языка) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 5-9.

14. Гафурова С. О. Современные тенденции в методике преподавания французского языка, как иностранного //Вестник науки и образования. – 2025. – №. 9 (164)-1. – С. 63-65.

15. Дадамирзаева М. В., Хасанов Э. Р. Машинный перевод и пост-редактирование в условиях многоязычной коммуникации //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 176-185.

16. Кодирова З. З. Английский язык как язык межнационального и межкультурного общения в мировом сообществе //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 5 (40). – С. 69-70.

17. Нарбаева Г. Х. Цифровой феминизм в испаноговорящих социальных сетях как фактор трансформации медиа-репрезентации и гендерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 137-146.

18. Олтиев Т. Ж. Передача культурных реалий в переводе терминологии традиционных испанских видов спорта //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 203-212.

19. Тиманова Р. В. Анализ инструментов онлайн-обучения для осуществления дистанционного обучения: доковидные и ковидные времена //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 11 [1]. – С. 111-117.

20. Турамуратова И. И. Лингвистический пейзаж эмоций: роль концептуальных метафор в структуре испанской эмоциональной лексики //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 9. – С. 78-84.

21. Хасанова Ш. А. Французская дипломатическая терминология //Интернаука. – 2020. – №. 16-2. – С. 61-63.

УДК: 81'25:159.953.5

НЕЙРОПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Дадамирзаева Малохат Валиевна – доцент
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена анализу лингвокогнитивных механизмов билингвальной обработки текста в устном последовательном переводе с позиций нейропереводоведения. Исследование рассматривает когнитивно-дискурсивные процессы, обеспечивающие переключение языковых кодов, актуализацию межъязыковых соответствий и осуществление переводческих трансформаций. Особое внимание уделяется лингвистическим аспектам переводческого процесса: механизмам выбора лексических эквивалентов, стратегиям преодоления межъязыковой асимметрии, процессам смыслового развертывания и компрессии при межъязыковом посредничестве. Анализируются когнитивные модели переводческой деятельности, роль концептуальных структур знания и языковых универсалий в обеспечении адекватности перевода. Результаты нейролингвистических исследований демонстрируют, что профессиональные переводчики используют специфические стратегии языковой категоризации и концептуализации, отличающиеся от монолингвальной речевой деятельности. Полученные данные имеют значение для развития теории перевода, когнитивной лингвистики и методики обучения переводу.*

Ключевые слова: *нейропереводоведение, лингвокогнитивные механизмы, последовательный перевод, билингвизм, языковое переключение, переводческие трансформации, межъязыковая асимметрия, концептуализация, смысловая компрессия, переводческая компетенция.*

NEUROTRANSLATION STUDIES OF BILINGUAL TEXT PROCESSING IN CONSECUTIVE INTERPRETING

Dadamirzaeva Malokhat Valievna – associate professor
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *This article analyzes the linguocognitive mechanisms of bilingual text processing in consecutive interpreting from the perspective of neurotranslation studies. The study examines cognitive-discursive processes that enable language code-switching, activation of interlingual correspondences, and implementation of translation transformations. Particular attention is paid to linguistic aspects of the translation process: mechanisms of lexical equivalent selection, strategies for overcoming interlingual asymmetry, and processes of semantic expansion and compression in interlingual mediation. The paper analyzes cognitive models of translation activity, the role of conceptual knowledge structures and linguistic universals in ensuring translation adequacy. Results of neurolinguistic research demonstrate that professional translators employ specific strategies of linguistic categorization and conceptualization that differ from monolingual speech activity. The findings are significant for translation theory development, cognitive linguistics, and translation pedagogy.*

Keywords: *neurotranslation studies, linguocognitive mechanisms, consecutive interpreting, bilingualism, language switching, translation transformations, interlingual asymmetry, conceptualization, semantic compression, translation competence.*

ISSN: 2181–4007 GUMANITAR VA TABIIY FANLAR JURNALI
TIBBIYOT NASHRIYOTI MATBAA UYI

KETMA-KET TARJIMADA IKKI TILLI MATNNI QAYTA ISHLASHNING NEYROTRANSLYATSION TADQIQOTLARI

Dadamirzaeva Maloxat Valiyevna – dotsent
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya*. Maqola ketma-ket og'zaki tarjimada bilingval matn qayta ishlashning lingvokognitiv mexanizmlarini neyrotarjimashunoslik nuqtai nazaridan tahlil qilishga bag'ishlangan. Tadqiqot til kodlarini almashtirish, tillararo mosliklarni faollashtirish va tarjima transformatsiyalarini amalga oshirishni ta'minlovchi kognitiv-diskursiv jarayonlarni ko'rib chiqadi. Tarjima jarayonining lingvistik jihatlariga alohida e'tibor qaratilgan: leksik ekvivalentlarni tanlash mexanizmlari, tillararo assimetriyani bartaraf etish strategiyalari, tillararo vositachilikda semantik kengayish va siqish jarayonlari. Tarjima faoliyatining kognitiv modellari, konseptual bilim tuzilmalarining roli va tarjima adekvatligini ta'minlashda lingvistik universallar tahlil qilinadi. Neyrolingvistik tadqiqotlar natijalari professional tarjimonlar monolingval nutq faoliyatidan farq qiluvchi lingvistik kategoriyalash va konseptualizatsiyaning o'ziga xos strategiyalaridan foydalanishini ko'rsatadi. Olingan ma'lumotlar tarjima nazariyasi, kognitiv lingvistika va tarjima o'qitish metodikasi uchun ahamiyatlidir.*

Kalit so'zlar: *neyrotarjimashunoslik, lingvokognitiv mexanizmlar, ketma-ket tarjima, bilingvizm, til almashtirish, tarjima transformatsiyalari, tillararo assimetriya, konseptualizatsiya, semantik siqish, tarjima kompetensiyasi.*

Введение. Устный последовательный перевод представляет собой сложную форму билингвальной речевой деятельности, которая характеризуется специфическими механизмами обработки языковой информации и реализацией межъязыковых соответствий. В современной лингвистике перевод рассматривается не просто как межъязыковая трансформация текста, но как особый вид дискурсивной практики, включающий процессы концептуализации, категоризации, интерпретации смысла и его вербализации средствами другого языка. Особую актуальность в этом контексте приобретает изучение когнитивных механизмов, обеспечивающих билингвальную обработку текста при последовательном переводе, когда переводчик выступает в роли языкового посредника, осуществляющего сложную работу по перекодированию не столько языковых форм, сколько концептуального содержания высказываний с учетом лингвокультурных особенностей коммуникантов.

Нейропереводоведение как новое направление когнитивной лингвистики и переводоведения открывает уникальные возможности для изучения ментальных процессов, лежащих в основе переводческой деятельности. Применение методов нейролингвистических исследований позволяет выявить когнитивные механизмы, обеспечивающие активацию лексических единиц, выбор грамматических структур, преодоление межъязыковой асимметрии и осуществление переводческих трансформаций. Важно отметить, что при последовательном переводе переводчик работает не с изолированными языковыми единицами, а с целостными смысловыми блоками, что требует активизации механизмов компрессии и декомпрессии информации, семантического свертывания и развертывания, а также способности к быстрой реконцептуализации содержания исходного текста в категориях и структурах языка перевода.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубленного изучения лингвокогнитивных аспектов переводческой деятельности, которые до настоящего времени остаются недостаточно изученными в отечественной и зарубежной лингвистике. Традиционные лингвистические подходы к изучению

перевода фокусировались преимущественно на анализе результата переводческой деятельности - текста перевода, тогда как процессуальная сторона перевода, связанная с когнитивными операциями переводчика по обработке, интерпретации и трансформации языковой информации, оставалась за рамками исследований. Когнитивно-дискурсивный подход к анализу перевода, интегрирующий достижения когнитивной лингвистики, теории дискурса и нейронаук, позволяет рассмотреть перевод как многоуровневый процесс языковой концептуализации, в котором задействованы механизмы категоризации, концептуального блендинга, профилирования и перспективизации.

Особую значимость приобретает изучение специфики билингвальной языковой способности переводчиков, которая отличается от обычного билингвизма качественно иными механизмами управления языковыми системами. Переводчик не просто владеет двумя языками, но способен к осознанному манипулированию языковыми средствами, осуществлению метаязыковой рефлексии, выбору оптимальных стратегий преодоления лакунарности и межъязыковой интерференции. В процессе последовательного перевода переводчик сталкивается с необходимостью разрешения сложных лингвистических проблем, таких как передача культурно-специфичных концептов, сохранение прагматического потенциала высказывания, воспроизведение стилистических особенностей речи оратора и адаптация дискурса к когнитивным и коммуникативным ожиданиям аудитории языка перевода.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе лингвокогнитивных механизмов билингвальной обработки текста при устном последовательном переводе с позиций современной когнитивной лингвистики и нейропереводоведения. Впервые осуществляется систематизация данных о языковых стратегиях концептуализации и категоризации, используемых переводчиками при осуществлении межъязыкового посредничества. Новизна работы состоит также в выявлении специфики функционирования языковых механизмов переводчика на различных уровнях языковой системы: лексико-семантическом, грамматическом, дискурсивном и прагматическом. Впервые в отечественной науке предпринимается попытка интегрировать результаты нейролингвистических исследований в теорию перевода для объяснения когнитивных основ переводческих трансформаций, выбора переводческих соответствий и преодоления межъязыковой асимметрии.

Объектом настоящего исследования является процесс устного последовательного перевода как особый вид билингвальной речевой деятельности, характеризующийся специфическими лингвокогнитивными механизмами обработки и трансформации языковой информации. **Предметом** исследования выступают лингвистические аспекты билингвальной обработки текста при последовательном переводе, включающие механизмы актуализации межъязыковых соответствий, стратегии преодоления межъязыковой асимметрии на различных уровнях языковой системы, процессы смысловой компрессии и развертывания, особенности функционирования языковой памяти переводчика и специфику дискурсивной организации текста перевода. Особое внимание уделяется анализу переводческих трансформаций с точки зрения когнитивных операций, лежащих в их основе, таких как концептуальная метафора, метонимический перенос, генерализация, конкретизация и модуляция.

Целью данного исследования является выявление и описание лингвокогнитивных механизмов билингвальной обработки текста в процессе устного последовательного перевода на основе анализа данных нейролингвистических исследований и теоретического осмысления переводческой деятельности в контексте современной когнитивной лингвистики. Для достижения поставленной цели решаются

следующие исследовательские задачи: рассмотреть теоретико-методологические основы когнитивного подхода к изучению перевода и определить место нейропереводоведения в системе лингвистических дисциплин; проанализировать лингвокогнитивные модели переводческой деятельности и выявить их объяснительный потенциал для описания процессов билингвальной обработки текста; систематизировать данные о языковых стратегиях и механизмах, используемых переводчиками при последовательном переводе; выявить специфику актуализации межъязыковых соответствий на лексико-семантическом, грамматическом и дискурсивном уровнях; описать когнитивные операции, лежащие в основе переводческих трансформаций; проанализировать роль концептуальных структур знания и языковых универсалий в обеспечении адекватности перевода; определить лингводидактические импликации полученных результатов для методики обучения переводу.

Теоретические основы исследования. Когнитивно-дискурсивный подход к изучению перевода рассматривает переводческую деятельность как сложный процесс концептуализации и категоризации действительности средствами двух языковых систем. В отличие от традиционных лингвистических теорий перевода, фокусирующихся на проблемах эквивалентности и трансформаций на уровне языковых единиц, когнитивный подход акцентирует внимание на ментальных процессах переводчика, связанных с формированием, репрезентацией и трансформацией концептуальных структур. Ключевым понятием когнитивной теории перевода является концепт - базовая единица ментальной репрезентации знания, обладающая сложной структурой и представляющая собой результат категоризации опыта. При переводе переводчик осуществляет не механический перенос языковых форм из одной системы в другую, а сложную работу по реконструкции концептуального содержания исходного текста и его репрезентации средствами языка перевода с учетом особенностей концептуальной картины мира носителей целевого языка.

Важнейшим механизмом переводческой деятельности является языковая концептуализация - процесс осмысления поступающей информации и образования концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в сознании переводчика. Концептуализация предполагает активизацию определенных когнитивных структур - фреймов, сценариев, ментальных моделей, которые организуют наше знание о мире и определяют способы его языковой репрезентации. Например, при переводе высказывания "Le gouvernement traîne les pieds sur les réformes écologiques" (досл.: правительство тащит ноги по экологическим реформам) переводчик должен активировать концептуальную метафору МЕДЛЕННОЕ ДЕЙСТВИЕ - ЭТО МЕДЛЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ НОГ, представленную в исходном тексте идиомой "traîner les pieds" (медлить, тянуть время), и найти соответствующую концептуализацию в русском языке: "правительство обвиняют в затягивании экологических реформ", "правительство медлит с проведением экологических реформ" и т.д.

Дискурсивный аспект переводческой деятельности связан с необходимостью учета более широкого контекста коммуникации, включая коммуникативную ситуацию, интенции говорящего, фоновые знания участников коммуникации и конвенции дискурса. Переводчик выступает не просто как билингв, владеющий двумя языковыми кодами, но как медиатор дискурсов, способный к межкультурному посредничеству и адаптации дискурсивных практик одной лингвокультурной общности к ожиданиям и конвенциям другой. В процессе последовательного перевода переводчик должен не только передать пропозициональное содержание высказываний, но и воспроизвести прагматический эффект, сохранить жанрово-стилистические характеристики речи, адаптировать

культурно-специфичные элементы дискурса. Это требует активизации метадискурсивной компетенции - способности к рефлексии над дискурсивными особенностями текста и осознанному выбору стратегий их передачи в переводе.

Языковая категоризация и билингвальная обработка текста. Категоризация представляет собой фундаментальный когнитивный процесс, лежащий в основе языковой деятельности. Различные языки осуществляют категоризацию опыта по-разному, что приводит к явлению межъязыковой асимметрии - несовпадению способов членения и концептуализации действительности в разных языках. При последовательном переводе переводчик постоянно сталкивается с необходимостью преодоления межъязыковой асимметрии на всех уровнях языковой системы. На лексическом уровне это проявляется в различиях семантической структуры слов, наличии безэквивалентной лексики, различном объеме значений коррелятивных слов. Например, французские слова "bras" (рука от плеча до кисти) и "main" (кисть руки) не имеют точных эквивалентов в русском языке, где используется одно слово "рука" для обозначения всей верхней конечности. При переводе фразы "Il s'est cassé le bras" переводчик должен уточнить: "Он сломал руку" (общее значение) или "Он сломал предплечье" (более точное анатомическое значение), что отражает различия в категоризации соответствующего фрагмента действительности в двух языках.

На грамматическом уровне межъязыковая асимметрия проявляется в различиях грамматических категорий и способов их выражения в разных языках. В обоих языках - французском и русском - присутствует категория рода, однако способы ее выражения и согласования различны. При переводе с русского на французский язык переводчик должен учитывать обязательность артикля во французском языке. Например, русское предложение "Я видел собаку" может быть переведено как "J'ai vu un chien" (неопределенная, незнакомая собака) или "J'ai vu le chien" (определенная, знакомая из контекста собака), и выбор артикля существенно влияет на интерпретацию высказывания. Эта дополнительная категоризация референтов по признаку определенности/неопределенности является обязательной во французском языке, но отсутствует в грамматической системе русского языка, что создает специфическую проблему при переводе.

Особый интерес представляют различия в способах концептуализации времени и аспекта в русском и французском языках. В русском языке глагольная система характеризуется противопоставлением по виду (совершенный-несовершенный), тогда как во французском языке основным является противопоставление временных форм с различной аспектуальной семантикой. При переводе предложения "Я читал эту книгу" на французский язык возможны различные варианты в зависимости от аспектуальной характеристики действия: "J'ai lu ce livre" (факт завершенного действия, passé composé), "Je lisais ce livre" (процесс чтения в определенный момент, imparfait), "J'avais lu ce livre" (предшествование другому действию в прошлом, plus-que-parfait). Такие различия требуют от переводчика глубокого понимания категориальной структуры обоих языков и способности к рекатегоризации - переосмыслению ситуации в категориях другой языковой системы.

Лингвокогнитивные модели переводческой деятельности. Современные лингвокогнитивные модели перевода рассматривают переводческий процесс как многоуровневую систему обработки информации, включающую несколько взаимосвязанных этапов. Наиболее влиятельной является модель понимания-интерпретации-перевыражения, согласно которой переводчик сначала осуществляет глубинный анализ исходного текста, направленный на понимание его смыслового содержания и формирование ментальной репрезентации ситуации. На втором этапе происходит интерпретация - осмысление

содержания с учетом коммуникативных намерений автора, жанрово-стилистических особенностей текста, культурного контекста. Третий этап предполагает перевыражение (re-verbalization) понятого и интерпретированного содержания средствами языка перевода. Важно отметить, что эти этапы не являются строго последовательными, а в значительной степени перекрываются и взаимодействуют друг с другом, особенно у опытных переводчиков.

Модель интегрированного билингвального лексикона, предложенная в психолингвистических исследованиях билингвизма, имеет важные импликации для понимания переводческой деятельности. Согласно этой модели, лексические единицы двух языков билингва хранятся не в раздельных ментальных лексиконах, а в едином интегрированном лексиконе, где они связаны на уровне концептуальных репрезентаций. Это означает, что при восприятии слова на исходном языке у переводчика активируются не только его значения, но и связанные с ними концептуальные структуры, а также потенциальные эквиваленты в языке перевода. Например, при восприятии французского слова "arbre" (дерево) у билингва активируется не только его значение, но и соответствующий концепт ARBRE/ДЕРЕВО, а также его лексические реализации в обоих языках. Это объясняет феномен параллельной активации языков у билингвов и переводчиков, наблюдаемый в нейролингвистических исследованиях.

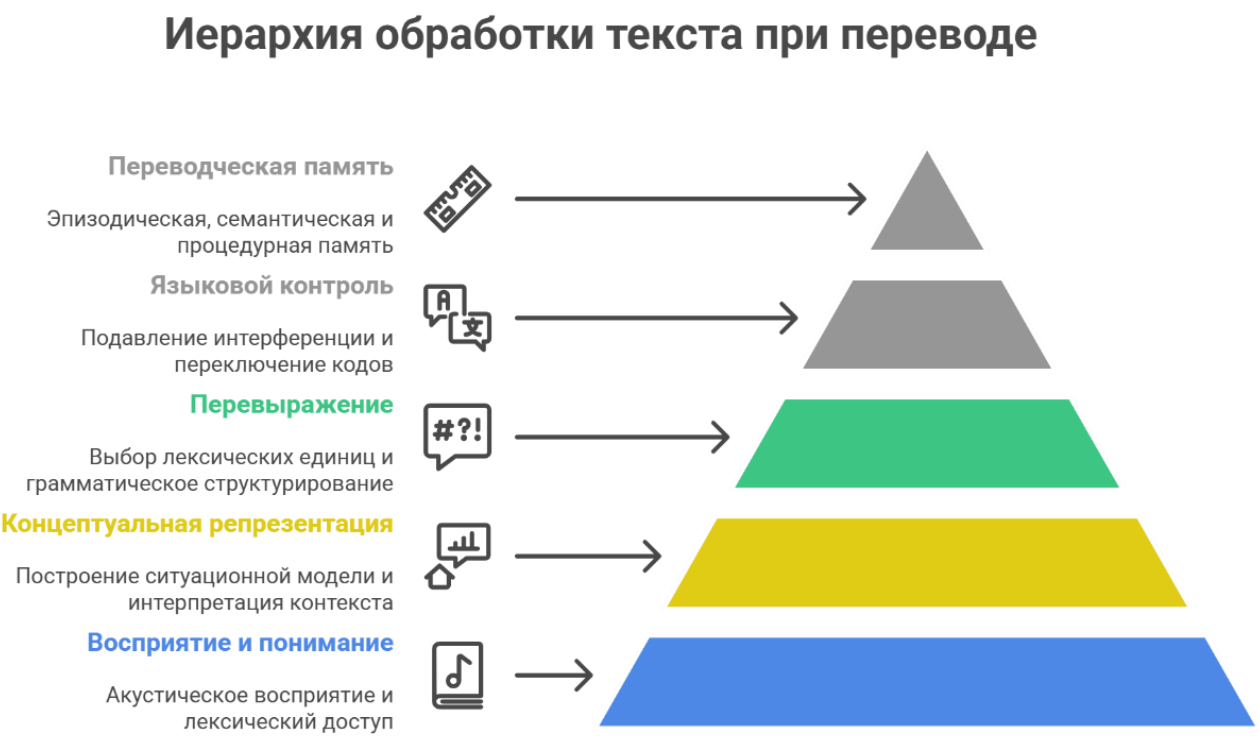


Рис. 1. Модель лингвокогнитивной обработки при устном последовательном переводе (французский-русский)

Лингвистические аспекты билингвальной обработки текста. Переводческие трансформации представляют собой не произвольные изменения формы исходного текста, а закономерные когнитивные операции, обусловленные необходимостью преодоления межъязыковой асимметрии и обеспечения адекватной передачи смысла. С точки зрения когнитивной лингвистики каждый тип переводческой

трансформации соответствует определенной когнитивной операции. Генерализация (замена единицы исходного языка единицей языка перевода с более широким значением) основывается на когнитивной операции обобщения и движения вверх по таксономической иерархии концептов. Например, при переводе фразы "Il conduit une Mercedes" как "Он водит дорогую машину" происходит генерализация видового понятия (Mercedes - конкретная марка) до родового (дорогая машина). Эта трансформация может быть обусловлена различными причинами: недостаточной известностью марки в культуре языка перевода, стремлением избежать рекламы конкретного бренда или необходимостью актуализировать более релевантный признак (дороговизна, а не конкретная марка).

Конкретизация (замена единицы исходного языка единицей языка перевода с более узким значением) представляет собой обратную операцию - движение вниз по таксономической иерархии, от родового понятия к видовому. Эта трансформация часто используется при переводе с языка с более абстрактной лексикой на язык с более конкретной. Например, французский глагол "dire" (говорить) в зависимости от контекста может быть переведен на русский язык более конкретными глаголами речи: "сказать", "произнести", "заметить", "возразить", "уточнить" и т.д. Выбор конкретного эквивалента определяется коммуникативной ситуацией, характеристиками говорящего, его интенциями. Например: "Ne fais pas ça," dit-il → "Не делай этого," - предупредил он / сказал он / возразил он / посоветовал он. Конкретизация в данном случае позволяет более точно передать прагматические характеристики речевого акта и интонационные нюансы, которые во французском тексте могут быть выражены только контекстом или паралингвистическими средствами.

Модуляция (семантическое развитие) основывается на когнитивной операции профилирования - высвечивания определенных аспектов концептуального содержания при одновременном затенении других аспектов. При модуляции происходит замена слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значение которой является логическим следствием значения исходной единицы. Классический пример модуляции - перевод французского предложения "Je ne lui en veux pas" (досл.: я ему этого не хочу) как "Я его понимаю" или "Я на него не сержусь". Здесь актуализируется причинно-следственная связь: если я ему не держу зла, значит, я понимаю мотивы его поступков или отношусь к ситуации с пониманием. Другой пример: "Les rues étaient vides" → "На улицах никого не было". Здесь профилируется не признак пустоты улиц, а отсутствие людей на них, что является более естественным способом концептуализации данной ситуации в русском языке.

Таблица 1.

Переводческие трансформации как когнитивные операции (на материале французско-русского перевода)

Тип трансформации	Когнитивная операция	Пример	Лингвистическое обоснование
Генерализация	Движение вверх по таксономической иерархии	Il conduit une Mercedes → Он водит дорогую машину	Замена видового понятия родовым при недостаточной известности реалии
Конкретизация	Движение вниз по таксономической иерархии	Il a dit → Он возразил /	Уточнение прагматических

		предупредил / заметил	характеристик речевого акта
Модуляция	Профилирование иного аспекта ситуации	Je ne lui en veux pas → Я его понимаю	Актуализация причинно-следственных отношений
Метафорический перенос	Концептуальное картирование между доменами	Le temps file → Время летит	Сохранение концептуальной метафоры ВРЕМЯ - ЭТО ДВИЖУЩИЙСЯ ОБЪЕКТ

Специфической особенностью последовательного перевода является необходимость работы с относительно крупными сегментами текста, что требует от переводчика владения механизмами смысловой компрессии и развертывания. Смысловая компрессия представляет собой когнитивную операцию по свертыванию информации, выделению смысловых опор и организации содержания в более компактную форму для эффективного удержания в памяти. При этом происходит не механическое сокращение текста, а его семантическая переработка с сохранением основного пропозиционального содержания и существенных деталей. Переводчик осуществляет иерархическую организацию информации, выделяя главное и второстепенное, эксплицитное и имплицитное, и создает в своей памяти упрощенную ментальную модель ситуации, описываемой в исходном тексте.

Процесс компрессии тесно связан с явлением импликации - способности выводить имплицитную информацию на основе эксплицитно выраженной. Например, при восприятии фразы "Jean est entré dans le restaurant et a commandé un steak" (Жан вошел в ресторан и заказал стейк) переводчик автоматически активирует соответствующий скрипт ПОСЕЩЕНИЕ РЕСТОРАНА, включающий типичную последовательность действий (вход, выбор столика, изучение меню, заказ, ожидание, прием пищи, оплата). Благодаря активации этого скрипта переводчик может не удерживать в памяти все детали, а сфокусироваться на ключевых элементах ситуации. На этапе воспроизведения происходит семантическое развертывание - обратный процесс экспликации смысла, при котором на основе сжатой ментальной репрезентации порождается полный текст на языке перевода. Важно отметить, что развертывание не является простым восстановлением исходной формы, а представляет собой творческий процесс речепорождения с учетом норм и конвенций языка перевода.

Одним из важных механизмов смысловой компрессии является номинализация - преобразование предикативных структур в номинативные. Например, сложное предложение "Le gouvernement a décidé d'augmenter les impôts, ce qui a provoqué l'indignation du public" (Правительство решило повысить налоги, что вызвало негодование общественности) может быть представлено в сжатой форме как "решение правительства о повышении налогов - общественное негодование". При последующем развертывании переводчик может воссоздать полную предикативную структуру уже средствами русского языка, возможно, с использованием иных синтаксических конструкций. Другим механизмом компрессии является использование гиперонимов (слов с более широким значением) вместо гипонимов (слов с более узким значением): "roses, tulipes, lys" → "цветы". Это позволяет разгрузить память,

сохранив при этом существенную информацию о категориальной принадлежности объектов.

Дискурсивные стратегии и прагматическая адаптация. Переводческая деятельность не ограничивается обработкой языковых единиц, но включает работу с дискурсом как формой коммуникативного взаимодействия, встроенной в определенный социокультурный контекст. Переводчик выступает не только как языковой медиатор, но и как дискурсивный посредник, обеспечивающий эффективную коммуникацию между участниками с различными лингвокультурными фонами. Это требует применения различных дискурсивных стратегий, направленных на адаптацию исходного дискурса к ожиданиям и конвенциям целевой аудитории. Одной из таких стратегий является экспликация имплицитной культурно-специфичной информации. Например, французское высказывание "C'est un vrai Harpagon" (досл.: это настоящий Гарпагон) требует при переводе на русский язык либо сохранения имени собственного с добавлением пояснения ("Он настоящий Гарпагон - скупец и скряга из комедии Мольера"), либо замены культурно-специфичной аллюзии на эквивалентную в русской культуре ("Он настоящий Плюшкин"), либо описательного перевода без сохранения аллюзии ("Он ужасный скряга").

Прагматическая адаптация связана с необходимостью сохранения коммуникативного эффекта высказывания при переводе. Одни и те же пропозициональные содержания могут выражаться с различной степенью категоричности, вежливости, эмоциональности в зависимости от коммуникативной ситуации и культурных норм. Например, французское выражение "Pourriez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plaît?" (Не могли бы вы закрыть окно, пожалуйста?) характеризуется высокой степенью вежливости, достигаемой за счет использования условного наклонения и формулы вежливости "s'il vous plaît". Прямой перевод этой конструкции на русский язык может звучать избыточно вежливо или даже неестественно в определенных контекстах. Переводчик должен оценить степень социальной дистанции между коммуникантами, ситуацию общения и выбрать соответствующую форму выражения просьбы: от менее формальной "Закройте, пожалуйста, окно" до более вежливой "Не могли бы вы закрыть окно?".

Важным аспектом дискурсивной компетенции переводчика является способность к когезивной и когерентной организации текста перевода. Когезия (связность) обеспечивается использованием эксплицитных языковых средств связи между элементами текста - союзов, союзных слов, местоимений, лексических повторов. Когерентность (цельность) предполагает смысловую связность текста, логичность развертывания мысли. Различные языки используют разные стратегии обеспечения когезии и когерентности. Например, во французском языке широко используются местоимения для обеспечения анафорической связи, тогда как в русском языке допустимы нулевые анафоры (опущение повторяющихся элементов). При переводе с русского на французский переводчик должен эксплицировать анафорические отношения, а при переводе с французского на русский - адаптировать степень эксплицитности к нормам русского языка. Например: "Jean est rentré chez lui. Il était fatigué" → "Жан пришел домой. Он устал" или "Жан пришел домой уставшим" (с опущением повторяющегося субъекта и трансформацией предикативной структуры в атрибутивную).

Заключение. Проведенный анализ лингвокогнитивных аспектов билингвальной обработки текста при устном последовательном переводе позволяет сделать вывод о том, что переводческая деятельность представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий механизмы концептуализации, категоризации, переключения языковых кодов и дискурсивной адаптации. Когнитивно-дискурсивный подход к изучению перевода, интегрирующий достижения когнитивной лингвистики, теории дискурса и

нейролингвистики, открывает новые перспективы для понимания ментальных процессов, лежащих в основе билингвальной речевой деятельности. Переводчик осуществляет не механический перенос языковых форм из одной системы в другую, а сложную работу по реконструкции концептуального содержания исходного текста и его репрезентации средствами языка перевода с учетом особенностей концептуальной картины мира и дискурсивных конвенций носителей целевого языка.

Важным результатом исследования является выявление когнитивной природы переводческих трансформаций, которые представляют собой не произвольные изменения формы исходного текста, а закономерные когнитивные операции, обусловленные необходимостью преодоления межъязыковой асимметрии. Генерализация и конкретизация основываются на операциях движения по таксономической иерархии концептов, модуляция связана с профилированием различных аспектов концептуального содержания, метафорический перенос предполагает концептуальное картирование между доменами. Понимание когнитивных механизмов, лежащих в основе переводческих трансформаций, позволяет объяснить закономерности выбора тех или иных способов перевода в зависимости от контекста, типа текста, коммуникативной ситуации и индивидуальных особенностей переводчика. Анализ примеров перевода с французского языка на русский демонстрирует, что французско-русская языковая пара характеризуется значительной межъязыковой асимметрией на всех уровнях языковой системы, что требует от переводчика глубокого понимания категориальной структуры обоих языков и гибкости в применении переводческих стратегий.

Специфика последовательного перевода, связанная с необходимостью работы с относительно крупными сегментами текста и их удержанием в памяти, обусловливает особую роль механизмов смысловой компрессии и развертывания. Переводчик осуществляет активную когнитивную переработку воспринимаемой информации, выделяя смысловые опоры, организуя содержание в иерархическую структуру, используя концептуальные схемы и фреймы для более эффективного кодирования информации. На этапе воспроизведения происходит семантическое развертывание - творческий процесс речепорождения, в котором на основе сжатой ментальной репрезентации создается полный текст на языке перевода с учетом норм и конвенций этого языка. Данные нейролингвистических исследований показывают, что профессиональные переводчики демонстрируют более эффективные стратегии компрессии и организации информации по сравнению с начинающими, что проявляется в качественно иных паттернах активации языковых и когнитивных механизмов.

Дискурсивный аспект переводческой деятельности связан с необходимостью учета более широкого коммуникативного контекста, включающего коммуникативную ситуацию, интенции говорящего, фоновые знания участников коммуникации и культурные конвенции. Переводчик выступает как дискурсивный посредник, осуществляющий не только языковое, но и культурное посредничество между коммуникантами с различными лингвокультурными фонами. Это требует применения различных стратегий прагматической адаптации, направленных на сохранение коммуникативного эффекта высказывания, экспликацию культурно-специфичной информации, адаптацию степени вежливости и эмоциональности к нормам целевой культуры. Способность к эффективной дискурсивной адаптации является важной составляющей переводческой компетенции и формируется в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности.

Полученные результаты имеют важные лингводидактические импликации для методики обучения переводу. Понима-

ние лингвокогнитивных механизмов переводческой деятельности может способствовать разработке более эффективных методов обучения, направленных на развитие ключевых компонентов переводческой компетенции. Особое внимание должно уделяться формированию у обучающихся осознанных стратегий преодоления межъязыковой асимметрии, развитию способности к концептуальному анализу исходного текста и выбору оптимальных способов его репрезентации в языке перевода, совершенствованию механизмов смысловой компрессии и развертывания, а также формированию дискурсивной и социокультурной компетенций. Целесообразно включение в программы подготовки переводчиков специальных упражнений, направленных на осознание когнитивных процессов, лежащих в основе перевода, и развитие метакогнитивных навыков - способности к рефлексии над собственной переводческой деятельностью и осознанному выбору переводческих стратегий.

Дальнейшие исследования в области лингвокогнитивных аспектов перевода могут быть направлены на более детальное изучение индивидуальных различий в стратегиях обработки языковой информации при переводе, анализ влияния типологических характеристик языковых пар на выбор переводческих стратегий, исследование специфики билингвальной обработки текста при переводе различных типов дискурса (художественного, научного, официально-делового). Перспективным направлением является также изучение взаимосвязи между лингвистическими и когнитивными аспектами переводческой компетенции, что может способствовать разработке комплексных моделей переводческой деятельности, учитывающих как языковые, так и когнитивные факторы. Интеграция методов корпусной лингвистики с нейролингвистическими исследованиями может открыть новые возможности для изучения закономерностей выбора переводческих решений и их когнитивных оснований на материале различных языковых пар, включая французско-русскую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bilingualism research. Center for Language and Brain, HSE University [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/en/neuroling/bilingual/ (дата обращения: 16.11.2025).

2. García A.M. A dynamic view of the neurocognition of translation: Illustrated by neurocognitive studies of the translation process // Translation, Cognition & Behavior. 2023. Vol. 6. No. 2. P. 118-145.

3. García A.M., Ibáñez A. A neuroscientific toolkit for translation studies // Translation and Cognition. 2016. Vol. 128. P. 21-46.

4. Hervais-Adelman A., Moser-Mercer B., Michel C.M., Golestani N. fMRI of Simultaneous Interpretation Reveals the Neural Basis of Extreme Language Control // Cerebral Cortex. 2015. Vol. 25. No. 12. P. 4727-4739.

5. Klein D., Zatorre R.J., Milner B., Meyer E., Evans A.C. A functional imaging study of translation and language switching // Brain. 1999. Vol. 122. P. 2221-2235.

6. Xasanova, Shaxnoza. "The role of phraseological units and expressions in diplomatic speech and equivalent translations in French language." Конференции. 2021.

7. Zafar o'g'li N. H. Military commands and signals involving spectrograms, pitch, and frequency measurements //Interdiscipline innovation and scientific research conference. – 2025. – Т. 3. – №. 29. – С. 275-279.

8. Zhu L. Book Review: The Neurocognition of Translation and Interpreting // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 715226.

9. Абдуллаев М. Лингводидактические и психологические подходы в изучении сленгов в испанском языке //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 4-mart. – С. 78-80.

10. Азизова Ф. С. Современные направления в применении дидактиче-

ских методов в обучении письменному переводу //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 6. – С. 75-81.

11. Дадамирзаева М. В. Происхождение ложных друзей переводчика во французском и русском языках: сравнительный анализ //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 190-197.

12. Дадамирзаева М. В., Хасанов Э. Р. Машинный перевод и пост-редактирование в условиях многоязычной коммуникации //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 176-185.

13. Нарбаева Г. Х. Лингвистическая деколонизация пола как стратегия гендерно-инклюзивного языка в цифровых медиа испаноязычного мира //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 179-183.

14. Павловская Е.П., Ланкина М.Е. Когнитивные функции устных последовательных переводчиков как объект тестирования и контроля качества перевода // XLVIII Международная филологическая научная конференция. СПб., 2019.

15. Рахматуллина Д.Р. Когнитивные модели и лингво-когнитивный анализ в переводоведении // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2018.

16. Савчук В.В. Перспективы исследования когнитивных функций устных переводчиков [Электронный ресурс]. URL: https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2018/savchuk-2018.html (дата обращения: 16.11.2025).

17. Турамуратова И. И., Лифанте А. Р. Концептуальный анализ языка и когнитивная лингвистика: роль лингвокогнитивных концептов в паремиологии //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 58-65.

18. Умарова С. С. Дискурсивные особенности перевода в сфере международной дипломатии и межгосударственного сотрудничества //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 186-202.

19. Черниговская Т.В. Билингвизм и мультилингвизм очень полезны для человека во многих аспектах // НИУ ВШЭ. 2023 [Электронный ресурс]. URL: https://schola.hse.ru/news/859124513.html (дата обращения: 16.11.2025).

ПРАГМАЛИНГВИСТИКА

УДК: 81'42:004.738.5:811.134.2

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВИРТУАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ

Олтиев Темир Жонимбоевич – к.ф.н., доцент
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена анализу прагматических особенностей испаноязычной коммуникации в виртуальных профессиональных сообществах. Рассматриваются специфика речевых актов, стратегии вежливости, способы самопрезентации и конструирования профессиональной идентичности в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации. Исследование базируется на прагмалингвистическом анализе дискурсивных практик испаноязычных специалистов в онлайн-среде, включая использование дискурсивных маркеров, модальности и косвенных речевых актов. Особое внимание уделяется влиянию технологических факторов и культурных особенностей испанского языка на формирование коммуникативных стратегий. Результаты показывают, что виртуальная профессиональная коммуникация на испанском языке характеризуется гибридизацией устных и письменных форм дискурса, адаптацией традиционных стратегий вежливости к цифровой среде и формированием специфических лингвопрагматических паттернов взаимодействия.*

Ключевые слова: *прагмалингвистика, испанский язык, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальные профессиональные сообщества, речевые акты, стратегии вежливости, дискурсивные маркеры.*

PRAGMATIC FEATURES OF SPANISH-LANGUAGE COMMUNICATION IN VIRTUAL PROFESSIONAL COMMUNITIES

Oltiev Temir Zhonimboevich – Ph.D., associate professor
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article analyzes the pragmatic features of Spanish-language communication in virtual professional communities. The study examines the specifics of speech acts, politeness strategies, self-presentation methods, and the construction of professional identity in computer-mediated communication. The research is based on pragmalinguistic analysis of discursive practices of Spanish-speaking professionals in online environments, including the use of discourse markers, modality, and indirect speech acts. Special attention is paid to the influence of technological factors and cultural features of the Spanish language on the formation of communicative strategies. The results show that virtual professional communication in Spanish is characterized by hybridization of oral and written forms of discourse, adaptation of traditional politeness strategies to the digital environment, and the formation of specific linguopragmatic patterns of interaction.*

Keywords: *pragmalinguistics, Spanish language, computer-mediated communication, virtual professional communities, speech acts, politeness strategies, discourse markers.*

VIRTUAL PROFESSIONAL HAMJAMIYATLARDA ISPAN TILIDA MULOQOTNING PRAGMATIK XUSUSIYATLARI

Oltiev Temir Jonimboevich – f.f.n., dotsent
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola virtual professional hamjamiyatlarda ispan tilida muloqotning pragmatik xususiyatlarini tahlil qilishga bag'ishlangan. Kompyuter vositachiligidagi muloqot sharoitida nutq aktlari xususiyatlari, nazokat strategiyalari, o'z-o'zini taqdim etish usullari va professional identifikatsiyani qurish ko'rib chiqiladi. Tadqiqot onlayn muhitda ispan tilida so'zlashuvchi mutaxassislarning diskursiv amaliyotlarini pragmalingvistik tahlil qilishga asoslangan, jumladan diskurs belgilovchilardan foydalanish, modallik va bilvosita nutq aktlari. Texnologik omillar va ispan tilining madaniy xususiyatlarining kommunikativ strategiyalarni shakllantirishga ta'siri alohida e'tibor qaratiladi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, ispan tilida virtual professional muloqot og'zaki va yozma diskurs shakllarining gibridlashuvi, an'anaviy nazokat strategiyalarining raqamli muhitga moslashuvi va o'ziga xos lingvopragmatik o'zaro ta'sir naqshlarining shakllanishi bilan tavsiflanadi.*

Kalit so'zlar: *pragmalingvistika, ispan tili, kompyuter vositachiligidagi muloqot, virtual professional hamjamiyatlar, nutq aktlari, nazokat strategiyalari, diskurs belgilovchilar.*

Введение. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий в начале XXI века коренным образом трансформировало характер профессионального взаимодействия, создав принципиально новые формы коммуникативных практик. Виртуальные профессиональные сообщества, объединяющие специалистов различных областей посредством цифровых платформ, стали неотъемлемой частью современного профессионального ландшафта. Особый интерес представляет испаноязычная профессиональная коммуникация, поскольку испанский язык занимает второе место в мире по количеству носителей и является третьим по распространенности языком в интернет-пространстве, демонстрируя восьмикратный рост использования за последнее десятилетие [Montes-Alcalá, 2016, с. 23].

Актуальность данного исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, компьютерно-опосредованная коммуникация (CMC) создает особую гибридную среду, где традиционные границы между устным и письменным дискурсом становятся размытыми, что требует переосмысления классических прагматических категорий. Во-вторых, профессиональная коммуникация в виртуальном пространстве обладает специфическими характеристиками, отличающими ее как от бытового онлайн-общения, так и от традиционного профессионального дискурса. В-третьих, испанский язык обладает уникальными культурно-прагматическими особенностями, которые проявляются в цифровой среде иным образом, нежели в традиционных коммуникативных контекстах [Landone, 2012, с. 100-101].

Научная новизна исследования заключается в комплексном прагмалингвистическом анализе испаноязычной профессиональной коммуникации в виртуальных сообществах с учетом специфики цифровой среды. Если ранее исследования фокусировались преимущественно на изучении отдельных речевых актов в испанском языке или общих характеристиках компьютерно-опосредованной коммуникации, то настоящая работа интегрирует эти перспективы, рассматривая прагматические особенности профессионального дискурса в контексте виртуальных сообществ практики. Особое внимание уделяется взаимодействию культурно-специфических стратегий вежливости, характерных для испаноязычной коммуникации, с

технологическими ограничениями и возможностями цифровых платформ.

Объектом данного исследования выступает испаноязычная коммуникация в виртуальных профессиональных сообществах, включая специализированные форумы, профессиональные социальные сети (LinkedIn), корпоративные мессенджеры (Slack, Microsoft Teams) и отраслевые онлайн-платформы. **Предметом** исследования являются прагматические характеристики данной коммуникации: речевые стратегии, дискурсивные маркеры, способы выражения вежливости и конструирования профессиональной идентичности в условиях компьютерно-опосредованного взаимодействия.

Целью работы является выявление и описание прагматических особенностей испаноязычной коммуникации в виртуальных профессиональных сообществах. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

• определить специфику речевых актов в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации;

• проанализировать стратегии вежливости и их адаптацию к виртуальной среде;

• выявить роль дискурсивных маркеров в регулировании профессионального взаимодействия онлайн;

• описать способы конструирования профессиональной идентичности в испаноязычных виртуальных сообществах.

Теоретические основы исследования. Методологическую базу исследования составляет прагмалингвистический подход к анализу дискурса, разработанный в трудах Дж. Остина, Дж. Серля и Дж. Лича. Центральным для данного исследования является понятие прагматической компетенции, которое, согласно Дж. С. Феликс-Браздефер, включает как прагмалингвистический компонент (знание лингвистических средств выражения коммуникативных интенций), так и социопрагматический компонент (понимание социокультурных норм и контекстов использования языка) [Félix-Brasdefer, 2021, с. 323-324].

Компьютерно-опосредованная коммуникация представляет собой особую форму дискурса, объединяющую характеристики устной и письменной речи. Как отмечает Э. Ландоне, технологические факторы и структура участия в онлайн-форумах создают специфические паттерны использования дискурсивных маркеров, которые помогают участникам соответствовать поведенческим ожиданиям и управлять взаимодействием в условиях асинхронного письменного общения [Landone, 2012, с. 100]. При этом важно учитывать, что испаноязычная СМС обладает выраженными культурно-специфическими чертами, отличающими ее от коммуникации на других языках.

Теория вежливости П. Браун и С. Левинсона, адаптированная к испанскому языку, составляет важную часть теоретической рамки исследования. Испаноязычная коммуникация традиционно характеризуется большей степенью директивности и эмоциональной выразительности по сравнению с англоязычной, что проявляется в специфических стратегиях позитивной вежливости, ориентированных на создание солидарности и близости между коммуникантами [Sessarego, 2009, с. 97-98]. Однако в профессиональном контексте эти стратегии модифицируются под влиянием институциональных норм и требований официального дискурса.

Материал и методология исследования. Эмпирической базой исследования послужили тексты испаноязычных виртуальных профессиональных сообществ общим объемом около 50 000 словоупотреблений, собранные в период с января по август 2024 года. Материал включает коммуникацию из следующих источников: профессиональные группы в LinkedIn, ориентированные на специалистов в области информационных технологий, медицины и образования; специализированные форумы для профессионалов в испаноязычных странах; корпоративные каналы в

Slack и Microsoft Teams (с соблюдением требований конфиденциальности и анонимизации данных).

Географический охват материала включает коммуникацию специалистов из Испании, Мексики, Аргентины, Колумбии и Чили, что позволяет учесть региональное варьирование испанского языка. При отборе материала приоритет отдавался текстам, демонстрирующим профессиональную тематику и институциональный характер взаимодействия, исключая бытовое общение и межличностную переписку, не связанную с профессиональной деятельностью.

Методологию исследования составил комплекс взаимодополняющих методов: прагматический анализ речевых актов для выявления коммуникативных стратегий и интенций; дискурс-анализ для изучения структуры и организации профессионального взаимодействия; контент-анализ дискурсивных маркеров и средств выражения вежливости. Особое внимание уделялось контекстуальному анализу, учитывающему технологические особенности коммуникативных платформ и их влияние на прагматические стратегии участников.

Прагматические особенности испаноязычной профессиональной коммуникации. Анализ речевых актов в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации выявляет значительную специфику по сравнению с традиционным профессиональным дискурсом. Директивные речевые акты (просьбы, запросы, рекомендации) составляют значительную часть коммуникации и демонстрируют тенденцию к смягчению прямых форм императива посредством использования условного наклонения, вопросительных конструкций и маркеров хеджирования.

Пример 1. *Прямой запрос в форуме IT-специалистов:*

"¿Alguien podría recomendarme una librería de Python para procesamiento de datos en tiempo real? Estaría muy agradecido por cualquier sugerencia."

(«Не мог бы кто-нибудь порекомендовать мне библиотеку Python для обработки данных в реальном времени? Был бы очень благодарен за любое предложение.»)

В данном примере наблюдается использование условного наклонения (*podría*), вопросительной формы и выражения благодарности в будущем времени (*estaría agradecido*), что создает многослойную систему смягчения директивности. Подобная стратегия типична для испаноязычной профессиональной коммуникации и отражает культурную норму поддержания гармоничных отношений даже в функциональном контексте.

Репрезентативные речевые акты в профессиональных сообществах часто сопровождаются эпистемическими маркерами, указывающими на степень уверенности говорящего и его право на экспертное суждение. Характерно использование выражений типа *"en mi experiencia"* (по моему опыту), *"según mis observaciones"* (согласно моим наблюдениям), которые позиционируют говорящего как компетентного профессионала, но избегают категоричности.

Пример 2. *Экспертное суждение медицинского специалиста:*

"En mi experiencia con casos similares, este protocolo suele dar buenos resultados, aunque cada paciente requiere un enfoque individualizado."

(«По моему опыту с похожими случаями, этот протокол обычно дает хорошие результаты, хотя каждый пациент требует индивидуального подхода.»)

Экспрессивные речевые акты, особенно выражение благодарности и признательности, играют важную роль в поддержании профессиональных отношений в виртуальной среде. Характерной особенностью испаноязычной коммуникации является эксплицитность и эмоциональная насыщенность выражения благодарности, что контрастирует с более лаконичными формами в англоязычной профессиональной среде. Типичные формулы благодарности включают *"Muchísimas gracias por tu*

tiempo y dedicación" (огромное спасибо за твое время и усердие), *"Te agradezco enormemente tu ayuda"* (чрезвычайно благодарен за твою помощь).

Стратегии вежливости и их адаптация к виртуальной среде. Стратегии вежливости в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации демонстрируют интересное взаимодействие культурно-специфических норм с требованиями цифровой среды. Позитивная вежливость, ориентированная на создание солидарности и включение собеседника в группу единомышленников, реализуется через разнообразные лингвистические средства. Характерно использование инклюзивного местоимения первого лица множественного числа (*nosotros*), апелляций к общему профессиональному опыту и неформальных форм обращения.

Пример 3. *Стратегия позитивной вежливости в профессиональном форуме:*

"Compañeros, todos sabemos lo desafiante que puede ser este proceso. ¿Por qué no compartimos nuestras mejores prácticas para ayudarnos mutuamente?"

(«Коллеги, мы все знаем, насколько сложным может быть этот процесс. Почему бы нам не поделиться нашими лучшими практиками, чтобы помочь друг другу?»)

Негативная вежливость, направленная на минимизацию посягательства на автономию собеседника, реализуется через косвенные речевые акты, использование условного наклонения, апологетических маркеров и выражений неуверенности. Особенно показательным является частое использование конструкции *"disculpa/perdona si..."* (извини, если...), которая предваряет потенциально навязчивые запросы или несогласие с мнением коллеги.

Система обращений в испаноязычной профессиональной коммуникации представляет собой сложный социолингвистический феномен. Выбор между формами *tú* (неформальное «ты») и *usted* (формальное «Вы») зависит от множества факторов: иерархических отношений, степени знакомства участников, корпоративной культуры организации и региональных особенностей. В виртуальных профессиональных сообществах наблюдается тенденция к преобладанию формы *tú*, что отражает стремление к созданию горизонтальных отношений и профессионального равенства.

Пример 4. *Переключение регистра вежливости:*

"Estimado Dr. Martínez, le agradecería mucho si pudiera revisar mi propuesta... P.D. Si tienes alguna duda, no dudes en contactarme."

(«Уважаемый доктор Мартинес, я был бы очень благодарен, если бы Вы могли просмотреть мое предложение... P.S. Если у тебя возникнут вопросы, не стесняйся связаться со мной.»)

Данный пример иллюстрирует интересный феномен переключения между формальным (*usted*) и неформальным (*tú*) регистрами в рамках одного сообщения, что отражает попытку установить баланс между профессиональным уважением и дружелюбной атмосферой сотрудничества. Такое переключение типично для испаноязычной коммуникации в контексте установления профессиональных отношений.

Дискурсивные маркеры в регулировании профессионального взаимодействия. Дискурсивные маркеры играют критически важную роль в организации испаноязычной профессиональной коммуникации онлайн, компенсируя отсутствие невербальных сигналов и просодических характеристик устной речи. Исследование выявило высокую частотность использования интерактивных частиц, которые традиционно ассоциируются с устной беседой, но активно импортируются в письменную онлайн-коммуникацию для создания диалогичности и вовлечения адресата.

Маркер *bueno* (хорошо, ну) выполняет множественные прагматические функции: структурирование дискурса, смягчение несогласия, подготовка к переходу на новую тему. В профессиональном контексте *bueno* часто используется для

введения альтернативного мнения или корректировки предыдущего высказывания, при этом сохраняя кооперативный тон взаимодействия.

Пример 5. *Использование* ***bueno*** *для смягчения несогласия:*

"Bueno, entiendo tu punto de vista, pero creo que habría que considerar también otros factores como el presupuesto y los plazos de implementación."

(«Ну, я понимаю твою точку зрения, но думаю, нужно было бы рассмотреть также другие факторы, такие как бюджет и сроки внедрения.»)

Интерактивный маркер *¿no?* (не так ли?) служит мощным инструментом вовлечения адресата и поиска подтверждения. В профессиональном дискурсе этот маркер часто используется для создания консенсуса и демонстрации ориентации на мнение коллег, что особенно важно в условиях асинхронной коммуникации, где отсутствует непосредственная обратная связь.

Маркер *mira/mire* (смотри/посмотрите) выполняет функцию фокусирования внимания и усиления аргументации. В виртуальной профессиональной среде этот маркер используется для выделения ключевых моментов объяснения или для введения важной информации, требующей особого внимания адресата.

Пример 6. *Фокусирование внимания через* ***mira****:*

"Mira, el problema no es técnico sino de gestión. Necesitamos replantear todo el flujo de trabajo desde cero."

(«Смотри, проблема не техническая, а управленческая. Нам нужно переосмыслить весь рабочий процесс с нуля.»)

Таблица 1.

Частотность дискурсивных маркеров в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации

Дискурсивный маркер	Прагматическая функция	Частота использования (на 1000 слов)
bueno	Структурирование, смягчение несогласия	7.3
¿no?	Вовлечение адресата, поиск подтверждения	5.8
mira/mire	Фокусирование внимания, усиление	4.2
entonces	Логическое следование, заключение	6.5
es que	Объяснение, обоснование	5.1

Виртуальные профессиональные сообщества представляют собой пространство активного конструирования и переговоров о профессиональной идентичности. Испаноязычные специалисты используют разнообразные дискурсивные стратегии для позиционирования себя как компетентных профессионалов, демонстрации экспертности и установления своего статуса в профессиональной иерархии.

Одной из ключевых стратегий является использование профессиональной терминологии и специализированного лексикона, который служит маркером принадлежности к профессиональному сообществу. При этом наблюдается интересный феномен переключения кодов между испанским и английским языками, особенно в технических областях, где англий-

ская терминология доминирует. Такое переключение не только отражает глобализированный характер профессиональных знаний, но и служит способом демонстрации принадлежности к международному профессиональному сообществу.

Пример 7. *Переключение кодов в IT-дискурсе:*

"Para implementar esta funcionalidad, sugiero usar un microservice architecture con Docker containers. El deployment se puede automatizar mediante CI/CD pipeline."

(«Для реализации этой функциональности предлагаю использовать микросервисную архитектуру с Docker-контейнерами. Развертывание можно автоматизировать через CI/CD-конвейер.»)

Нарративы профессионального опыта играют важную роль в установлении авторитета и доверия. Специалисты часто обращаются к личному опыту, конкретным проектам и кейсам из практики, используя это как основание для своих рекомендаций и суждений. Характерно использование фраз типа *"en mis X años de experiencia..."* (за мои X лет опыта...), *"he trabajado en proyectos similares..."* (я работал над похожими проектами...).

Самопрезентация в профессиональных профилях демонстрирует специфические дискурсивные паттерны. Испаноязычные специалисты склонны к более эмоционально насыщенному и личностно ориентированному стилю самопрезентации по сравнению с англоязычными коллегами, часто включая упоминания о личных ценностях, мотивации и стремлениях наряду с формальными квалификациями и достижениями.



Рис. 1. Модель прагматических стратегий в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации

Компьютерно-опосредованная коммуникация накладывает существенные ограничения на передачу прагматической информации, связанные с отсутствием невербальных сигналов, просодических характеристик речи и непосредственной визуальной обратной связи. Испаноязычные профессионалы разрабатывают разнообразные компенсаторные стратегии для преодоления этих ограничений и достижения эффективной коммуникации.

Использование эмодзи и графических элементов в профессиональной коммуникации демонстрирует интересную динамику. В то время как в традиционном

профессиональном дискурсе подобные элементы могли бы считаться неуместными, в виртуальной среде они выполняют важную прагматическую функцию модуляции тона и смягчения потенциально угрожающих лицу высказываний. Наиболее частотными являются эмодзи, выражающие позитивные эмоции (😊, 👍) или мыслительную деятельность (🤔, 💡).

Пример 8. *Смягчение критики через эмодзи:*

"Creo que este enfoque podría optimizarse un poco más 🤔 ¿Qué tal si consideramos una alternativa? 😊"

(«Думаю, этот подход можно было бы немного оптимизировать 🤔 Как насчет того, чтобы рассмотреть альтернативу? 😊»)

Асинхронность коммуникации требует особых стратегий управления взаимодействием. Испаноязычные профессионалы активно используют метакоммуникативные средства для структурирования дискурса, обозначения переходов между темами и эксплицитного указания на коммуникативные намерения. Характерно использование вводных фраз типа *"Volviendo al tema inicial..."* (возвращаясь к исходной теме...), *"Para resumir lo discutido..."* (чтобы резюмировать обсуждённое...).

Гипертекстуальность виртуальной среды создаёт новые возможности для организации профессионального дискурса. Активное использование ссылок на предыдущие сообщения, цитирование коллег и структурирование текста через нумерованные списки и подзаголовки становится важной частью дискурсивных практик, обеспечивающих когерентность и понятность коммуникации в условиях множественных параллельных обсуждений.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать ряд важных выводов относительно прагматических особенностей испаноязычной коммуникации в виртуальных профессиональных сообществах. Анализ показал, что данная коммуникация представляет собой сложный гибридный феномен, в котором традиционные культурно-специфические прагматические стратегии испанского языка адаптируются к особенностям цифровой среды, создавая уникальные дискурсивные паттерны.

Речевые акты в испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации характеризуются высокой степенью модальности и косвенности, что отражает стремление к поддержанию гармоничных профессиональных отношений. Директивные акты систематически смягчаются через условное наклонение, вопросительные конструкции и хеджирующие маркеры. Репрезентативные акты сопровождаются эпистемическими маркерами, указывающими на степень уверенности и источник знания. Экспрессивные акты, особенно благодарность и признательность, выражаются более эксплицитно и эмоционально, чем в англоязычной профессиональной коммуникации.

Стратегии вежливости демонстрируют интересное взаимодействие позитивной и негативной вежливости. Позитивная вежливость реализуется через создание солидарности, использование инклюзивных форм и апелляции к общему профессиональному опыту. Негативная вежливость проявляется в косвенности речевых актов, использовании апологетических маркеров и условного наклонения. Система обращений (tú/usted) в виртуальных профессиональных сообществах демонстрирует тенденцию к преобладанию неформальных форм, что отражает стремление к горизонтальным профессиональным отношениям.

Дискурсивные маркеры играют критическую роль в организации профессионального взаимодействия онлайн, компенсируя отсутствие невербальных сигналов устной коммуникации. Маркеры типа *bueno*, *¿no?*, *mira* активно импортируются из устной речи в письменную онлайн-коммуникацию, выполняя функции структурирования дискурса, вовлечения адресата,

фокусирования внимания и модуляции иллокутивной силы высказываний. Частотность использования этих маркеров значительно превышает их употребление в традиционном письменном профессиональном дискурсе.

Конструирование профессиональной идентичности в виртуальных сообществах осуществляется через использование специализированной терминологии, нарративов профессионального опыта и переключение кодов между испанским и английским языками. Последнее особенно характерно для технических областей и служит маркером принадлежности к глобальному профессиональному сообществу. Самопрезентация испаноязычных специалистов отличается большей эмоциональностью и личностной ориентированностью по сравнению с англоязычными аналогами.

Специфика виртуальной среды вызывает развитие компенсаторных стратегий, направленных на преодоление ограничений компьютерно-опосредованной коммуникации. Эти стратегии включают использование эмодзи для модуляции тона и смягчения потенциально угрожающих лицу высказываний, метакоммуникативные средства для структурирования асинхронного взаимодействия, гипертекстуальные элементы для поддержания когерентности дискурса.

Результаты исследования имеют важное практическое значение для обучения профессиональной коммуникации на испанском языке, разработки корпоративных коммуникативных стандартов и дизайна платформ для профессионального взаимодействия. Понимание прагматических особенностей испаноязычной профессиональной онлайн-коммуникации позволяет оптимизировать коммуникативные процессы в международных компаниях и виртуальных командах.

Перспективы дальнейшего исследования включают сравнительный анализ прагматических стратегий в различных профессиональных доменах, изучение влияния возраста и профессионального стажа на выбор коммуникативных стратегий, исследование гендерных аспектов профессиональной онлайн-коммуникации на испанском языке, а также анализ динамики изменения прагматических норм в условиях развития новых коммуникативных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Félix-Brasdefer J. C. Developing advanced pragmatic competence in Spanish // Advancedness in Second Language Spanish: Definitions, challenges, and possibilities / Ed. by M. R. Menke, P. A. Malovrh. Amsterdam: John Benjamins, 2021. P. 323–348.

2. Gómez J. G. Virtual Communities of Practice for Non-Native K-12 Spanish Educators as Professional Development: Ph.D. dissertation. Hattiesburg: The University of Southern Mississippi, 2016. 355 p.

3. Herring S. C. Computer-mediated discourse // The Handbook of Discourse Analysis / Ed. by D. Tannen, H. E. Hamilton, D. Schiffrin. 2nd ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2015. P. 612–634.

4. Landone E. Discourse markers and politeness in a digital forum in Spanish // Journal of Pragmatics. 2012. Vol. 44, No. 13. P. 100–111.

5. Lorenzo-Dus N., Bou-Franch P. A cross-cultural investigation of email communication in Peninsular Spanish and British English: The role of (in)formality and (in)directness // Pragmatics and Society. 2013. Vol. 4, No. 1. P. 1–25.

6. Montero-Fleta B., Pérez-Sabater C. Computer mediated communication and informalization of discourse: The influence of culture and subject matter // Journal of Pragmatics. 2010. Vol. 42, No. 3. P. 770–779.

7. Montes-Alcalá C. iSwitch: Spanish-English Mixing in Computer-Mediated Communication // Journal of Language Contact. 2016. Vol. 9, No. 1. P. 23–48.

8. Preece J. Online Communities: Design, Theory, and Practice // Journal of Computer-Mediated Communication. 2005. Vol. 10, No.

4. [Electronic resource]. URL: https://academic.oup.com/jcmc/article/10/4/JCMC10410/4614449 (accessed: 10.11.2024).

9. Sessarego C. Pragmatic language instruction and beginner learners of Spanish: A discourse approach to pragmalinguistics // Estudios de Lingüística Aplicada. 2009. Vol. 27, No. 49. P. 97–120.

10. Yus F. Jelou pipol: Computer-mediated communication among Spanish-speaking gamers on Twitch // Internet Pragmatics. 2022. Vol. 5, No. 1. P. 81–107.

11. Абдуллаев М. К. и др. Языковая игра в испанском сленге: когнитивные механизмы и лингвокреативный потенциал //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 290-297.

12. Абдуллаев М. К. Различия между глагольными перифразами и фразеологическими глагольными сочетаниями в испанском языке //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 9. – С. 65-70.

13. Нарбаева Г. Х. Перспективы нового видения метафор //E-Conference platform. – 2021. – Т. 1. – №. Part 9. – С. 138-144.

14. Олтиев Т. Ж. Выявление культурно-специфичных концептов в испанской лингвокультуре //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 150-156.

15. Олтиев Т. Ж. Передача культурных реалий в переводе терминологии традиционных испанских видов спорта //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 203-212.

16. Турамуратова И. И. Лингвистический пейзаж эмоций: роль концептуальных метафор в структуре испанской эмоциональной лексики //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 9. – С. 78-84.

17. Турдикулова Р. Т. Метафорическая репрезентация в испанской литературе как инструмент модификации читательского сознания //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 20-28.

18. Умарова С. С. Концептуальная метафора в современном французском публицистическом дискурсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 119-130.

19. Халиллаев А. К. Испан ва ўзбек тилларида “hombría/мардлик” концептини ифодалашни баҳолашда ўзига хос лингвомаданий хусусиятлар //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 139-142.

20. Хасанова Ш. А. Французская дипломатическая терминология //Интернаука. – 2020. – №. 16-2. – С. 61-63.

УДК: 811.112.2'42:004.738.5

ПРАГМАТИКА ВЕЖЛИВОСТИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЦИФРОВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Буриева Эьзозхон Тургуновна – преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье исследуется прагматическая реализация категории вежливости в немецкоязычном академическом дискурсе, опосредованном цифровыми технологиями. На основе прагмалингвистического анализа корпуса текстов различных жанров цифровой коммуникации выявляются специфические стратегии позитивной и негативной вежливости, характерные для немецкой академической среды. Особое внимание уделяется трансформации традиционных норм академического этикета под влиянием особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации. Результаты исследования демонстрируют, что цифровые платформы создают гибридные формы вежливости, сочетающие формальные и неформальные элементы, при этом сохраняя базовые принципы немецкой коммуникативной культуры, ориентированной на негативную вежливость и соблюдение дистанции.*

Ключевые слова: *прагмалингвистика, вежливость, немецкий язык, академический дискурс, цифровая коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация.*

PRAGMATICS OF POLITENESS IN GERMAN-LANGUAGE DIGITAL ACADEMIC COMMUNICATION

Burieva Ezozkhon Turgunovna – teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the pragmatic realization of the category of politeness in German-language academic discourse mediated by digital technologies. Based on a pragmalinguistic analysis of a corpus of texts from various genres of digital communication, specific strategies of positive and negative politeness characteristic of the German academic environment are identified. Particular attention is paid to the transformation of traditional norms of academic etiquette under the influence of the features of computer-mediated communication. The research results demonstrate that digital platforms create hybrid forms of politeness, combining formal and informal elements, while maintaining the basic principles of German communicative culture, focused on negative politeness and maintaining distance.*

Keywords: *pragmalinguistics, politeness, German language, academic discourse, digital communication, computer-mediated communication.*

NEMIS TILIDA RAQAMLI AKADEMIK KOMMUNIKATSIYADA XUSHMUOMALALIK PRAGMATIKASI

Bo‘riyeva E'zozxon Turg‘unovna – o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada raqamli texnologiyalar vositachiligi bilan amalga oshiriladigan nemis tilida akademik diskursda xushmuomalalik kategoriyasining pragmatik amalga oshirilishi*

o'rganiladi. Raqamli kommunikatsiyaning turli janrlaridagi matnlar korpusining pragmalingvistik tahlili asosida nemis akademik muhiti uchun xos bo'lgan ijobiy va salbiy xushmuomalalik strategiyalari aniqlanadi. Kompyuter vositachiligi bilan amalga oshiriladigan kommunikatsiya xususiyatlari ta'sirida an'anaviy akademik odobi qoidalarining o'zgarishiga alohida e'tibor beriladi. Tadqiqot natijalari shuni ko'rsatadiki, raqamli platformalar rasmiy va norasmiy elementlarni birlashtirgan gibrid xushmuomalalik shakllarini yaratadi, shu bilan birga salbiy xushmuomalak va masofani saqlashga qaratilgan nemis kommunikativ madaniyatining asosiy tamoyillarini saqlab qoladi.

Kalit so'zlar: *pragmalingvistika, xushmuomalalik, nemis tili, akademik diskurs, raqamli kommunikatsiya, kompyuter vositachiligi bilan amalga oshiriladigan kommunikatsiya.*

Введение. Цифровизация академической сферы, происходящая в последние два десятилетия, существенным образом трансформировала формы и характер научной коммуникации. Если традиционно академический дискурс реализовывался преимущественно в письменных жанрах (научные статьи, монографии, официальная корреспонденция) и устных формах (лекции, конференции, консультации), то в настоящее время значительная часть академического взаимодействия переместилась в цифровое пространство. Электронная почта, форумы образовательных платформ, мессенджеры, видеоконференции и социальные сети для профессионального общения стали неотъемлемой частью повседневной практики преподавателей, исследователей и студентов. Эта трансформация оказывает непосредственное влияние на прагматические аспекты коммуникации, в частности, на реализацию категории вежливости.

Немецкоязычное академическое сообщество представляет особый интерес для изучения прагматики вежливости в цифровой среде по нескольким причинам. Во-первых, немецкая коммуникативная культура традиционно характеризуется строгой формальностью академических отношений, четкой иерархией и тщательным соблюдением этикетных норм [Brown, Levinson, 1987, с. 245-247]. Система обращений с использованием академических титулов и различение формальной и неформальной форм обращения (Sie/du) создают сложную систему маркирования социальных отношений. Во-вторых, цифровая коммуникация вносит элементы неформальности и непосредственности, которые потенциально могут вступать в противоречие с традиционными нормами немецкого академического этикета. Исследование того, каким образом разрешается это противоречие в реальной коммуникативной практике, представляет значительный теоретический и практический интерес.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, стремительное развитие цифровых технологий и их интеграция в академическую среду требуют переосмысления традиционных представлений о нормах академической коммуникации. Пандемия COVID-19 значительно ускорила процессы цифровизации образования, что привело к массовому переходу академического взаимодействия в онлайн-формат. Во-вторых, существует практическая потребность в понимании того, какие прагматические стратегии являются уместными и эффективными в различных жанрах цифровой академической коммуникации. Студенты и молодые исследователи часто испытывают затруднения при выборе адекватных форм вежливости в электронных сообщениях, что может негативно сказываться на их академических взаимодействиях [Danielewicz-Betz, 2013, с. 147-152]. В-третьих, несмотря на значительное количество исследований, посвященных теории вежливости и компьютерно-опосредованной коммуникации, работ, специально фокусирующихся на немецкоязычной академической цифровой коммуникации, относительно немного.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном прагмалингвистическом анализе реализации категории вежливости в немецкоязычном цифровом академическом дискурсе с учетом жанровой специфики различных коммуникативных платформ. Впервые предпринимается попытка систематизировать трансформации традиционных норм немецкой академической вежливости под влиянием особенностей цифровой среды. В работе выявляются специфические лингвопрагматические маркеры вежливости, характерные именно для немецкоязычной цифровой академической коммуникации, и описываются факторы, определяющие выбор коммуникантами тех или иных стратегий вежливости.

Объектом исследования выступает немецкоязычная цифровая академическая коммуникация во всем многообразии ее жанровых проявлений.

Предметом исследования являются прагматические стратегии и лингвистические маркеры вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации.

Целью настоящего исследования является выявление и описание прагматических механизмов реализации категории вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации с учетом специфики коммуникативных платформ и социальных отношений между участниками.

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

1. Определить типологию жанров немецкоязычной цифровой академической коммуникации и их прагматические характеристики.

2. Выявить основные стратегии позитивной и негативной вежливости в различных жанрах цифровой академической коммуникации на немецком языке.

3. Проанализировать лингвопрагматические маркеры вежливости и их функционирование в цифровой среде.

4. Провести сопоставительный анализ традиционных и цифровых форм реализации академической вежливости в немецком языке.

5. Определить социально-прагматические факторы, влияющие на выбор стратегий вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации.

Теоретической основой исследования служит теория лингвистической вежливости, разработанная Пенелопой Браун и Стивеном Левинсоном в 1987 году. Центральное место в этой теории занимает концепция «лица» (face), заимствованная из работ социолога Эрвина Гоффмана. Браун и Левинсон различают два типа «лица»: позитивное лицо (positive face), представляющее собой желание индивида быть оцененным и одобренным другими членами общества, и негативное лицо (negative face), отражающее потребность в автономии и свободе от вмешательства со стороны других [Brown, Levinson, 1987, с. 61-62]. В процессе коммуникации определенные речевые акты (просьбы, отказы, критика, приказы) представляют угрозу для лица говорящего или адресата, и именно для минимизации этой угрозы коммуниканты используют различные стратегии вежливости.

Браун и Левинсон выделяют пять основных стратегий реализации потенциально угрожающих лицу речевых актов: прямую стратегию без смягчения (bald on record), позитивную вежливость (positive politeness), негативную вежливость (negative politeness), косвенную стратегию (off record) и уклонение от выполнения речевого акта. Выбор стратегии, согласно теории, определяется тремя социальными переменными: социальной дистанцией между коммуникантами (social distance), относительной властью адресата над говорящим (power) и степенью навязывания, присущей данному речевому акту (rank of imposition).

Теория Брауна и Левинсона, несмотря на свою влиятельность, подвергалась критике с различных позиций. Иссле-

дователи отмечали ее западноцентричность и недостаточный учет культурной специфики реализации вежливости [Al-Hindawi, 2016, с. 1537-1545]. Тем не менее, данная теория остается наиболее продуктивной рамкой для анализа прагматики вежливости и была успешно применена к изучению различных типов дискурса, включая компьютерно-опосредованную коммуникацию [Park, 2006, с. 133-155].

Немецкая коммуникативная культура традиционно характеризуется преобладанием стратегий негативной вежливости. Как отмечается в исследованиях, немецкое общество придает большое значение соблюдению личной автономии, дистанции и формальности в официальных контекстах. Академическая среда представляет собой институциональный контекст, в котором эти принципы проявляются особенно отчетливо. Система академических титулов и обращений в немецком языке чрезвычайно сложна и детализирована: использование правильной формы обращения (Herr Professor Doktor, Frau Professor, Sehr geehrter Herr Professor Schmidt) является обязательным элементом академического этикета и служит маркером уважения к иерархическим отношениям.

Цифровая коммуникация, или компьютерно-опосредованная коммуникация (Computer-Mediated Communication, CMC), обладает рядом специфических характеристик, которые отличают ее от традиционных форм письменного и устного общения. Исследователи отмечают, что цифровая коммуникация часто характеризуется гибридностью: она сочетает в себе признаки устной и письменной речи [Herring et al., 2013, с. 3-32]. С одной стороны, многие жанры цифровой коммуникации (чаты, мессенджеры) имитируют непосредственность и спонтанность устного диалога. С другой стороны, текст остается основным носителем сообщения, что требует использования письменных конвенций. Эта двойственность создает особую прагматическую ситуацию, в которой коммуниканты должны выбирать адекватные стратегии вежливости.

Важной особенностью цифровой коммуникации является ограниченность паралингвистических средств. В отсутствие просодических характеристик голоса, мимики и жестов, которые в устном общении играют важную роль в передаче вежливости, коммуниканты вынуждены компенсировать эти потери с помощью других средств: эмотиконов, знаков препинания, графических выделений и специальных маркеров [Park, 2006, с. 140-142]. В то же время цифровая среда предоставляет новые возможности для реализации вежливости: например, возможность редактировать сообщение перед отправкой, что позволяет более тщательно контролировать прагматический эффект высказывания.

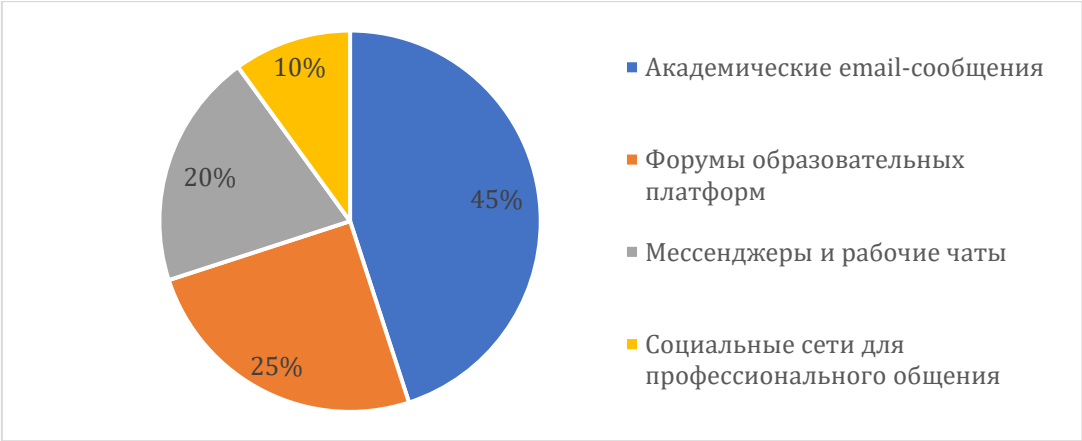
Материалом для исследования послужил корпус текстов немецкоязычной цифровой академической коммуникации общим объемом около 2500 коммуникативных эпизодов, собранных в период с 2019 по 2024 годы. Корпус включает тексты из различных источников и жанров: академические электронные письма (студент-преподаватель, преподаватель-администрация, коллеги-коллеги), сообщения на форумах обучающих платформ (Moodle, ILIAS), коммуникацию в академических мессенджерах и рабочих группах (Slack, Microsoft Teams), посты и комментарии в академических социальных сетях (ResearchGate, Academia.edu). Источники были выбраны таким образом, чтобы представить различные степени формальности и различные типы институциональных отношений между участниками.

Критериями отбора материала служили: (1) принадлежность к академической сфере (университетская среда, научные исследования), (2) использование немецкого языка в качестве основного языка коммуникации, (3) четкая идентификация коммуникативной ситуации и социальных ролей участников, (4) доступ-

ность контекстной информации для интерпретации прагматических стратегий. Все материалы были собраны с соблюдением этических принципов исследования: личные данные коммуникантов были анонимизированы, использовались только публично доступные тексты или тексты, полученные с согласия участников.

В исследовании применялся комплекс методов. Основным методом анализа выступал дискурс-анализ, позволяющий изучать язык в его социальном контексте и учитывать роли участников, коммуникативные цели и институциональные рамки взаимодействия. Прагматический анализ речевых актов использовался для выявления иллокутивной силы высказываний и определения стратегий вежливости в соответствии с теорией Брауна и Левинсона. Контент-анализ применялся для количественной оценки частотности различных маркеров вежливости в различных жанрах коммуникации. Корпусный анализ позволил выявить типичные коллокации и формульные выражения, характерные для немецкоязычной цифровой академической коммуникации. Сопоставительный метод использовался для сравнения реализации вежливости в традиционной и цифровой академической коммуникации, а также для сравнения различных жанров цифровой коммуникации между собой.

Распределение жанров в корпусе исследования немецкоязычной цифровой академической коммуникации



Результаты исследования. Анализ материала позволил выделить три основные категории жанров цифровой академической коммуникации на немецком языке в зависимости от степени их формальности и институциональной закрепленности.

Формальные жанры представлены преимущественно академическими электронными письмами официального характера. Это запросы о приеме на работу или на обучение, официальные обращения к администрации университета, переписка с потенциальными научными руководителями. Данные жанры характеризуются максимальной степенью формальности и тщательным соблюдением этикетных норм. Типичное письмо этого типа начинается с формального обращения (Sehr geehrter Herr Professor Schmidt), включает развернутое представление отправителя с указанием его академического статуса, четко структурированное изложение запроса или предложения, и завершается формальной прощальной формулой (Mit freundlichen Grüßen) и полной подписью с контактными данными.

Пример формального email-запроса из корпуса:

Sehr geehrter Herr Professor Dr. Müller,

mein Name ist Anna Schmidt, und ich studiere im 6. Semester Germanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit möchte ich mich gerne mit dem Thema "Höflichkeitsstrategien in der digitalen Kommunikation" auseinandersetzen. Da Sie ein ausgewiesener Experte auf dem Gebiet der Pragmatik sind, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie bereit wären, meine Arbeit zu betreuen. Könnten Sie mir bitte mitteilen, ob Sie dafür Zeit und Interesse hätten? Ich wäre Ihnen sehr dankbar für ein kurzes Gespräch, in dem ich Ihnen meine Ideen näher vorlegen könnte.

Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Rückmeldung und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Anna Schmidt

В этом примере реализуются множественные стратегии негативной вежливости: косвенная форма просьбы с использованием конъюнктива (würde ich mich sehr freuen, wenn Sie bereit wären), модальные глаголы смягчения (könnte n Sie mir bitte mitteilen), выражение благодарности заранее (Ich danke Ihnen im Voraus), признание потенциальной обременительности просьбы (ob Sie dafür Zeit und Interesse hätten).

Полуформальные жанры включают сообщения на форумах образовательных платформ, обсуждения в рамках онлайн-курсов, электронную переписку между преподавателем и студентами в рамках текущего учебного процесса. Здесь наблюдается большая вариативность в степени формальности в зависимости от конкретной ситуации и установившихся отношений между участниками. Характерной особенностью этих жанров является сочетание официальных элементов (сохранение форм обращения Sie, использование титулов) с элементами менее формальной коммуникации (более краткие формулы приветствия и прощания, упрощенная структура сообщения).

Пример сообщения на форуме образовательной платформы:

Guten Tag, Frau Professor Schneider,

ich habe eine Frage zur Hausaufgabe für nächste Woche. Könnten Sie bitte noch einmal erklären, wie genau wir die Analyse durchführen sollen? Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ich den Ansatz richtig verstanden habe.

Vielen Dank und beste Grüße

Thomas Weber

Здесь наблюдается упрощение формулы приветствия (Guten Tag вместо Sehr geehrte), но сохранение формы обращения Sie и использование академического титула. Просьба формулируется с помощью конъюнктива (Könnten Sie bitte), что является стандартной стратегией негативной вежливости. Хеджирование (nicht ganz sicher) смягчает категоричность высказывания и демонстрирует неуверенность говорящего, что снижает потенциальную угрозу для позитивного лица адресата.

Неформальные жанры представлены коммуникацией в мессенджерах, рабочих чатах, неофициальных академических социальных сетях. В этих жанрах наблюдается максимальная степень деформализации при сохранении базового уважения к иерархии. Здесь чаще встречается переход на форму обращения du (особенно между аспирантами и молодыми преподавателями), использование эмотиконов и сокращений, минимизация формул приветствия и прощания.

Пример сообщения в рабочем чате исследовательской группы:

Hallo zusammen,

hat jemand vielleicht noch die Daten von letzter Woche? Ich finde sie leider nicht mehr 😅

Danke!

Lisa

Данный пример демонстрирует переход к неформальному стилю: инклюзивное обращение (Hallo zusammen), отсутствие фамилий и титулов, использование хеджирования (vielleicht) и эмодзи, который смягчает просьбу и создает дружелюбную атмосферу. Тем не менее, даже в этом неформальном контексте сохраняются элементы вежливости: использование вопросительной формы, выражение благодарности, смягчающие частицы.

Стратегии негативной вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации.

Негативная вежливость, направленная на сохранение автономии адресата и минимизацию вмешательства в его личное пространство, является доминирующей в немецкой академической культуре. В цифровой коммуникации эта тенденция сохраняется, хотя и претерпевает определенные модификации.

Косвенные речевые акты представляют собой один из основных механизмов реализации негативной вежливости. В немецком языке косвенность достигается прежде всего через использование модальных глаголов в форме конъюнктива II (Konjunktiv II): würde, könnte, möchte, dürfte. Анализ корпуса показывает, что эти формы используются в 87% всех просьб в формальной академической email-переписке и в 65% просьб в полуформальных жанрах.

Типичные конструкции включают:

• *Könnten Sie mir bitte sagen, ob...* (Не могли бы Вы мне сказать, ...)

• *Ich würde mich freuen, wenn...* (Я был бы рад, если...)

• *Dürfte ich Sie um einen Termin bitten?* (Мог бы я попросить Вас о встрече?)

• *Wäre es möglich, dass...* (Было бы возможно, чтобы...)

Эти конструкции выполняют двойную функцию: они формулируют просьбу в гипотетическом модусе, тем самым предоставляя адресату возможность отказа, и одновременно демонстрируют уважение к его автономии. Примечательно, что даже в менее формальных жанрах эти конструкции продолжают использоваться, хотя и с меньшей частотностью.

Хеджирование (hedging) представляет собой ещё одну важную стратегию негативной вежливости. Хеджи смягчают категоричность утверждений и снижают степень ответственности говорящего за высказывание. В немецкоязычной академической цифровой коммуникации наиболее частотными хеджами являются:

• *vielleicht* (возможно)

• *möglicherweise* (вероятно)

• *eventuell* (возможно, при случае)

• *unter Umständen* (при обстоятельствах)

• *meines Erachtens* (по моему мнению)

• *soweit ich weiß* (насколько я знаю)

Пример использования хеджирования в академическом email:

Sehr geehrter Herr Professor Klein,

möglicherweise erinnern Sie sich an unser Gespräch vom letzten Semester. Ich hatte Ihnen damals von meinem Forschungsinteresse erzählt. Vielleicht könnten wir eventuell noch einmal darüber sprechen, wenn Sie Zeit haben?

В этом фрагменте используются три хеджа (möglicherweise, vielleicht, eventuell), что создает чрезвычайно осторожный, ненавязчивый тон. Такое накопление хеджей типично для ситуаций, в которых социальная дистанция между коммуникантами велика, а просьба потенциально обременительна.

Имперсональные конструкции представляют собой стратегию дистанцирования, при которой говорящий избегает прямого указания на себя или адресата. В немецком языке это достигается через использование безличных конструкций с местоимением *man*, пассивных конструкций, номинализаций.

Примеры:

• *Man könnte vielleicht noch überlegen, ob...* (Можно было бы ещё подумать о том, ...)

• *Es wäre zu überlegen, ob...* (Следовало бы рассмотреть, ...)

• *Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass...* (При ближайшем рассмотрении оказывается, что...)

Такие конструкции особенно характерны для ситуаций, в которых необходимо высказать несогласие или критику. Обезличивание высказывания позволяет избежать прямой конфронтации и сохранить лицо обеих сторон.

Извинения и выражение благодарности функционируют как превентивные стратегии негативной вежливости. В немецкой академической коммуникации принято извиняться за потенциальное

беспокойство даже в тех случаях, когда просьба является вполне оправданной и входит в профессиональные обязанности адресата.

Типичные формулы извинения:

• *Entschuldigen Sie die Störung* (Извините за беспокойство)

• *Es tut mir leid, dass ich Sie damit belästigen muss* (Мне жаль, что я должен обременять Вас этим)

• *Verzeihen Sie, wenn ich Sie damit belästige* (Простите, если я обременяю Вас этим)

Благодарность также выражается превентивно, до получения ответа:

• *Ich danke Ihnen im Voraus* (Благодарю Вас заранее)

• *Vielen Dank für Ihre Mühe* (Большое спасибо за Ваши усилия)

• *Ich wäre Ihnen sehr dankbar* (Я был бы Вам очень благодарен)

Эти формулы служат признанию того, что просьба представляет собой наложение обязательств на адресата, и выражают оценку его потенциальных усилий.

Стратегии позитивной вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации.

Хотя негативная вежливость доминирует в немецкой академической культуре, стратегии позитивной вежливости, направленные на создание солидарности и подчеркивание общности, также играют значимую роль, особенно в менее формальных жанрах цифровой коммуникации.

Выражение солидарности и принадлежности к академическому сообществу реализуется прежде всего через использование инклюзивного местоимения первого лица множественного числа *wir* (мы). Это местоимение создает ощущение общности целей и совместной работы, что особенно важно в научной коллаборации.

Примеры:

• *Wir könnten gemeinsam an diesem Problem arbeiten* (Мы могли бы работать над этой проблемой вместе)

• *Wie gehen wir mit dieser Frage um?* (Как нам поступить с этим вопросом?)

• *Unser Ziel ist es, die Forschung voranzubringen* (Наша цель - продвинуть исследование)

Использование *wir* вместо *ich* или *Sie* смягчает иерархические различия и создает атмосферу коллегиальности, что особенно важно в межкафедральной или междисциплинарной коммуникации.

Похвала и одобрение представляют собой важные стратегии позитивной вежливости, особенно в педагогической коммуникации между преподавателем и студентами. В цифровой среде, где отсутствуют невербальные знаки одобрения, вербальная похвала приобретает особое значение.

Примеры из форумов образовательных платформ:

• *Sehr gute Frage! Das zeigt, dass Sie sich intensiv mit dem Material auseinandergesetzt haben* (Очень хороший вопрос! Это показывает, что Вы интенсивно работали с материалом)

• *Ihre Analyse ist sehr durchdacht und zeigt tiefes Verständnis* (Ваш анализ очень продуман и демонстрирует глубокое понимание)

• *Hervorragende Arbeit! Ich bin beeindruckt von Ihrem Engagement* (Выдающаяся работа! Я впечатлен Вашей вовлеченностью)

Похвала выполняет двойную функцию: она поддерживает позитивное лицо студента, демонстрируя признание его компетентности, и одновременно создает позитивную эмоциональную атмосферу в образовательной среде.

Эмотиконы и эмодзи представляют собой специфическое средство реализации позитивной вежливости в цифровой коммуникации. Хотя в формальной академической переписке их использование остается ограниченным, в полуформальных и неформальных жанрах они играют значимую роль в смягчении высказываний и создании дружелюбной атмосферы.

Анализ корпуса показывает следующую закономерность: в формальных email-

сообщениях эмотиконы практически не используются (менее 2% сообщений), в полуформальных жанрах их частотность возрастает до 25%, а в неформальных мессенджерах достигает 70%. Наиболее частотными являются смайлики, выражающие дружелюбие :-) 🙂, смущение 😅, благодарность 🙏, одобрение 👍.

Пример использования эмодзи в рабочем чате:

Danke für die schnelle Antwort! Das hilft mir sehr weiter 😊 *Dann melde ich mich nächste Woche noch mal* 👍

Эмодзи в данном случае выполняют функцию компенсации отсутствующих просодических и невербальных средств, передавая положительное эмоциональное отношение и смягчая потенциальную категоричность письменного текста.

Демонстрация интереса к адресату реализуется через вопросы о благополучии, комментарии к личным достижениям адресата, упоминание предыдущих взаимодействий. В немецкой академической культуре такие стратегии используются достаточно сдержанно по сравнению с некоторыми другими культурами, но в цифровой неформальной коммуникации их частотность возрастает.

Примеры:

• *Ich hoffe, es geht Ihnen gut* (Надеюсь, у Вас всё хорошо)

• *Herzlichen Glückwunsch zu Ihrer Veröffentlichung!* (Поздравляю с Вашей публикацией!)

• *Ich habe mit Interesse Ihren letzten Artikel gelesen* (Я с интересом прочитал Вашу последнюю статью)

Эти высказывания демонстрируют внимание к адресату как к личности, а не только как к функционеру в рамках институциональной коммуникации, что способствует созданию более доверительных отношений.

Таблица 1.

Частотность стратегий вежливости в различных жанрах немецкоязычной цифровой академической коммуникации

Стратегия вежливости	Формальный email	Форум платформы	Мессенджер
Косвенные речевые акты (конъюнктив)	87%	65%	32%
Хеджирование	78%	54%	28%
Имперсональные конструкции	45%	32%	12%
Извинения за беспокойство	68%	42%	18%
Благодарность заранее	72%	48%	25%
Инклюзивное "wir"	34%	58%	72%
Похвала и одобрение	28%	67%	54%
Эмотиконы/эмодзи	2%	25%	70%
Формальные титулы	98%	85%	35%
Форма обращения "Sie"	100%	95%	58%

Примечание: *Проценты указывают долю коммуникативных эпизодов в данном жанре, в которых используется соответствующая стратегия.*

Данная таблица наглядно демонстрирует жанровую вариативность в использовании стратегий вежливости. Можно констатировать четкую тенденцию к деформализации по мере перехода от формальных email-сообщений к мессенджерам. При этом даже в самых неформальных жанрах сохраняются определенные элементы вежливости, что свидетельствует о значимости этикетных норм в немецкой академической культуре.

Система обращений в цифровой среде. Система обращений представляет

собой один из наиболее консервативных элементов немецкого академического этикета и в то же время область, где наблюдаются наиболее заметные трансформации под влиянием цифровизации.

В традиционной академической коммуникации обращение строится по строгой формуле: форма вежливости (Sehr geehrter/Sehr geehrte), гендерный маркер (Herr/Frau), академический титул (Professor, Doktor, Professor Doktor), фамилия. Например: *Sehr geehrter Herr Professor Dr. Schmidt*. Пропуск титула считается серьезным нарушением этикета. Однако в цифровой коммуникации, особенно в неформальных жанрах, наблюдается тенденция к упрощению этой системы.

В формальных email-сообщениях полная форма обращения сохраняется практически всегда (98% случаев согласно данным корпуса). В полуформальных жанрах наблюдается большая вариативность: форма *Sehr geehrter* часто заменяется на менее формальную *Lieber* или *Guten Tag*, при этом титул обычно сохраняется (85% случаев). В неформальных мессенджерах происходит радикальное упрощение: используются только имена или даже просто приветствие без обращения (*Hallo*, *Hi*).

Интересное явление представляет собой так называемый «дроп титула» (title dropping) – опущение академического титула в менее формальных жанрах. Некоторые преподаватели, особенно молодого поколения, сами инициируют это упрощение, подписываясь в мессенджерах просто именем без титула, тем самым сигнализируя о возможности менее формального общения. Однако это остается предметом дискуссий в академическом сообществе: часть преподавателей считает опущение титула проявлением неуважения, в то время как другие рассматривают это как естественную адаптацию к более демократичной цифровой среде.

Особенно сложная ситуация возникает при коммуникации с носителями других языков и культур, которые могут не быть знакомы с тонкостями немецкой системы обращений. Анализ корпуса показывает, что иностранные студенты часто допускают ошибки в обращениях, например, используют формулу *Dear Professor Schmidt* вместо *Sehr geehrter Herr Professor Schmidt* или обращаются по имени к преподавателям, с которыми у них нет близких отношений. Такие ошибки могут восприниматься немецкими адресатами как проявление неуважения, хотя намерения отправителя были вполне доброжелательными.

Формулы приветствия и прощания представляют собой важные рамочные элементы коммуникативного акта, которые задают общий тон взаимодействия и сигнализируют о степени формальности отношений.

Формулы приветствия в немецкой академической цифровой коммуникации образуют континуум от максимально формальных до неформальных:

1. *Sehr geehrter Herr Professor...* (максимально формальное)
2. *Sehr geehrter Herr...* (формальное)
3. *Lieber Herr Professor...* (полуформальное с оттенком теплоты)
4. *Guten Tag, Herr...* (нейтрально-вежливое)
5. *Hallo Herr...* (полуформальное)
6. *Hallo [имя]* (неформальное)
7. *Hi* (максимально неформальное)

Выбор формулы зависит от нескольких факторов: степени знакомства коммуникантов, иерархических отношений, жанра коммуникации, предыдущей коммуникативной истории. Примечательно, что даже при переходе к менее формальным формулам сохраняется тенденция к использованию фамилии или титула, что отражает значимость иерархии в немецкой академической культуре.

Формулы прощания также демонстрируют широкий спектр вариативности:

Формальные:

- *Mit freundlichen Grüßen* (С дружелюбными приветствиями)
- *Mit besten Grüßen* (С наилучшими приветствиями)

• *Hochachtungsvoll* (С глубоким уважением - очень формально, используется редко)

Полуформальные:

• *Beste Grüße* (Наилучшие приветствия)

• *Herzliche Grüße* (Сердечные приветствия)

• *Viele Grüße* (Много приветствий)

Неформальные:

• *Liebe Grüße* (Милые приветствия)

• *Schöne Grüße* (Прекрасные приветствия)

• *Bis bald* (До скорого)

• *Tschüss* (Пока)

Интересным наблюдением является то, что в немецком языке, в отличие от английского, после формулы прощания не ставится запятая, а сразу следует имя или подпись. Нарушение этого правила иностранными пользователями является частой ошибкой.

Влияние типа платформы на реализацию вежливости. Тип цифровой платформы оказывает существенное влияние на выбор стратегий вежливости. Каждая платформа имеет свои технические характеристики и культурные конвенции, которые формируют ожидания пользователей относительно уместного коммуникативного поведения.

Электронная почта остается наиболее формальным каналом цифровой академической коммуникации. Ее технические характеристики (возможность обдумывания и редактирования сообщения, структурированность с четким разделением на приветствие, основной текст и прощание, отсутствие непосредственного временного давления для ответа) способствуют поддержанию высокого уровня формальности. Email воспринимается в академической среде как аналог официального письма, и к нему применяются соответствующие нормы. Наш корпус показывает, что в email-коммуникации используется максимальное количество маркеров формальной вежливости: полные формулы обращения, косвенные речевые акты, хеджирование, извинения и благодарность.

Форумы образовательных платформ (Moodle, ILIAS) занимают промежуточное положение. С одной стороны, они являются частью официальной образовательной среды и используются для академических целей (обсуждение учебных материалов, консультации по заданиям). С другой стороны, их публичный характер (сообщения видны всем участникам курса) и ориентация на обмен идеями создают менее формальную атмосферу. В форумах наблюдается упрощение формул приветствия и прощания, но сохранение формы обращения Sie и академических титулов в обращении к преподавателям.

Мессенджеры и рабочие чаты (Slack, Microsoft Teams, WhatsApp) представляют собой наименее формальную среду цифровой академической коммуникации. Синхронный или квазисинхронный характер коммуникации, краткость сообщений, быстрый обмен репликами создают атмосферу, близкую к устному диалогу. Здесь значительно чаще используются неформальные приветствия, опускаются титулы, применяются эмодзи и сокращения. При этом важно отметить, что даже в мессенджерах сохраняются базовые принципы вежливости: например, просьбы формулируются в вежливой форме (хотя и более краткой, чем в email), используются благодарности и извинения.

Социальные сети для профессионального общения (ResearchGate, Academia.edu, LinkedIn) представляют собой особый случай, сочетающий публичность с профессионализмом. Здесь коммуникация происходит не только в рамках конкретных институциональных отношений, но и в более широком профессиональном сообществе. Это создает необходимость балансировать между поддержанием профессионального имиджа (что требует определенной формальности) и созданием сетевых связей (что предполагает дружелюбность и открытость). В этих сетях часто используется форма обращения du между

коллегами, даже если они лично не знакомы, что отражает идеологию этих платформ как пространства для горизонтальных профессиональных связей.

Поколенческие различия в реализации вежливости. Возраст коммуникантов и их принадлежность к определенному поколению оказывают заметное влияние на стратегии вежливости в цифровой коммуникации. Более старшее поколение преподавателей и исследователей, чья профессиональная социализация происходила до эпохи массовой цифровизации, склонно переносить нормы традиционной письменной академической коммуникации в цифровую среду. Они настаивают на строгом соблюдении формальностей даже в мессенджерах, ожидают использования полных титулов и форм обращения, негативно относятся к использованию эмодзи в профессиональной коммуникации.

Молодое поколение (студенты, аспиранты, молодые преподаватели), выросшее в эпоху цифровых технологий, демонстрирует большую гибкость и готовность адаптировать коммуникативное поведение к особенностям платформы. Они легче переключаются между различными регистрами формальности, активнее используют возможности мультимодальной коммуникации (эмодзи, гифы), чаще инициируют переход к менее формальным формам общения.

Это поколенческое различие может приводить к коммуникативным проблемам и взаимному непониманию. Молодой исследователь, отправляющий сообщение в мессенджере с эмодзи старшему коллеге, может не подозревать, что последний воспримет это как проявление неуважения. С другой стороны, строгое соблюдение формальностей со стороны старшего поколения может восприниматься молодыми как излишняя дистанцированность и нежелание идти на контакт.

Особенно интересным представляется вопрос о том, как изменятся нормы академической вежливости по мере того, как представители цифрового поколения займут более высокие позиции в академической иерархии. Можно предположить, что произойдет постепенная либерализация норм в направлении большей неформальности, хотя базовые принципы уважения к компетентности и достижениям, вероятно, сохранятся.

Обсуждение результатов. Результаты проведенного исследования позволяют сделать ряд важных наблюдений относительно функционирования категории вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации и ее соотношения с традиционными формами академического взаимодействия.

Прежде всего, необходимо отметить, что цифровая среда не отменяет и не замещает полностью традиционные нормы вежливости, а скорее создает новое пространство для их реализации с определенными модификациями. Базовые принципы немецкой коммуникативной культуры – ориентация на негативную вежливость, уважение к иерархии, соблюдение дистанции – продолжают действовать даже в наиболее неформальных жанрах цифровой коммуникации. Даже в мессенджерах, где формальности минимизированы, сохраняются базовые стратегии вежливости: просьбы формулируются вежливо, используются благодарности, избегаются прямые отказы и критика.

В то же время цифровая среда вносит значимые изменения в способы реализации вежливости. Возникают гибридные формы, сочетающие элементы различных регистров формальности. Например, в полуформальных жанрах может использоваться упрощенная формула приветствия (*Guten Tag* вместо *Sehr geehrter*), но при этом сохраняется полный титул и форма обращения *Sie*. Или в неформальном мессенджере может использоваться форма *du* и отсутствовать титулы, но просьбы все равно формулируются с использованием конъюнктива и вежливых частиц. Эти гибридные формы отражают процесс адаптации традиционных норм к новым коммуникативным условиям.

Важным фактором, влияющим на реализацию вежливости, является тип платформы. Каждая платформа имеет свою «культуру использования» (usage culture), которая формируется технологическими возможностями платформы, ее предполагаемым назначением и практиками пользователей. Электронная почта в силу своей близости к традиционной письменной коммуникации поддерживает высокий уровень формальности. Мессенджеры, имитирующие устный диалог, способствуют неформальности. Форумы образовательных платформ, сочетающие публичность с академическими целями, создают промежуточную зону. Пользователи, переключаясь между платформами, демонстрируют прагматическую компетентность, адаптируя свое коммуникативное поведение к ожиданиям, связанным с данной платформой.

Интересным наблюдением является роль эмодзи и эмотиконов в реализации вежливости. В традиционной академической коммуникации вежливость выражалась исключительно вербальными средствами, дополненными в устной речи просодическими и невербальными сигналами. Письменная коммуникация была лишена этого дополнительного измерения. Эмодзи в определенной степени компенсируют эту потерю, добавляя эмоциональный и интерперсональный слой к тексту. Они смягчают потенциально угрожающие лицу речевые акты, демонстрируют дружелюбие, создают атмосферу солидарности. При этом их использование четко стратифицировано по жанрам: неприемлемые в формальной email-переписке, они становятся нормой в мессенджерах.

Сопоставление с данными исследований цифровой коммуникации в других языковых культурах показывает как универсальные, так и специфические черты немецкоязычной академической вежливости. Универсальной является общая тенденция к большей неформальности в цифровой среде по сравнению с традиционными письменными жанрами. Это наблюдается и в англоязычной, и в испаноязычной, и в других культурах [Herring et al., 2013, с. 12-18]. Специфической для немецкой культуры является высокая степень сохранения иерархических маркеров даже в неформальных жанрах, значимость системы титулов, преобладание стратегий негативной вежливости.

С теоретической точки зрения, результаты исследования подтверждают продуктивность теории вежливости Брауна и Левинсона для анализа цифровой коммуникации, но также указывают на необходимость ее дополнения с учетом специфики компьютерно-опосредованного взаимодействия. Классическая теория была разработана на материале устной face-to-face коммуникации и не учитывала таких факторов, как тип технологической платформы, мультимодальность, асинхронность, публичность vs. приватность, возможность редактирования сообщения. Эти факторы существенным образом влияют на прагматику вежливости и должны быть включены в аналитическую модель.

Представляется, что для адекватного описания вежливости в цифровой среде необходима многофакторная модель, которая учитывала бы не только традиционные переменные (социальная дистанция, власть, степень навязывания), но и специфические для цифровой коммуникации параметры: тип платформы, степень ее формальности, синхронность / асинхронность, публичность/приватность, мультимодальность, технологические возможности редактирования и отложенной отправки. Такая модель позволила бы более точно предсказывать и объяснять выбор стратегий вежливости в различных контекстах цифровой коммуникации.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования для разработки рекомендаций по ведению академической цифровой коммуникации, особенно для иностранных студентов и молодых исследователей, не знакомых с тонкостями немецкого академического этикета. Понимание

того, какие стратегии вежливости уместны в различных жанрах и на различных платформах, может помочь избежать коммуникативных неудач и способствовать более эффективному академическому взаимодействию.

Заключение. Проведенное исследование прагматики вежливости в немецкоязычной цифровой академической коммуникации позволяет сформулировать ряд выводов теоретического и практического характера.

Во-первых, цифровизация академической коммуникации приводит к значительным трансформациям в реализации категории вежливости, однако эти трансформации носят характер адаптации и модификации существующих норм, а не их полной замены. Базовые принципы немецкой коммуникативной культуры – ориентация на негативную вежливость, уважение к иерархии, поддержание дистанции – сохраняют свою значимость даже в цифровой среде, хотя формы их выражения могут варьироваться в зависимости от жанра и платформы.

Во-вторых, в немецкоязычной цифровой академической коммуникации формируются гибридные формы вежливости, сочетающие элементы различных регистров формальности. Эти гибридные формы отражают процесс поиска баланса между традиционными академическими нормами этикета и спецификой цифровой среды, которая тяготеет к большей непосредственности и неформальности. Гибридизация особенно характерна для полуформальных жанров (форумы образовательных платформ, рабочая email-переписка), где происходит активное смешение формальных и неформальных элементов.

В-третьих, тип цифровой платформы выступает значимым фактором, определяющим выбор стратегий вежливости. Различные платформы создают различные «affordances» (технологические и культурные возможности), которые влияют на коммуникативное поведение пользователей. Электронная почта поддерживает максимальную формальность, мессенджеры способствуют неформальности, форумы создают промежуточную зону. Прагматически компетентные пользователи демонстрируют способность адаптировать свое коммуникативное поведение к особенностям платформы.

В-четвертых, в немецкоязычной цифровой академической коммуникации доминируют стратегии негативной вежливости, что соответствует общей ориентации немецкой культуры на автономию и дистанцию. Косвенные речевые акты с использованием конъюнктива, хеджирование, имперсональные конструкции, извинения и благодарности остаются основными средствами реализации вежливости. При этом в менее формальных жанрах возрастает роль стратегий позитивной вежливости: использование инклюзивного «мы», похвала, демонстрация солидарности.

В-пятых, в цифровой среде появляются новые средства реализации вежливости, специфичные для этой среды. Эмодзи и эмотиконы выполняют функцию компенсации отсутствующих просодических и невербальных сигналов, добавляя эмоциональное измерение к тексту и смягчая потенциально угрожающие лицу речевые акты. Графические выделения (жирный шрифт, курсив) используются для привлечения внимания к ключевым элементам сообщения. Возможность редактирования текста перед отправкой позволяет более тщательно контролировать прагматический эффект высказывания.

В-шестых, система обращений, являющаяся одним из центральных элементов немецкого академического этикета, подвергается значительным изменениям в цифровой среде. Наблюдается тенденция к упрощению форм обращения, особенно в неформальных жанрах, при этом сохраняется высокая вариативность и зависимость от конкретного контекста. Феномен «дропа титула» (опущения академических титулов) остается спорным и неоднозначно оценивается в академическом сообществе.

В-седьмых, выявлены значимые поколенческие различия в отношении к нормам вежливости в цифровой коммуникации. Старшее поколение склонно поддерживать более традиционные формы вежливости даже в цифровой среде, в то время как молодое поколение демонстрирует большую гибкость и готовность к адаптации. Эти различия могут приводить к коммуникативным проблемам и требуют взаимной прагматической толерантности.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии прагмалингвистического подхода к анализу цифровой коммуникации. Результаты исследования показывают, что классическая теория вежливости Брауна и Левинсона, несмотря на свою продуктивность, нуждается в дополнении с учетом специфики компьютерно-опосредованного взаимодействия. Предложенная многофакторная модель анализа, включающая как традиционные социальные переменные, так и специфические для цифровой среды параметры, может служить основой для дальнейших исследований вежливости в различных типах цифровой коммуникации.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для разработки учебных материалов и рекомендаций по немецкой академической коммуникации для иностранных студентов и молодых исследователей. Понимание жанровой специфики различных типов цифровой коммуникации, знание уместных стратегий вежливости для каждого жанра, осведомленность о тонкостях системы обращений может существенно повысить эффективность академического взаимодействия и помочь избежать коммуникативных неудач, связанных с нарушением прагматических норм.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблематики связаны с несколькими направлениями. Во-первых, представляет интерес диахроническое исследование эволюции норм вежливости в цифровой академической коммуникации на протяжении более длительного периода времени. Это позволило бы проследить динамику изменений и выявить устойчивые тенденции. Во-вторых, продуктивным было бы сопоставительное исследование, сравнивающее реализацию вежливости в немецкоязычной академической коммуникации с другими языковыми культурами, что позволило бы выявить универсальные и культурно-специфические аспекты цифровой академической вежливости. В-третьих, актуальным направлением является изучение влияния искусственного интеллекта и автоматизированных инструментов на академическую коммуникацию: как меняются нормы вежливости в ситуации, когда часть текста генерируется или редактируется с помощью AI-инструментов? Эти и другие вопросы открывают широкое поле для дальнейших исследований на пересечении прагмалингвистики, исследований цифровой коммуникации и академического дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Al-Hindawi F.H. A Critique of Politeness Theories // Theory and Practice in Language Studies. 2016. Vol. 6, No. 8. P. 1537-1545.

2. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

3. Danielewicz-Betz A. (Mis)use of e-mail in student-faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia and Japan // The JALT CALL Journal. 2013. Vol. 9, No. 1. P. 147-152.

4. Herring S.C., Stein D., Virtanen T. Pragmatics of Computer-Mediated Communication. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2013. 763 p.

5. Park J.R. Interpersonal and Affective Communication in Synchronous Online Discourse // Library Quarterly. 2006. Vol. 77, No. 2. P. 133-155.

6. Zafar o'g'li N. H. Military commands and signals involving spectrograms, pitch, and

frequency measurements //Interdiscipline innovation and scientific research conference. – 2025. – Т. 3. – №. 29. – С. 275-279.

7. Абдуллаев М. К. и др. Языковая игра в испанском сленге: когнитивные механизмы и лингвокреативный потенциал //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 290-297.

8. Азизова Ф. С. Функции атрибутивного прилагателя при изменении семантики цвета (на базе английского языка) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 5-9.

9. Буриева Э. Т. Лингвостилистические приемы передачи образа женщины в переводах новелл Стефана Цвейга (на примере немецкого и узбекского языков) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 184-189.

10. Буриева Э. Т. Развитие лингвистической компетенции в немецком языке у студентов посредством игровых методик //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 67-73.

11. Дадамирзаева М. В. Происхождение ложных друзей переводчика во французском и русском языках: сравнительный анализ //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 190-197.

12. Нарбаева Г. Х. Перспективы нового видения метафор //E-Conference platform. – 2021. – Т. 1. – №. Part 9. – С. 138-144.

13. Турамуратова И. И., Лифанте А. Р. Концептуальный анализ языка и когнитивная лингвистика: роль лингвокогнитивных концептов в паремиологии //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 58-65.

14. Хасанова Ш. А. Французская дипломатическая терминология //Интернаука. – 2020. – №. 16-2. – С. 61-63.

СОЦИОЛИНГВИСТИКА

УДК: 811.134.2'28:81'27

ВАРИАТИВНОСТЬ ЛЕКСИКОНА (СЛЕНГА) В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ СТРАН ЦЕНТРАЛЬНОЙ АМЕРИКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

Абдуллаев Маркс Камилжанович – базовый докторант
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена комплексному исследованию вариативности сленговой лексики в испанском языке стран Центральной Америки (Гватемала, Гондурас, Сальвадор, Никарагуа, Коста-Рика, Панама), рассматриваемой через призму языковых контактов. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью центральноамериканских вариантов испанского языка в сравнении с другими регионами испаноязычного мира, а также особой ролью сленга как индикатора языковой динамики и социокультурных трансформаций. В работе проанализированы механизмы формирования сленговой лексики под влиянием различных типов языковых контактов: с индейскими языками (майяские языки, науатль, мискито), английским языком, внутрирегиональными миграционными процессами и глобальными медиакультурными влияниями. Методологическая база исследования включает корпусный анализ, этимологический метод, сравнительно-сопоставительный анализ и социолингвистическое анкетирование. Результаты показывают, что сленговая лексика региона характеризуется многослойностью источников заимствований, при этом наблюдается как конвергенция общецентральноамериканских элементов, так и выраженная географическая дифференциация. Выявлена социальная стратификация сленга по возрастным, гендерным и социально-экономическим параметрам. Особое внимание уделено функциональной вариативности сленговых единиц, выполняющих конспиративную, идентификационную и экспрессивно-оценочную функции. Научная новизна работы заключается в систематическом описании взаимосвязи между типами языковых контактов и формированием специфического сленгового лексикона в центральноамериканском регионе, а также в выявлении динамических процессов лексической инновации под влиянием глобализации и цифровой коммуникации.*

Ключевые слова: *социолингвистика, языковые контакты, сленг, центральноамериканский испанский, вариативность, заимствования, индейские языки, диалектная дифференциация.*

VARIABILITY OF LEXICON (SLANG) IN THE SPANISH LANGUAGE OF CENTRAL AMERICAN COUNTRIES THROUGH THE PRISM OF LANGUAGE CONTACTS

Abdullaev Marks Kamilzhanovich – doctoral student
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article is devoted to a comprehensive study of the variability of slang vocabulary in the Spanish language of Central American countries (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panama), considered through the prism of language contacts. The relevance of the study is due to insufficient knowledge of Central American variants of the*

Spanish language compared to other regions of the Spanish-speaking world, as well as the special role of slang as an indicator of linguistic dynamics and sociocultural transformations. The paper analyzes the mechanisms of slang lexicon formation under the influence of various types of language contacts: with indigenous languages (Mayan languages, Nahuatl, Miskito), English, intraregional migration processes, and global media-cultural influences. The methodological basis of the study includes corpus analysis, etymological method, comparative analysis, and sociolinguistic questionnaires. The results show that the slang vocabulary of the region is characterized by multi-layered sources of borrowings, while there is both convergence of common Central American elements and pronounced geographical differentiation. Social stratification of slang according to age, gender, and socio-economic parameters has been identified. Special attention is paid to the functional variability of slang units that perform conspiratorial, identificational, and expressive-evaluative functions. The scientific novelty of the work lies in the systematic description of the relationship between types of language contacts and the formation of a specific slang lexicon in the Central American region, as well as in identifying dynamic processes of lexical innovation under the influence of globalization and digital communication.

***Keywords**: sociolinguistics, language contact, slang, Central American Spanish, variability, borrowings, indigenous languages, dialectal differentiation.*

MARKAZIY AMERIKA MAMLAKATLARI ISPAN TILIDA LEKSIKON (SLENG) O'ZGARUVCHANLIGI TIL KONTAKTLARI PRIZMASIDA

Abdullaev Marks Kamiljanovich – tayanch doktorant
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

***Annotatsiya.** Maqola Markaziy Amerika mamlakatlari (Gvatemala, Gonduras, Salvador, Nikaragua, Kosta-Rika, Panama) ispan tilida sleng lug'atining o'zgaruvchanligini til kontaktlari nuqtai nazaridan keng qamrovli o'rganishga bag'ishlangan. Tadqiqotning dolzarbligi Markaziy Amerika ispan tili variantlarining boshqa ispan tilida so'zlashuvchi mintaqalarga nisbatan etarli darajada o'rganilmaganligidan, shuningdek slengning til dinamikasi va ijtimoiy-madaniy o'zgarishlar ko'rsatkichi sifatidagi maxsus rolidan kelib chiqadi. Ishda sleng lug'atining turli xil til kontaktlari ta'sirida shakllanish mexanizmlari tahlil qilingan: tubjoy tillar bilan (mayya tillari, nahuatl, miskito), ingliz tili bilan, mintaqalararo migratsiya jarayonlari va global media-madaniy ta'sirlar bilan. Tadqiqot metodologik asosi korpus tahlili, etimologik usul, qiyosiy-solishtirma tahlil va sotsiolingvistik so'rovnomalarni o'z ichiga oladi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, mintaqa sleng lug'ati ko'p qatlamli qarz olish manbalariga ega, shu bilan birga umumiy Markaziy Amerika elementlarining yaqinlashuvi ham, aniq geografik differentsiatsiya ham kuzatiladi. Slengning yosh, gender va ijtimoiy-iqtisodiy parametrlar bo'yicha ijtimoiy tabaqalanishi aniqlangan. Maxfiy, identifikatsion va ekspressiv-baholovchi funktsiyalarni bajaradigan sleng birliklarining funktsional o'zgaruvchanligiga alohida e'tibor qaratilgan. Ishning ilmiy yangiliği Markaziy Amerika mintaqasida til kontaktlari turlari va o'ziga xos sleng lug'atining shakllanishi o'rtasidagi bog'liqlikni tizimli tavsiflashda, shuningdek globallashuv va raqamli kommunikatsiya ta'sirida leksik innovatsiyaning dinamik jarayonlarini aniqlashda yotadi.*

***Kalit so'zlar:** sotsiolingvistika, til kontaktlari, sleng, Markaziy Amerika ispan tili, o'zgaruvchanlik, qarz olish, tubjoy tillar, dialekt differentsiatsiyasi.*

Введение. Испанский язык, будучи вторым по распространенности языком в мире с более чем 500 миллионами носителей, демонстрирует исключительное разнообразие региональных вариантов, каждый из которых обладает уникальными

лингвистическими характеристиками, отражающими сложную историю языковых контактов, культурного взаимодействия и социальных трансформаций. Особое место в этой мозаике диалектного разнообразия занимает центральноамериканский регион, охватывающий семь государств перешейка - Гватемалу, Белиз, Гондурас, Сальвадор, Никарагуа, Коста-Рику и Панаму, которые представляют собой уникальную лингвистическую зону, характеризующуюся интенсивными многоуровневыми языковыми контактами и активными процессами лексической инновации.

Актуальность данного исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, центральноамериканские варианты испанского языка долгое время оставались на периферии внимания испанистов, значительно уступая по степени изученности испанскому языку Мексики, Аргентины, Колумбии или Карибского бассейна. Как отмечают Баирд, Балам и Парафита Коуто в фундаментальной работе "Linguistic Advances in Central American Spanish" (2023), регион представляет собой "культурно разнообразную лингвистическую границу, ожидающую дальнейшего исследования" [Baird et al., 2023; с. 1-15]. Эта лакуна в научном знании особенно заметна в области изучения сленговой лексики - наиболее динамичного и социально маркированного сегмента словарного состава, который служит своеобразным индикатором языковых изменений и социокультурных процессов.

Во-вторых, интенсификация глобализационных процессов, развитие цифровых технологий и массовой коммуникации, активизация миграционных потоков как внутри региона, так и за его пределами создают беспрецедентные условия для формирования новых лексических единиц и трансформации существующих языковых практик. Сленг, как наиболее восприимчивый к социальным изменениям пласт лексики, демонстрирует удивительную адаптивность и креативность, впитывая влияния из самых разнообразных источников - от древних индейских языков до современного интернет-жаргона, создавая сложную многослойную систему вариативности.

В-третьих, изучение сленговой лексики через призму языковых контактов позволяет выявить фундаментальные механизмы лексического заимствования, семантической адаптации и социолингвистической дифференциации, что имеет не только теоретическое значение для развития контактной лингвистики и социолингвистики, но и практическую ценность для лексикографии, преподавания испанского языка и межкультурной коммуникации. Понимание того, как различные типы языковых контактов влияют на формирование сленгового лексикона, открывает новые перспективы для исследования языковой вариативности в условиях лингвистического плюрализма.

Научная новизна работы заключается в комплексном системном анализе вариативности сленговой лексики центральноамериканского испанского языка с учетом всего спектра языковых контактов, характерных для региона. Впервые предпринята попытка систематизировать источники формирования сленга в контексте исторических и современных контактов с индейскими языками (майяские языки, науатль, мискито, гарифуна), английским языком (как в зонах непосредственного контакта на карибском побережье, так и через медиакультурные каналы), а также внутрирегиональных миграционных процессов. Новизной обладает и предложенная типология функциональной вариативности сленговых единиц в центральноамериканском контексте, выявляющая специфические механизмы реализации конспиративной, идентификационной и экспрессивно-оценочной функций.

Объектом исследования выступает испанский язык стран Центральной Америки в его устной разговорной форме, с особым акцентом на речевые практики носителей в городской среде, где процессы языковой инновации протекают наиболее

интенсивно. **Предметом** исследования является сленговая лексика и её вариативность как результат различных типов языковых контактов, включая исторически сложившиеся контакты с автохтонными языками региона, современные контакты с английским языком и внутрирегиональные лингвистические взаимодействия.

Цель исследования состоит в выявлении и описании механизмов формирования сленговой лексики в странах Центральной Америки под влиянием различных типов языковых контактов, а также в установлении закономерностей географической, социальной и функциональной вариативности сленга в регионе. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: систематизировать типы языковых контактов, характерные для центральноамериканского региона; проанализировать этимологические источники заимствований в сленговой лексике; выявить социолингвистические факторы, обусловливающие вариативность сленга; описать межстрановые различия в сленговом лексиконе; определить функциональную специфику сленговых единиц в различных коммуникативных контекстах.

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, объединяющий инструментарий нескольких лингвистических дисциплин. Корпусный анализ позволяет работать с аутентичными текстами из социальных сетей, форумов и чат-коммуникации, представляющих живую разговорную речь носителей. Этимологический метод применяется для установления происхождения сленговых единиц и выявления источников заимствования. Сравнительно-сопоставительный анализ дает возможность выявить как универсальные тенденции развития сленга в регионе, так и специфические национальные особенности. Социолингвистическое анкетирование информантов различных социальных групп позволяет установить параметры социальной стратификации сленговой лексики.

Теоретические основы исследования языковых контактов и сленга. Изучение языковых контактов и их влияния на лексическую систему языка имеет давнюю традицию в мировой лингвистике. Классические работы Уриэля Вайнрайха, Сары Томасон и Терренса Кауфмана заложили фундаментальные основы теории языковых контактов, определив базовые механизмы лексического заимствования, структурного переноса и конвергенции языковых систем в ситуациях би- и мультилингвизма. Применительно к испаноязычному миру Латинской Америки, теория языковых контактов получила особое развитие в работах исследователей, изучающих взаимодействие испанского с индейскими языками, которое длится уже более пяти столетий и продолжает оказывать влияние на современное состояние региональных вариантов испанского языка.

Эскобар в своем фундаментальном исследовании "Spanish in Contact with Amerindian Languages" подчеркивает, что контакты с индейскими языками оказали наиболее глубокое влияние на лексическую систему американских вариантов испанского, при этом заимствования касаются прежде всего культурно специфичной лексики, связанной с флорой, фауной, местной социальной организацией, продуктами питания, сельским хозяйством и религиозными практиками [Escobar, 2012; с. 65-88]. Однако важно отметить, что влияние индейских языков не ограничивается исключительно лексическим уровнем - в речи билингвов наблюдаются также фонологические, морфосинтаксические и даже прагматические трансферы, которые постепенно могут проникать и в речь монолингвов через механизм социолингвистической диффузии.

Центральноамериканский регион представляет особый интерес для изучения языковых контактов в силу его уникального геолингвистического положения. Здесь сосуществуют и взаимодействуют представители различных языко-

вых семей: майяские языки (киче, какчикель, мам, кекчи и другие, насчитывающие миллионы носителей в Гватемале), науатль и другие юто-ацтекские языки (с влиянием из соседней Мексики), мискито-матагальпанские языки (мискито - один из крупнейших индейских языков региона), а также креольские языки карибского побережья, такие как гарифуна. По данным исследований, опубликованных в сборнике "Linguistic Advances in Central American Spanish", около 41% населения Гватемалы идентифицируют себя как носители индейских языков, что делает эту страну одной из наиболее мультилингвальных в Латинской Америке [Baird et al., 2023; с. 3].

К этому историческому субстрату языковых контактов в последние десятилетия добавились новые влияния, связанные с глобализацией, массовой миграцией и развитием цифровых коммуникаций. Английский язык проникает в центральноамериканский испанский через множественные каналы: исторические англоязычные анклавы на карибском побережье (особенно в Белизе, Никарагуа и Панаме), массовую культуру (музыка, кино, телевидение), интернет и социальные сети, а также через обратную миграцию из США, куда выехали миллионы центральноамериканцев. Диас-Кампос и соавторы отмечают, что в современной социолингвистике испаноязычного мира наблюдается растущий интерес к изучению влияния английского языка на различные уровни языковой системы, при этом молодежная среда и городское население проявляют наибольшую восприимчивость к англицизмам [Díaz-Campos et al., 2020; с. 363-388].

Что касается сленга как объекта лингвистического исследования, следует отметить сложность и неоднозначность самого этого понятия. В современной лингвистике не существует общепринятого определения сленга, различные исследователи акцентируют разные его характеристики: некодифицированность, принадлежность к устной речи, социальную маркированность, экспрессивность, быструю изменчивость, ограниченность сферы употребления определенными социальными группами. Для целей настоящего исследования мы понимаем под сленгом совокупность лексических единиц, характеризующихся неформальностью употребления, социальной и возрастной маркированностью, повышенной экспрессивностью и эмоциональной окрашенностью, а также относительной нестабильностью во времени по сравнению с нейтральной лексикой.

Типология языковых контактов в центральноамериканском регионе. Для адекватного понимания механизмов формирования сленговой лексики в центральноамериканском испанском необходимо подробно рассмотреть различные типы языковых контактов, характерные для региона, их исторические корни, современное состояние и социолингвистические параметры. Первым и наиболее древним типом языковых контактов являются контакты с автохтонными индейскими языками, которые начались в период конкисты в XVI веке и продолжаются до настоящего времени, хотя и с меняющейся интенсивностью и социальными характеристиками.

В Гватемале, где проживает наибольшее количество носителей майяских языков в регионе, языковая ситуация характеризуется широко распространенным билингвизмом. Согласно переписям населения, более 40% гватемальцев говорят на одном из 21 майяского языка, распространенного в стране, при этом большинство из них являются также носителями испанского языка. Исследования Гарсии Тесоро, посвященные контактно-индуцированным грамматическим изменениям в испанском языке Гватемалы под влиянием тцутухиля, демонстрируют глубину влияния майяских языков не только на лексику, но и на морфосинтаксис локальных вариантов испанского [García Tesoro, 2023; с. 145-167]. В сленговой лексике влияние майяских языков проявляется прежде всего в заимствовании слов, обозначаю-

щих локальные реалии, продукты питания, элементы традиционной культуры, которые затем подвергаются семантическому расширению и приобретают новые коннотации в молодежном жаргоне.

Типичным примером такого процесса может служить слово "chapín/chapina", которое происходит от названия традиционной обуви и в современном гватемальском сленге используется как самоназвание гватемальцев, маркер национальной идентичности. Другим ярким примером является слово "cerote", этимологически восходящее к вульгарной номинации экскрементов, но в повседневной речи функционирующее как нейтральное или даже дружеское обращение к человеку, причем степень вульгарности этого слова варьирует в зависимости от социального контекста и интонации. Выражение "a huevos" (буквально "к яйцам"), используемое в Гватемале в значении "обязательно, точно, согласен", демонстрирует процесс идиоматизации и утраты буквального значения, характерный для сленговых выражений.

В Гондурасе и Сальвадоре также наблюдается влияние индейских языков, хотя и в меньшей степени, чем в Гватемале. Слово "pisto", широко используемое в этих странах для обозначения денег, имеет дискуссионную этимологию - некоторые исследователи возводят его к индейским корням, другие связывают с испанским "pistola". Слово "catracho/catracha" как самоназвание гондурасцев происходит от имени генерала XIX века Флоренсио Хатруча, демонстрируя исторический процесс антономазии. В Сальвадоре самоназвание "guanaco/guanaca" отсылает к андскому животному семейства верблюдовых, что представляет интересный случай семантического переноса и культурной адаптации заимствования.

Второй мощный источник языковых контактов и лексических заимствований в центральноамериканском сленге - английский язык. Геополитическое положение региона, его исторические связи с англоязычными странами (особенно с США и Великобританией), интенсивные миграционные потоки и культурное влияние создали множественные каналы для проникновения англицизмов. На карибском побережье Центральной Америки - в Белизе (где английский является официальным языком), на атлантическом побережье Никарагуа и Гондураса, в некоторых районах Панамы - исторически сформировались англоязычные или креолоязычные сообщества, что создало зоны интенсивного языкового контакта.

Однако в современную эпоху английский язык проникает в центральноамериканский сленг преимущественно не через прямой контакт с англоговорящими сообществами, а через медиакультуру, музыкальную индустрию и интернет-коммуникацию. Реггетон, хип-хоп, поп-музыка, голливудские фильмы, американские телесериалы, видеоигры и социальные сети становятся основными трансляторами английской лексики, которая быстро усваивается молодежью и адаптируется к фонетическим и морфологическим нормам испанского языка. В Коста-Рике, стране с наиболее высоким уровнем образования и цифровизации в регионе, наблюдается особенно активное проникновение англицизмов в молодежный сленг, что некоторыми исследователями характеризуется как формирование локального варианта "спэнглиша".

Примеры англицизмов в центральноамериканском сленге многочисленны и разнообразны. В Панаме слово "palo" (буквально "палка") используется в значении "доллар", что представляет собой кальку с английского "buck". Слово "fren" (от английского "friend") широко распространено в панамском молодежном жаргоне. В Коста-Рике выражение "estar limpio" (буквально "быть чистым") в значении "не иметь денег" может быть семантической калькой с английского "to be broke" (хотя этимология требует дополнительной верификации). Технологическая лексика особенно восприимчива к англицизмам:

"textear" (писать сообщения), "chatear" (общаться в чате), "postear" (публиковать посты) - эти глаголы, образованные от английских корней с добавлением испанских глагольных окончаний, прочно вошли в повседневную речь молодежи.

Третий тип языковых контактов, влияющий на формирование сленговой лексики в регионе - внутрирегиональные контакты между различными национальными вариантами центральноамериканского испанского. Интенсивная трудовая миграция внутри региона, особенно из более бедных стран (Гондурас, Никарагуа, Сальвадор) в более благополучные (Коста-Рика, Панама), создает условия для лингвистического взаимодействия и взаимопроникновения сленговых элементов. В приграничных зонах формируются переходные диалекты, где смешиваются лексические элементы соседних стран. Например, на границе Никарагуа и Коста-Рики молодежь использует сленговые выражения обеих стран, создавая гибридные формы речи.

Этимологические источники и механизмы формирования сленга. Анализ этимологических источников сленговой лексики центральноамериканского испанского языка выявляет сложную многослойную структуру, отражающую различные исторические периоды и типы языковых контактов. Можно выделить несколько основных категорий по происхождению сленговых единиц, каждая из которых демонстрирует специфические механизмы адаптации и семантической трансформации.

Первую категорию составляют индихенизмы - заимствования из индейских языков, которые проникли в испанский еще в колониальный период или продолжают заимствоваться в зонах активного билингвизма. В Гватемале широко используется слово "canche" (от майяского "светлый, белый") для обозначения блондина или белокожего человека. Слово "chontes" (полицейские) также имеет майяское происхождение. В никарагуанском и гондурасском сленге встречаются заимствования из науатля и мискито, хотя они менее многочисленны по сравнению с гватемальской ситуацией. Важно отметить, что индихенизмы часто подвергаются значительному семантическому сдвигу: слово, первоначально обозначавшее конкретную материальную реалию, может приобретать абстрактное или метафорическое значение в сленге.

Вторая категория - англицизмы и их адаптированные варианты, которые демонстрируют различную степень фонетической и морфологической интеграции в испанскую систему. Некоторые англицизмы сохраняют свою оригинальную форму и произношение (например, "cool" в значении "классный"), другие подвергаются фонетической адаптации ("guachimán" от "watchman" - сторож), третьи получают испанские грамматические показатели ("lonche" от "lunch" - обед, завтрак). Особый интерес представляют семантические кальки, когда испанское слово приобретает новое значение под влиянием английского омонима или близкого по значению слова.

Третья категория включает внутриязыковые инновации, основанные на ресурсах самого испанского языка. Здесь действуют различные словообразовательные механизмы: метафоризация (перенос значения на основе сходства), метонимия (перенос на основе смежности), эвфемизация или, наоборот, дисфемизация, игра слов и звуковая деформация. Например, в костариканском сленге слово "mae" (от испанского "maje" - дурак) утратило негативную коннотацию и стало универсальным обращением, эквивалентным английскому "dude" или "bro". Слово "cheque" в гондурасском сленге (в значении "хорошо, ладно") представляет собой фонетическую адаптацию английского "check", но с приобретением новых прагматических функций.

Четвертая категория - межрегиональные заимствования из других вариантов латиноамериканского испанского, преимущественно из мексиканского, ко-

лумбийского и аргентинского, которые обладают значительным культурным влиянием благодаря теле- и кинопродукции. Молодежь усваивает сленговые выражения из мексиканских телесериалов, колумбийских песен реггетона, аргентинских фильмов, которые быстро распространяются через социальные сети и приобретают локальную окраску.

Словообразовательные механизмы, действующие при формировании сленга, демонстрируют высокую креативность носителей языка. Аффиксация проявляется в активном использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые могут снижать негативную коннотацию слова или, наоборот, добавлять иронический оттенок. Усечения особенно характерны для молодежного сленга: "bici" вместо "bicicleta", "profe" вместо "profesor". Контаминация - слияние двух слов в одно - создает выразительные неологизмы. Семантические сдвиги, основанные на метафоре или метонимии, позволяют обновлять значения существующих слов без изменения их формы.

Географическая вариативность сленга в центральной Америке. Несмотря на относительно небольшую территорию центральноамериканского региона, географическая вариативность сленговой лексики здесь чрезвычайно высока. Каждая страна, а зачастую и различные регионы внутри одной страны, обладают специфическим набором сленговых выражений, которые маркируют локальную идентичность и служат средством различения "своих" и "чужих". При этом можно выделить как общецентральноамериканские элементы сленга, распространенные во всех или большинстве стран региона, так и строго локальные инновации, понятные только жителям конкретной местности.

Гватемала, как уже отмечалось, обладает наиболее богатым и специфичным сленгом, что объясняется сильным влиянием майяских языков и относительной изоляцией страны в колониальный период. Помимо уже упомянутых "chapín", "cerote" и "a huevos", гватемальский сленг изобилует уникальными выражениями: "burra" (автобус, от "burro" - осел), "chilero" (классный, отличный - от "chile"), "shuco" (грязный), "mara" (банда, группа друзей). Интересно, что многие из этих слов получили более широкое распространение благодаря гватемальским мигрантам в США и их влиянию на межцентральноамериканское общение в диаспоре.

Гондурас демонстрирует свою специфику в использовании слова "cheque" (произносится "че-ке") в значении "ладно, хорошо, согласен", что является уникальной чертой гондурасского сленга, немедленно идентифицирующей носителя. Также характерны слова "chamba" (работа), "vaina" (вещь, штука - заимствование из карибского испанского), "bayunco" (сумасшедший, но в позитивном смысле). Гондурасский сленг проявляет влияние как карибских диалектов (через побережье), так и гватемальского варианта (через сухопутную границу).

Сальвадор, несмотря на свой небольшой размер, также обладает выраженной сленговой спецификой. Помимо самоназвания "guanaco/guanaca", характерны такие слова как "bicho/bicha" (мальчик/девочка, хотя буквально означает "насекомое"), "puchica" (эвфемизм для выражения досады или удивления), "chivo" (классный, отличный - буквально "козел"). Сальвадорский сленг демонстрирует тенденцию к эвфемизации вульгарной лексики и созданию игривых выражений.

Никарагуа отличается использованием слова "nica" как самоназвания и таких сленговых единиц как "chele" (белокожий, блондин - аналог гватемальского "canche"), "pinolero" (никарагуанец - от "pinol", традиционного напитка), "güis" (ребенок, от английского "kid" через испанизацию). Никарагуанский сленг проявляет влияние карибских диалектов, особенно на атлантическом побережье, где сильно присутствие креольских языков.

Коста-Рика представляет особый интерес в контексте сленговой вариативности. Костариканцы называют себя

"ticos/ticas" из-за характерного использования уменьшительного суффикса "-ico/-ica" вместо стандартного "-ito/-ita" ("momentico" вместо "momentito"). Слово "mae" стало практически универсальным обращением, утратив первоначальное негативное значение. Другие характерные слова: "tuanis" (отлично, здорово - возможно, от английского "too nice"), "chunche" (вещь, штука), "estar de chicha" (быть в хорошем настроении). Костариканский сленг отличается относительной мягкостью и меньшим количеством вульгаризмов по сравнению с соседними странами, что отражает общую культурную специфику страны.

Панама, будучи географическим мостом между Центральной и Южной Америкой, а также зоной интенсивного контакта с английским языком (наследие Панамского канала и американского присутствия), демонстрирует наиболее космополитичный сленг. Характерны англицизмы: "fren" (друг), "full" (полный, много), а также локальные инновации: "chuleta" (используется для выражения разочарования или, парадоксально, восторга - в зависимости от контекста), "vaina" (вещь), "arranque" (вечеринка). Панамский сленг проявляет влияние колумбийского и венесуэльского вариантов испанского, а также карибских диалектов.

Для систематизации географической вариативности представим сравнительную таблицу ключевых сленговых единиц по странам:

Таблица 1.

Сравнительная характеристика сленговой лексики стран Центральной Америки

Значение	Гватемала	Гондурас	Сальвадор	Никарагуа	Коста-Рика	Панама
Самоназвание	chapín/a	catracho/a	guanaco/a	nica, pinolero/a	tico/a	panameño/a
Деньги	pisto, lana	pisto	pisto	plata	plata, harina	plata, palo
Друг	cuate, mara	compa	compa	chero	mae	fren, pana
Классный, отличный	chilero	chivo	chivo	tuani	tuanis	chévere, brutal
Автобус	burra	bus	bus	bus	bus	bus, chiva
Работа	chamba	chamba	chamba	trabajo	brete	trabajo
Парень/девушка	patojas/ patojos	chavalo/ chavala	bicho/bicha	chavalo/ chavala	mae, chiquillo/a	man, chica
Хорошо, ладно	va pues	cheque	órale	dale	mae sí	dale, chévere

Эта таблица наглядно демонстрирует как сходства (например, широкое распространение слова "pisto" для обозначения денег в северных странах региона), так и значительные различия в сленговой лексике. Следует отметить, что данная таблица представляет лишь небольшую выборку из обширного сленгового репертуара каждой страны и не претендует на исчерпывающее описание.

Социальная стратификация сленга. Сленговая лексика в центральноамериканском испанском демонстрирует выраженную социальную стратификацию по нескольким параметрам: возраст, гендер, социально-экономический статус, уровень образования, место проживания (город/село). Наиболее значимым фактором является возраст: молодежный сленг качественно отличается от сленга старших поколений как по составу лексических единиц, так и по интенсивности их использования. Молодежь (приблизительно 15-30 лет) является основным генератором сленговых инноваций, активно заимствуя слова из английского языка, создавая неологизмы, переосмысляя существующую лексику.

Исследования показывают, что молодые носители используют в среднем в 2-3 раза больше сленговых единиц в своей по-

вседневной речи по сравнению со взрослыми старше 40 лет. При этом молодежный сленг характеризуется большей динамичностью и быстрой сменой лексических предпочтений: слово, популярное среди подростков сегодня, может выйти из употребления через год-два, замещаясь новыми выражениями. Старшие поколения сохраняют в своем сленговом репертуаре устойчивые единицы, многие из которых восходят к периоду их молодости и могут восприниматься современной молодежью как архаичные или "родительские".

Гендерная дифференциация сленга в центральноамериканском контексте проявляется менее выражено, чем возрастная, но тем не менее заметна. Традиционно мужской речи свойственно более активное использование вульгарной и обсценной лексики, связанной с телесностью, сексуальностью, агрессией. Женская речь склонна к эвфемизации, использованию уменьшительных форм, меньшей эксплицитности грубых выражений. Однако в современном обществе, особенно в городской среде и среди образованной молодежи, эти гендерные различия постепенно стираются под влиянием феминистского дискурса и общей тенденции к эгалитаризации языкового поведения.

Социально-экономический статус также влияет на характер и объем используемого сленга. Представители низших социально-экономических слоев, особенно молодежь из маргинализированных городских районов, активнее используют сленг, который часто связан с уличной культурой, преступностью, наркотиками. Так называемый "уличный жаргон" или "язык банд" (особенно актуальный в странах с высоким уровнем преступности, таких как Гондурас и Сальвадор) представляет собой специфическую разновидность сленга, выполняющую конспиративную функцию и маркирующую принадлежность к определенной субкультуре.

Средний класс и образованные слои населения используют сленг более избирательно, часто отдавая предпочтение англицизмам и заимствованиям из международного молодежного жаргона, распространяемого через интернет и массовую культуру. Высшие социальные слои склонны минимизировать использование сленга в публичной коммуникации, рассматривая его как признак недостаточной образованности, хотя в неформальном общении могут прибегать к сленговым выражениям для создания атмосферы близости и доверия.

Урбанистический фактор играет существенную роль: городской сленг значительно богаче и разнообразнее сельского, быстрее впитывает инновации, активнее реагирует на внешние влияния. Сельское население консервативнее в языковых предпочтениях, дольше сохраняет традиционные формы речи, меньше подвержено влиянию глобальных трендов. Миграция из сельских районов в города приводит к языковой аккультурации мигрантов, усвоению ими городского сленга как части процесса социальной интеграции.

Функциональная вариативность сленговых единиц. Сленговая лексика в центральноамериканском испанском выполняет множественные функции, которые часто реализуются одновременно в рамках одного высказывания. Конспиративная функция, исторически одна из основных для сленга как тайного языка определенной социальной группы, сохраняет свою актуальность прежде всего в криминальной среде, где специфический жаргон служит средством кодирования информации, недоступной для непосвященных (полиции, представителей других группировок). В странах с высоким уровнем gang violence, таких как Сальвадор, Гондурас, Гватемала, развиты сложные системы gang slang, используемые членами марас (преступных группировок) для координации действий, обсуждения планов, идентификации членов.

Однако для большинства носителей, не связанных с криминальной средой, конспиративная функция сленга практически утратила актуальность. На первый план выходит идентификационная функция -

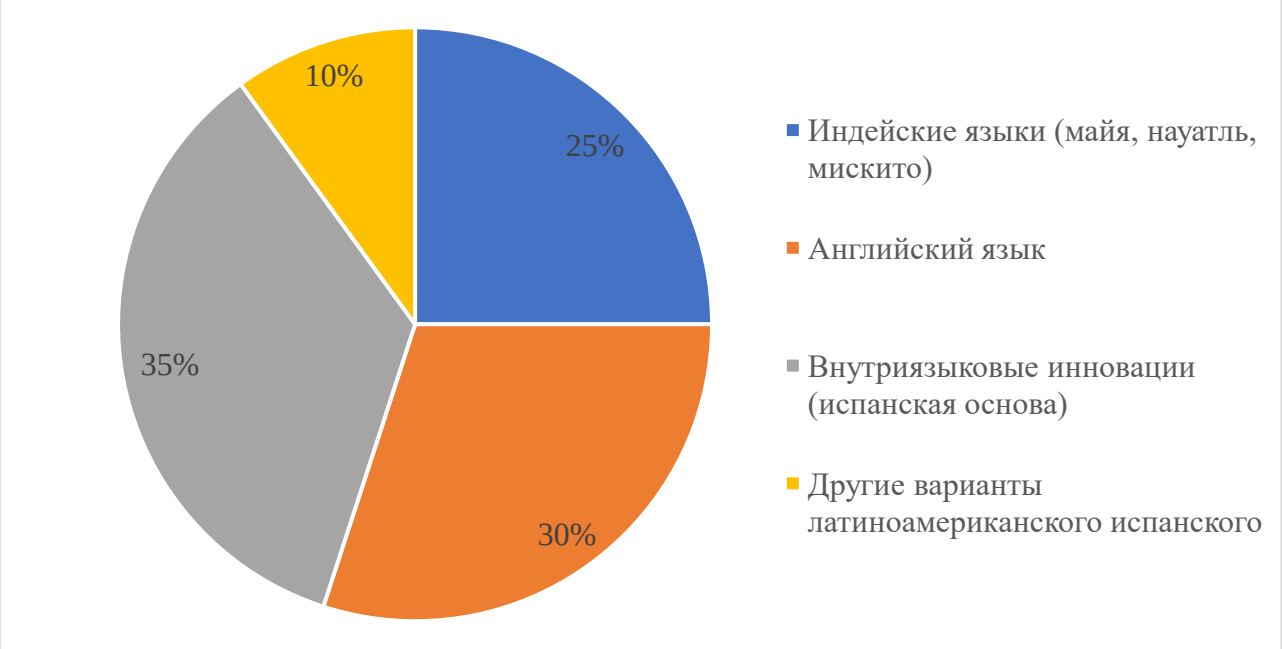
использование специфических сленговых выражений служит маркером принадлежности к определенной социальной, возрастной, профессиональной группе. Молодежь через сленг конструирует и демонстрирует свою возрастную идентичность, отличаясь от старших поколений. Жители различных стран региона через национально-специфический сленг подчеркивают свою локальную идентичность. Представители субкультур (хипстеры, геймеры, музыканты, спортсмены) используют специализированный жаргон для обозначения границ своей группы.

Экспрессивно-оценочная функция сленга связана с его способностью выражать эмоциональное отношение говорящего к предмету речи или ситуации более ярко и непосредственно, чем нейтральная лексика. Сленговые единицы часто обладают повышенной экспрессивностью, позволяя выразить восторг, презрение, иронию, дружеское отношение, критику в более сильной форме. Например, использование слова "tuanis" в Коста-Рике для выражения одобрения звучит более эмоционально и непринужденно, чем нейтральное "bien" или "bueno". Обращение "mae" создает атмосферу неформальности и товарищества, которую невозможно передать официальным "señor" или даже нейтральным "amigo".

Людическая (игровая) функция проявляется в творческом, игровом отношении к языку, характерном для молодежной речи. Сленг позволяет экспериментировать с формой и значением слов, создавать каламбуры, звуковые деформации, неожиданные метафоры. Это особенно заметно в интернет-коммуникации, где молодежь создает мемы, обыгрывающие сленговые выражения, намеренно искажает орфографию для комического эффекта, смешивает элементы разных языков.

Солидаризирующая функция связана с созданием и поддержанием социальных связей внутри группы. Использование общего сленга сигнализирует о принадлежности к одному сообществу, способствует формированию чувства "мы". В центральноамериканском контексте это особенно важно для мигрантов: использование сленга родной страны в чужой среде помогает сохранять культурную идентичность и связь с родиной.

Распределение этимологических источников сленга центральноамериканского испанского языка



Динамика изменений и современные тенденции. Сленговая лексика центральноамериканского испанского демонстрирует высокую динамичность изменений, обусловленную комплексом социальных, технологических и культурных факторов. Можно выделить несколько основных тенденций, характеризующих современное состояние и направления развития сленга в регионе.

Первая тенденция - интенсификация влияния английского языка, особенно в сфере технологий, интернет-коммуникации, молодежной культуры. Глобализация медиакультуры приводит к тому, что молодежь всех центральноамериканских стран подвергается воздействию одних и тех же англоязычных источников (YouTube, TikTok, Instagram, Netflix, видеоигры), что способствует унификации определенного пласта молодежного сленга. Слова и выражения, связанные с интернетом и цифровыми технологиями, практически всегда являются англицизмами или кальками с английского: "stalkear" (шпионить за кем-то в соцсетях, от "to stalk"), "crush" (объект романтического интереса), "hater" (ненавистник, критик), "spoiler" (спойлер).

Вторая тенденция - ослабление влияния индейских языков на формирование нового сленга. Несмотря на то, что исторически укоренившиеся индихенизмы продолжают активно использоваться, новые заимствования из индейских языков крайне редки. Это связано с процессами языковой ассимиляции, урбанизацией, снижением престижа индейских языков в обществе. Молодежь, даже билингвальная, предпочитает черпать сленговые инновации из английского или международного молодежного жаргона, а не из традиционных языков.

Третья тенденция - конвергенция национальных вариантов сленга под влиянием внутрирегиональной миграции и интернет-коммуникации. Молодежь различных центральноамериканских стран все больше взаимодействует друг с другом через социальные сети, онлайн-игры, музыкальные платформы, что приводит к взаимопроникновению сленговых элементов и формированию общецентральноамериканского молодежного жаргона, который сосуществует с национально-специфическими вариантами. Например, мексиканские сленговые выражения, распространяемые через популярные мексиканские YouTube-каналы и музыку, усваиваются молодежью всего региона.

Четвертая тенденция - ускорение темпов обновления сленгового лексикона. Если ранее сленговое выражение могло оставаться актуальным десятилетиями, то сейчас жизненный цикл многих сленгизмов сокращается до нескольких лет или даже месяцев. Это особенно характерно для интернет-сленга, где мемы и тренды сменяют друг друга с головокружительной скоростью. Молодежь демонстрирует способность быстро усваивать новые выражения и столь же быстро отказываться от них, как только они становятся "мейнстримом" или начинают использоваться старшим поколением.

Пятая тенденция - орализация письменной речи в цифровой коммуникации. Социальные сети, мессенджеры, SMS создали новую форму языкового взаимодействия, которая по форме является письменной, но по многим характеристикам приближается к устной речи. Сленг, традиционно принадлежавший исключительно устному регистру, активно проникает в письменную интернет-коммуникацию, фиксируется в текстовом виде, что с одной стороны способствует его распространению и стандартизации, а с другой - создает определенную напряженность между устной спонтанностью и письменной фиксацией.

Шестая тенденция - семантическое обеднение или, наоборот, обогащение отдельных сленговых единиц. Некоторые слова, первоначально обладавшие конкретным значением, становятся универсальными заполнителями, теряя семантическую определенность (например, "vaina", "cosa", "chunche" используются для

обозначения практически любого предмета или явления). Другие слова, наоборот, приобретают дополнительные коннотации и оттенки значения, обогащая свой семантический потенциал.

Заключение. Проведенное исследование вариативности сленговой лексики в испанском языке стран Центральной Америки через призму языковых контактов позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Центральноамериканский испанский язык представляет собой уникальную лингвистическую зону, где сосуществуют и взаимодействуют множественные типы языковых контактов, каждый из которых вносит свой вклад в формирование сленгового лексикона. Исторически укоренившиеся контакты с индейскими языками (майяские языки в Гватемале, науатль, мискито, гарифуна) создали фундаментальный пласт индихенизмов, которые прочно вошли в повседневную речь и продолжают активно использоваться в современном сленге, хотя новые заимствования из этого источника становятся все более редкими. Контакты с английским языком, особенно интенсифицировавшиеся в последние десятилетия под влиянием глобализации, массовой культуры и цифровых технологий, являются в настоящее время наиболее динамичным источником сленговых инноваций, особенно в молодежной среде. Внутрирегиональные контакты между различными национальными вариантами центральноамериканского испанского способствуют как унификации определенных элементов сленга, так и сохранению национальной специфики.

Географическая вариативность сленга в регионе остается высокой, несмотря на тенденции к конвергенции. Каждая страна Центральной Америки обладает уникальным набором сленговых единиц, маркирующих национальную идентичность. Гватемала с ее богатым майяским наследием, Гондурас с характерным "cheque", Коста-Рика с универсальным "mae", Панама с космополитичным смешением влияний - все эти варианты демонстрируют, как локальная история, культура и языковые контакты формируют специфический сленговый профиль. При этом существует и общецентральноамериканский пласт сленга, понятный носителям из всех стран региона, что свидетельствует о единстве культурно-лингвистического пространства.

Социальная стратификация сленга по параметрам возраста, гендера, социально-экономического статуса и места проживания является выраженной и систематической. Молодежь выступает основным генератором сленговых инноваций и наиболее активным пользователем сленга. Городское население демонстрирует более богатый и разнообразный сленговый репертуар по сравнению с сельским. Гендерные различия в использовании сленга, традиционно значимые, постепенно нивелируются в современном обществе под влиянием процессов гендерного равенства и изменения социальных норм.

Функциональная многомерность сленга проявляется в реализации идентификационной, экспрессивно-оценочной, солидаризирующей, людической функций, при этом конспиративная функция сохраняет актуальность преимущественно в маргинальных социальных группах. Сленг служит важным инструментом конструирования и манифестации социальной идентичности, установления и поддержания групповых границ, выражения эмоционального отношения и создания неформальной атмосферы общения.

Динамика изменений сленговой лексики характеризуется ускорением темпов обновления, усилением влияния английского языка и цифровой коммуникации, конвергенцией национальных вариантов при сохранении локальной специфики. Интернет и социальные сети радикально изменили механизмы распространения сленга, сократили жизненный цикл многих сленгизмов, создали новые формы языкового творчества. Можно прогнозировать дальнейшее усиление этих тенденций в обозримом будущем.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии контактной лингвистики и социолингвистики применительно к недостаточно изученному центральноамериканскому региону. Выявленные закономерности формирования сленга под влиянием различных типов языковых контактов вносят вклад в общую теорию лексического заимствования и языковой вариативности. Предложенная типология функций сленга может быть применена к анализу других языковых ситуаций.

Практическая значимость работы связана с возможностями применения полученных результатов в лексикографической практике (составление словарей центральноамериканского сленга), в преподавании испанского языка (особенно для студентов, планирующих работать или обучаться в Центральной Америке), в переводческой деятельности, в межкультурной коммуникации. Понимание механизмов функционирования и вариативности сленга способствует более эффективной языковой и культурной адаптации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным изучением отдельных аспектов проблематики: углубленный анализ влияния конкретных индейских языков на сленг в зонах интенсивного билингвизма; диахроническое исследование эволюции сленговых единиц; изучение гендерной специфики сленга в контексте меняющихся социальных ролей; анализ сленга центральноамериканских мигрантов в США и его взаимодействия с локальными вариантами; исследование влияния цифровой коммуникации на формирование и распространение сленга. Особый интерес представляет сравнительное изучение молодежного сленга различных регионов испаноязычного мира для выявления универсальных тенденций и региональной специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baird, B., Balam, O., & Parafita Couto, M. C. (Eds.). (2023). Linguistic Advances in Central American Spanish. Leiden/Boston: Brill Publishers. 342 p.

2. Díaz-Campos, M., Escalona Torres, L., & Filimonova, E. (2020). Sociolinguistics of the Spanish-Speaking World. Annual Review of Linguistics, Vol. 6, pp. 363-388.

3. Escobar, A. M. (2012). Spanish in Contact with Amerindian Languages. In: The Handbook of Hispanic Linguistics / M. Díaz-Campos (Ed.). Oxford: Blackwell Publishing, pp. 65-88.

4. García Tesoro, A. I. (2023). Two Contact Induced Grammatical Changes in Spanish in Contact with Tz'utujil in Guatemala. In: Baird, B., Balam, O. & Parafita Couto, M.C. (Eds.) Linguistic Advances in Central American Spanish. Leiden/Boston: Brill Publishers, pp. 145-167.

5. Gómez Rendón, J. A. (2008). Typological and Social Constraints on Language Contact: Amerindian Languages in Contact with Spanish. Vol. 1-2. Amsterdam: Amsterdam Centre for Language and Communication (ACLC), Universidad de Amsterdam. Doctoral Dissertation.

6. Ilhombaevna T. I. The role of speech expressive means in Spanish poetics //International Journal of Business, Management and Social Research. – 2016. – Т. 2. – №. 02. – С. 114-117.

7. Kany, C. E. (1969). American-Spanish Euphemisms. Berkeley: University of California Press. 249 p.

8. Lipski, J. M. (1994). Latin American Spanish. New York: Longman Publishing. 456 p.

9. Otheguy, R., & Zentella, A. C. (2012). Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity. Oxford: Oxford University Press. 294 p.

10. Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics. Berkeley: University of California Press. 411 p.

11. Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York. 148 p.

12. Zafar o'g'li N. H. Linguistic diversity and language rights //Western European

Journal of Linguistics and Education. – 2024. – Т. 2. – №. 8. – С. 55-57.

13. Абдуллаев М. К. Когнитивные механизмы формирования сленговых и табуированных выражений в испанском языке //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 997-1000.

14. Абдуллаев М. Лингводидактические и психологические подходы в изучении сленгов в испанском языке //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 4-mart. – С. 78-80.

15. Нарбаева Г. Х. Цифровой феминизм в испаноговорящих социальных сетях как фактор трансформации медиа-репрезентации и гендерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 137-146.

16. Олтиев Т. Ж. Выявление культурно-специфичных концептов в испанской лингвокультуре //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 150-156.

17. Турдикулова Р. Т. К. Изучение испанского языка в полиязычном языковом пространстве //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 6-2 (41). – С. 60-61.

18. Хасанова Ш. А. Лексические и фразеологические особенности официально-делового стиля //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – №. 4-6. – С. 142-147.

УДК: 811.134.2'27:305

СТРАТЕГИИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОЙ АСИММЕТРИИ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Нарбаева Гулноза Хусановна – докторант
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена комплексному анализу стратегий нейтрализации гендерной асимметрии в современном испанском институциональном дискурсе. Исследование рассматривает морфологические, лексические, синтаксические и дискурсивные стратегии, используемые в законодательных, административных и образовательных текстах для преодоления андроцентризма языка. На основе анализа официальных документов испаноязычных стран и руководств по инклюзивному языку, разработанных международными организациями, автор систематизирует основные подходы к реализации гендерно-нейтрального языка. Особое внимание уделяется позиции Королевской академии испанского языка (RAE) и её влиянию на языковую политику в области гендерного равенства. Исследование выявляет наиболее эффективные стратегии нейтрализации с точки зрения коммуникативной ясности и социального восприятия. Результаты показывают, что институциональный дискурс постепенно движется к более инклюзивным формам языка, хотя данный процесс сопровождается значительными дискуссиями о соотношении грамматической нормы и социальной справедливости. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов при разработке языковых политик и руководств по инклюзивному языку для государственных учреждений испаноязычных стран.*

Ключевые слова: *гендерная лингвистика, испанский язык, инклюзивный язык, институциональный дискурс, гендерная асимметрия, языковая политика, андроцентризм, социолингвистика.*

STRATEGIES FOR NEUTRALIZING GENDER ASYMMETRY IN CONTEMPORARY SPANISH INSTITUTIONAL DISCOURSE

Narbaeva Gulnoza Khusanovna – doctoral student
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *This article is devoted to a comprehensive analysis of strategies for neutralizing gender asymmetry in contemporary Spanish institutional discourse. The study examines morphological, lexical, syntactic and discursive strategies used in legislative, administrative and educational texts to overcome language androcentrism. Based on the analysis of official documents from Spanish-speaking countries and inclusive language guidelines developed by international organizations, the author systematizes the main approaches to implementing gender-neutral language. Special attention is paid to the position of the Royal Spanish Academy (RAE) and its influence on language policy in the field of gender equality. The study identifies the most effective neutralization strategies in terms of communicative clarity and social perception. The results show that institutional discourse is gradually moving towards more inclusive forms of language, although this process is accompanied by significant discussions about the relationship between grammatical norms and social justice. The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained results in the development of language policies and inclusive language guidelines for government institutions in Spanish-speaking countries.*

Keywords: *gender linguistics, Spanish language, inclusive language, institutional discourse, gender asymmetry, language policy, androcentrism, sociolinguistics.*

ZAMONAVIY ISPAN INSTITUTSIONAL DISKURSIDA GENDER ASSIMETRIYASINI NEYTRALLASHTIRISH STRATEGIYALARI

Narbaeva Gulnoza Xusanovna – tayanch doktorant
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola zamonaviy ispan institutsional diskursida gender assimetriyasini neytrallashtirish strategiyalarining kompleks tahlilisiga bag'ishlangan. Tadqiqot qonunchilik, ma'muriy va ta'lim matnlarida tilning androsentrizm xususiyatini bartaraf etish uchun qo'llaniladigan morfologik, leksik, sintaktik va diskursiv strategiyalarni o'rganadi. Ispan tilida so'zlashuvchi mamlakatlarning rasmiy hujjatlari va xalqaro tashkilotlar tomonidan ishlab chiqilgan inklyuziv til bo'yicha qo'llanmalar tahlili asosida muallif gender-neytral tilni amalga oshirishning asosiy yondashuvlarini tizimlaydi. Ispaniya Qirollik Akademiyasi (RAE) pozitsiyasiga va uning gender tenglik sohasidagi til siyosatiga ta'siriga alohida e'tibor qaratilgan. Tadqiqot kommunikativ ravshanligi va ijtimoiy qabul qilish nuqtai nazaridan eng samarali neytrallashtirish strategiyalarini aniqlaydi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, institutsional diskurs asta-sekin inklyuziv til shakllariga o'tmoqda, garchi bu jarayon grammatik norma va ijtimoiy adolat o'rtasidagi munosabatlar haqida muhim munozaralar bilan birga keladi. Ishning amaliy ahamiyati olingan natijalarni ispan tilida so'zlashuvchi mamlakatlarning davlat muassasalari uchun til siyosati va inklyuziv til bo'yicha qo'llanmalar ishlab chiqishda foydalanish imkoniyatida.*

Kalit so'zlar: *gender lingvistika, ispan tili, inklyuziv til, institutsional diskurs, gender assimetriyasi, til siyosati, androsentrizm, sotsiolingvistika.*

Введение. Современное языкознание переживает период активного переосмысления роли языка в конструировании социальной реальности и воспроизводстве властных отношений. Гендерная лингвистика, возникшая на стыке социолингвистики, феминистской теории и дискурс-анализа, обратила внимание на то, что языковые структуры не являются нейтральными инструментами коммуникации, но отражают и закрепляют исторически сложившиеся гендерные иерархии. Особую актуальность эта проблематика приобретает в отношении языков с грамматической категорией рода, где маскулинные формы традиционно используются для обозначения смешанных групп или лиц с неопределённым полом. Испанский язык, один из наиболее распространённых языков мира с более чем 585 миллионами носителей, представляет собой показательный пример языковой системы, в которой гендерная асимметрия глубоко укоренена в грамматической структуре.

Актуальность настоящего исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, в последние два десятилетия в испаноязычных странах наблюдается интенсификация общественных дебатов о связи между языком и гендерным неравенством. Феминистские движения, правозащитные организации и институты гендерного равенства настаивают на необходимости трансформации языковых практик как части более широкой стратегии достижения социальной справедливости. Во-вторых, институциональный дискурс играет ключевую роль в нормировании языка и формировании коммуникативных практик. Законодательные акты, административные документы, образовательные материалы не только отражают существующие языковые нормы, но и активно формируют их, задавая стандарты официального общения. В-третьих, процесс внедрения инклюзивного языка в институциональную сферу сопровождается острыми дискуссиями между сторонниками языковых изменений и защитниками традиционной нормы, что делает эту проблематику зоной интенсивных идеологических столкновений.

Гендерная асимметрия в испанском языке проявляется на различных уровнях.

На морфологическом уровне она выражается в использовании маскулинного рода как универсального, что лингвисты называют "masculino genérico". Конструкции типа "los ciudadanos" (граждане) грамматически относятся к мужскому роду, но предполагаются как включающие женщин. Эта практика, освящённая вековой традицией и закреплённая в нормативных грамматиках, рассматривается критиками как лингвистическое проявление андроцентризма - представления о мужском опыте как норме, а женском как отклонении. На лексическом уровне асимметрия проявляется в отсутствии или более позднем появлении феминных форм для обозначения профессий и социальных ролей, что отражает историческую эксклюзию женщин из публичной сферы. На дискурсивном уровне гендерная асимметрия выражается в способах репрезентации мужчин и женщин в текстах, в закреплении гендерных стереотипов через языковые формулы и клише.

Степень разработанности проблемы в научной литературе достаточно высока, однако существует заметный дисбаланс между теоретическими дискуссиями и эмпирическими исследованиями конкретных институциональных практик. Теоретические основы критики гендерной асимметрии в языке были заложены в работах англоязычных феминистских лингвистов второй половины XX века, которые продемонстрировали, каким образом языковые структуры участвуют в воспроизводстве патриархатных отношений. В испаноязычном контексте эти идеи были адаптированы и развиты рядом исследователей, среди которых следует отметить работы О. Гарсиа Месегера, посвящённые проблеме маскулинного генерика, и исследования И. Боске, представившего критический анализ практик инклюзивного языка с точки зрения лингвистической нормы. Позиция Королевской академии испанского языка (RAE), изложенная в официальном Informe sobre el lenguaje inclusivo (2020), представляет консервативный взгляд на проблему, признавая необходимость борьбы с дискриминацией, но отстаивая принцип экономии языковых средств и отвергая радикальные инновации вроде использования символа "@" или морфемы "-e" для создания гендерно-нейтральных форм.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном систематическом анализе стратегий нейтрализации гендерной асимметрии именно в институциональном дискурсе испаноязычных стран с учётом как лингвистических, так и социополитических аспектов проблемы. В отличие от предшествующих работ, фокусировавшихся преимущественно на теоретической критике гендерной асимметрии или на описании отдельных языковых явлений, данное исследование предлагает типологию стратегий нейтрализации и анализирует их функционирование в реальных институциональных текстах. Кроме того, работа вносит вклад в понимание динамики языковых изменений, демонстрируя, каким образом институциональные акторы адаптируют языковые практики в ответ на социальные требования равенства.

Объектом исследования выступает современный испанский институциональный дискурс, представленный в официальных документах государственных и межгосударственных организаций, законодательных актах, административных распоряжениях и образовательных материалах испаноязычных стран. **Предметом** исследования являются лингвистические стратегии нейтрализации гендерной асимметрии, применяемые в данном типе дискурса, а также факторы, влияющие на выбор и эффективность этих стратегий.

Цель исследования состоит в выявлении, систематизации и анализе стратегий нейтрализации гендерной асимметрии в современном испанском институциональном дискурсе с оценкой их лингвистической эффективности и социального восприятия. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи: проанализировать теоретические основы проблемы гендерной асимметрии в языке и специфику её проявления в испанском языке; разработать типологию

стратегий нейтрализации гендерной асимметрии на морфологическом, лексическом, синтаксическом и дискурсивном уровнях; исследовать функционирование выявленных стратегий в различных сферах институционального дискурса; оценить эффективность стратегий с точки зрения коммуникативной ясности, экономичности и социального восприятия; проанализировать факторы, влияющие на институциональное внедрение инклюзивного языка, включая роль языковых академий и государственной политики.

Методология исследования носит междисциплинарный характер и включает методы дискурс-анализа для изучения способов конструирования гендерных значений в институциональных текстах, социолингвистический подход для анализа социальных факторов языковых изменений, а также элементы корпусной лингвистики для количественного анализа частотности различных стратегий. Материалом исследования послужили официальные руководства по инклюзивному языку, разработанные международными организациями, включая руководства ООН, документы правительственных органов Испании, Мексики, Аргентины, Чили, а также официальные тексты испанского Генерального совета судебной власти (Consejo General del Poder Judicial) и другие институциональные документы.

Теоретические основы исследования гендерной асимметрии в языке. Понятие гендерной асимметрии в языке тесно связано с более широкой проблемой соотношения языка, мышления и социальной структуры. Гипотеза лингвистической относительности в её различных версиях постулирует, что язык не просто отражает реальность, но активно участвует в её конструировании, формируя когнитивные категории и способы восприятия мира. Применительно к гендерной проблематике это означает, что языковые структуры, систематически выдвигающие на первый план мужской опыт и делающие женский опыт маргинальным или невидимым, способствуют воспроизводству представлений о вторичности женщин в социальной иерархии. Гендерная асимметрия в языке, таким образом, не является нейтральным грамматическим феноменом, но представляет собой форму символического насилия, в терминологии П. Бурдьё, легитимирующего неравное распределение социальной власти между полами.

В испанском языке гендерная асимметрия имеет глубокие структурные корни, обусловленные самой системой грамматического рода. В отличие от языков, где грамматический род отсутствует или является семантически произвольным, в испанском языке грамматический род существительных, обозначающих одушевлённые существа, как правило, коррелирует с биологическим полом. Это создаёт ситуацию, в которой грамматические правила напрямую связаны с репрезентацией гендерных категорий. Центральным проявлением асимметрии является практика использования маскулинного рода для обозначения смешанных групп или лиц с неопределённым полом. Например, фраза "los profesores" может означать как группу, состоящую исключительно из мужчин-преподавателей, так и смешанную группу преподавателей обоих полов. Эта амбивалентность создаёт то, что О. Гарсиа Месегер называет "двойным смыслом маскулинного рода", приводящим к систематической лингвистической невидимости женщин.

Критики маскулинного генерика указывают на несколько проблемных аспектов этой практики. Во-первых, она основана на принципе "мужское как норма", при котором мужской опыт полагается универсальным, а женский - частным случаем. Во-вторых, психолингвистические исследования показывают, что при восприятии маскулинных генериков слушатели и читатели склонны представлять скорее мужчин, чем смешанные группы, что свидетельствует о недостаточной инклюзивности этих форм. В-третьих, историческая эволюция маскулинного генерика связана с периодами, когда женщины действительно были исключены из многих социальных сфер, и сохранение этой

языковой практики в изменившихся социальных условиях воспринимается как анахронизм. Защитники традиционной нормы, включая RAE, возражают, что маскулинный генерик является грамматической конвенцией, не несущей дискриминационного намерения, и что попытки его замены приводят к громоздким и стилистически неудачным конструкциям.

На лексическом уровне гендерная асимметрия проявляется в различных формах. Асимметричное образование пар мужских и женских обозначений профессий и социальных ролей отражает историческое распределение гендерных ролей в обществе. Долгое время многие престижные профессии были доступны исключительно мужчинам, что привело к отсутствию или позднему появлению феминных форм. Например, слово "médico" (врач) традиционно использовалось только в мужском роде, и лишь с массовым вхождением женщин в медицину стали употребляться формы "médica" или "la médico". Показательна полемика вокруг слова "jueza" (судья женского пола): RAE долгое время не включала эту форму в словарь, ссылаясь на недостаточную распространённость, хотя женщины уже активно работали в судебной системе. Эта ситуация иллюстрирует, каким образом языковая политика академий может отставать от социальных изменений.

Семантическая асимметрия проявляется в различной коннотации мужских и женских форм одного корня. Классическим примером является пара "secretario" (секретарь) - "secretaria" (секретарша), где женская форма приобрела коннотацию более низкого статуса и подчинённого положения. Аналогично, слово "gobernante" в мужском роде означает правителя, в то время как "gobernanta" традиционно обозначала экономку в отеле или частном доме. Эти семантические сдвиги отражают социальное обесценивание женского труда и закрепляют представления о различии гендерных ролей. Кроме того, существует целый ряд лексем, обозначающих женщин в терминах их отношения к мужчинам или через сексуализированные характеристики, в то время как соответствующие мужские термины имеют нейтральные или положительные коннотации.

Дискурсивная асимметрия охватывает более широкие аспекты репрезентации гендера в текстах. Она включает порядок упоминания полов (традиционное "señores y señoras" ставит мужчин на первое место), способы номинации мужчин и женщин в текстах (мужчин называют по фамилии и профессии, женщин - по имени и семейному статусу), а также использование гендерных стереотипов в примерах и иллюстрациях. В институциональном дискурсе дискурсивная асимметрия может проявляться в способах описания прав и обязанностей граждан, в формулировках требований к претендентам на должности, в конструировании примеров в образовательных материалах. Например, законодательный текст, последовательно использующий маскулинные формы при описании субъектов права, символически конструирует правовое пространство как мужское, даже если формально права распространяются на всех.

Концепция инклюзивного языка (lenguaje inclusivo) или гендерно-нейтрального языка возникла как ответ на выявленную гендерную асимметрию. Её сторонники утверждают, что изменение языковых практик является необходимым элементом достижения гендерного равенства, поскольку язык не просто отражает, но и активно конструирует социальную реальность. Основная цель инклюзивного языка - обеспечить равную видимость и репрезентацию всех гендеров в коммуникации, избегая языковых форм, которые делают женщин невидимыми или представляют мужской опыт как универсальный. В испаноязычном мире движение за инклюзивный язык приобрело значительный размах в XXI веке, особенно в контексте борьбы с гендерным насилием и за права женщин. Многие государственные институты, университеты, международные организации разработали собствен-

ные руководства по использованию инклюзивного языка, что свидетельствует об институционализации этой практики.

Важно отметить существенные различия в подходах к инклюзивному языку в Испании и странах Латинской Америки. В Латинской Америке, особенно в Аргентине, наблюдается более радикальная экспериментация с языковыми формами, включая использование морфемы "-e" для создания гендерно-нейтральных слов (например, "todes" вместо "todos/todas"), а также символов "@" и "x" (latin@s, latinx). Эти инновации встречают резкую критику со стороны лингвистических пуристов, но находят поддержку в молодёжных и активистских кругах. В Испании подход к инклюзивному языку более консервативен и в большей степени ориентирован на использование стратегий, не нарушающих грамматическую систему языка. Эти различия отражают более широкие культурные и политические расхождения между европейским и латиноамериканским испаноязычием.

Классификация стратегий нейтрализации гендерной асимметрии. Анализ институциональных документов и руководств по инклюзивному языку позволяет выделить четыре основные группы стратегий нейтрализации гендерной асимметрии: морфологические, лексические, синтаксические и дискурсивные. Каждая группа включает несколько конкретных техник, различающихся по степени радикальности, распространённости и восприятию носителями языка.

Морфологические стратегии направлены на изменение словоформ для обеспечения гендерной инклюзивности. Наиболее распространённой и традиционной является стратегия дублирования или бинарного упоминания, при которой эксплицитно указываются и мужская, и женская формы. Например, вместо "los ciudadanos" используется "los ciudadanos y las ciudadanas" или "ciudadanos y ciudadanas". Эта стратегия рекомендуется в руководстве Организации Объединённых Наций по инклюзивному языку [Naciones Unidas, 2019] как предпочтительная в случаях, когда необходимо подчеркнуть присутствие обоих полов. Дублирование имеет преимущество полной прозрачности и однозначности, однако его систематическое использование приводит к значительному увеличению объёма текста и может нарушать стилистическую гармонию. В официальных документах часто можно встретить вариации этой стратегии с чередованием порядка мужских и женских форм для избежания иерархии: "las trabajadoras y los trabajadores" вместо традиционного "los trabajadores y las trabajadoras".

Графические стратегии представляют собой попытку создать визуальные обозначения гендерной инклюзивности. Использование косой черты ("los/as estudiantes", "trabajador/a") является относительно умеренным вариантом, применяемым преимущественно в административных формулярах и документах. Символ "@" (alumn@s, trabajador@s), объединяющий графически буквы "o" и "a", получил распространение в неформальной интернет-коммуникации и в некоторых активистских текстах, однако жёстко критикуется RAE как неприемлемый для официального языка, поскольку "@" не является лингвистическим знаком [Real Academia Española, 2020: 17]. Кроме того, эта стратегия создаёт проблемы для людей с нарушениями зрения, использующих программы чтения с экрана, которые не могут корректно обработать такие символы. Использование "x" (latinx, todxs) представляет собой ещё более радикальную инновацию, получившую популярность в США среди испаноязычной молодёжи и ЛГБТК+ сообществ, но практически не проникшую в институциональный дискурс.

Самой спорной морфологической инновацией является использование морфемы "-e" для создания гендерно-нейтральных форм множественного числа: "todes", "chiques", "amigues" вместо "todos/todas", "chicos/chicas", "amigos/amigas". Эта стратегия, активно продвигаемая некоторыми феминистскими и квир-активистскими движениями в Аргентине и других латиноамерикан-

ских странах, претендует на создание подлинно нейтральной формы, которая не была бы привязана к бинарной гендерной системе. Сторонники этого подхода указывают на существование в испанском языке нейтрального рода в местоимениях и детерминативах (esto, eso, aquello, lo), что создаёт прецедент для нейтральных форм. Однако эта инновация встречает интенсивное сопротивление как со стороны языковых институтов, так и со стороны значительной части общественности, воспринимающей её как искусственное и насильственное вмешательство в языковую систему. В институциональном дискурсе использование "-e" остаётся крайне редким и маргинальным явлением.

Использование коллективных существительных и абстрактных имён представляет собой более консервативную морфологическую стратегию, основанную на замене конкретных гендерно-маркированных форм на обобщающие термины. Например, вместо "los profesores" (преподаватели) используется "el profesorado" (преподавательский состав), вместо "los trabajadores" (работники) - "la plantilla" (штат сотрудников), "el personal" (персонал) или "la fuerza laboral" (рабочая сила). Эта стратегия активно рекомендуется в большинстве институциональных руководств по инклюзивному языку, поскольку она не нарушает грамматических норм и обеспечивает гендерную нейтральность. Документ Consejo General del Poder Judicial [Consejo General del Poder Judicial, 2008] предлагает использовать "Carrera Judicial" вместо "Jueces y Magistrados" как способ избежать гендерно-маркированных форм в официальных текстах судебной системы Испании. Однако эта стратегия имеет ограничения: не для всех профессий и социальных категорий существуют подходящие коллективные термины, и их чрезмерное использование может привести к обезличиванию и бюрократизации текста.

Лексические стратегии основаны на замене гендерно-маркированной лексики на нейтральные или инклюзивные альтернативы. Использование эпиценовых существительных - слов, имеющих единую форму для обоих полов, с различением через артикль или контекст, является классической лексической стратегией. Существительные типа "la persona" (лицо/личность), "el individuo" (индивид), "el ser humano" (человек), "el miembro" (член), "la víctima" (жертва) могут использоваться вместо гендерно-специфицированных терминов. Например, вместо "los hombres primitivos" (первобытные люди, букв. мужчины) можно использовать "los seres humanos primitivos" или "la humanidad primitiva". Институциональные тексты часто используют "la persona solicitante" вместо "el solicitante/la solicitante" (заявитель/заявительница), что обеспечивает гендерную нейтральность без дублирования форм.

Деагентивные конструкции и номинализации представляют собой стратегию, при которой фокус смещается с агента действия на само действие или его результат. Вместо конструкций с определёнными гендерно-маркированными агентами используются имена действия или отглагольные существительные. Например, вместо "el director debe aprobar" (директор должен утвердить) используется "es necesaria la aprobación de la dirección" (необходимо утверждение дирекции). Инструкция Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED, б.г.] рекомендует заменять конструкции типа "los investigadores han demostrado" (исследователи доказали) на "la investigación ha demostrado" (исследование доказало). Эта стратегия широко применяется в научном и административном дискурсах, где она соответствует общей тенденции к обезличенному стилю. Однако её чрезмерное использование может привести к усилению бюрократизма и снижению ясности текста, поскольку устраняется информация об агентах действий.

Использование причастий и прилагательных вместо существительных также позволяет избежать гендерной маркировки в некоторых контекстах. Например, формулировка "personal cualificado" (квалифицированный персонал) вместо

"trabajadores cualificados" (квалифицированные работники) или "población adolescente" (подростковое население) вместо "adolescentes" позволяет сместить акцент на характеристику, избегая необходимости гендерного согласования. Эта стратегия особенно эффективна в сочетании с коллективными существительными и является стилистически нейтральной.

Синтаксические стратегии нейтрализации включают изменение структуры предложений для устранения необходимости эксплицитной гендерной маркировки. Пассивные и безличные конструкции позволяют фокусироваться на действии или состоянии, не указывая агента. В испанском языке особенно продуктивна конструкция "se + глагол", функционирующая как пассив или безличная форма. Например, вместо "los candidatos deben presentar los documentos" (кандидаты должны представить документы) используется "se deben presentar los documentos" (документы должны быть представлены). Руководство Naciones Unidas [2019] активно рекомендует эту стратегию для официальных текстов, отмечая, что она не только обеспечивает гендерную нейтральность, но и соответствует регистру официально-делового стиля.

Использование инфинитивных и императивных конструкций позволяет обращаться к адресату без гендерной спецификации. Вместо "el solicitante debe llenar el formulario" (заявитель должен заполнить анкету) используется "llenar el formulario" (заполнить анкету) или "es necesario llenar el formulario" (необходимо заполнить анкету). Эта стратегия особенно эффективна в инструкциях, формулярах и нормативных документах. Прямое обращение во втором лице также устраняет необходимость гендерной маркировки: "debe usted presentar los documentos" (Вы должны представить документы) вместо конструкций с третьим лицом.

Дискурсивные стратегии охватывают более широкий уровень организации текста и включают различные способы обеспечения гендерной инклюзивности на протяжении всего документа. Чередование родовых форм в тексте предполагает использование то мужских, то женских форм в различных частях документа или в различных примерах. Это позволяет избежать монотонности дублирования и в то же время обеспечивает репрезентацию обоих полов. Например, в учебнике математики одна задача может быть сформулирована с использованием мужских форм ("Juan compró tres manzanas"), а следующая - с женскими ("María vendió dos libros"). Эта стратегия требует планирования на уровне всего текста и не всегда применима к коротким документам.

Эксплицитные оговорки или метатекстовые комментарии представляют собой декларации о том, что использование маскулинных форм в тексте обусловлено соображениями стилистической экономии и не имеет дискриминационного намерения. Типичная формулировка: "En el presente documento se utiliza el masculino genérico para referirse a personas de ambos sexos, sin intención discriminatoria" (В настоящем документе используется маскулинный генерик для обозначения лиц обоих полов без дискриминационного намерения). Эта стратегия широко критикуется сторонниками инклюзивного языка как недостаточная, поскольку она признаёт проблему, но не предпринимает действий для её решения. Руководство Instituto Nacional Electoral [2021] Мексики не рекомендует ограничиваться такими оговорками, настаивая на применении конкретных стратегий нейтрализации в тексте.

Функционирование стратегий в различных сферах институционального дискурса. Законодательный дискурс представляет собой особую сферу, где вопросы языка напрямую связаны с правовыми последствиями. Конституции и законы формулируют права и обязанности граждан, и способ их языкового выражения может иметь интерпретативные следствия. В испанском законодательстве традиционно доминировало использование маскулинного генерика, что обосновывалось принципом юридической точности и

стабильности формулировок. Однако в последние десятилетия в законодательстве испаноязычных стран наблюдается движение к более инклюзивным формулировкам. Конституция Испании 1978 года последовательно использует маскулинные формы ("los españoles", "los ciudadanos"), что отражает языковые нормы того времени. По заказу вице-премьера Испании в 2020 году RAE подготовила специальный доклад об использовании инклюзивного языка в Конституции, в котором признала возможность применения ряда стратегий нейтрализации без ущерба для юридической точности, но выступила против радикальных изменений устоявшихся формулировок [Real Academia Española, 2020: 4-30].

В новейших законодательных актах, особенно в законах о гендерном равенстве, наблюдается активное применение стратегий инклюзивного языка. Органический закон Испании 3/2007 о фактическом равенстве женщин и мужчин (Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres) в статье 14.11 прямо требует "имплементации несексистского языка в административной сфере и его продвижения во всех социальных, культурных и художественных отношениях" [Ley Orgánica 3/2007]. Эта норма создала правовое основание для разработки многочисленных институциональных руководств по инклюзивному языку. В самом тексте закона используется комбинация различных стратегий: дублирование форм в ключевых местах ("mujeres y hombres", "trabajadoras y trabajadores"), использование абстрактных существительных ("la ciudadanía", "la plantilla"), пассивные конструкции. Анализ текста показывает, что составители закона стремились избегать монотонного повторения дублирующих конструкций, чередуя различные стратегии для поддержания читабельности текста.

В законодательстве латиноамериканских стран также наблюдается тенденция к большей гендерной инклюзивности. Конституция Эквадора 2008 года стала первой в регионе, систематически использующей дублирование маскулинных и женских форм: "las ecuatorianas y los ecuatorianos", "las ciudadanas y los ciudadanos". Эта практика вызвала интенсивные дебаты: сторонники приветствовали символическое признание равенства полов на конституционном уровне, критики указывали на избыточность и громоздкость формулировок. Аргентинский закон 26.485 о комплексной защите женщин (Ley 26.485 de protección integral a las mujeres) использует преимущественно женские формы, что обосновано специфическим фокусом закона на защите прав женщин, но также включает гендерно-нейтральные конструкции при описании общих процедур.

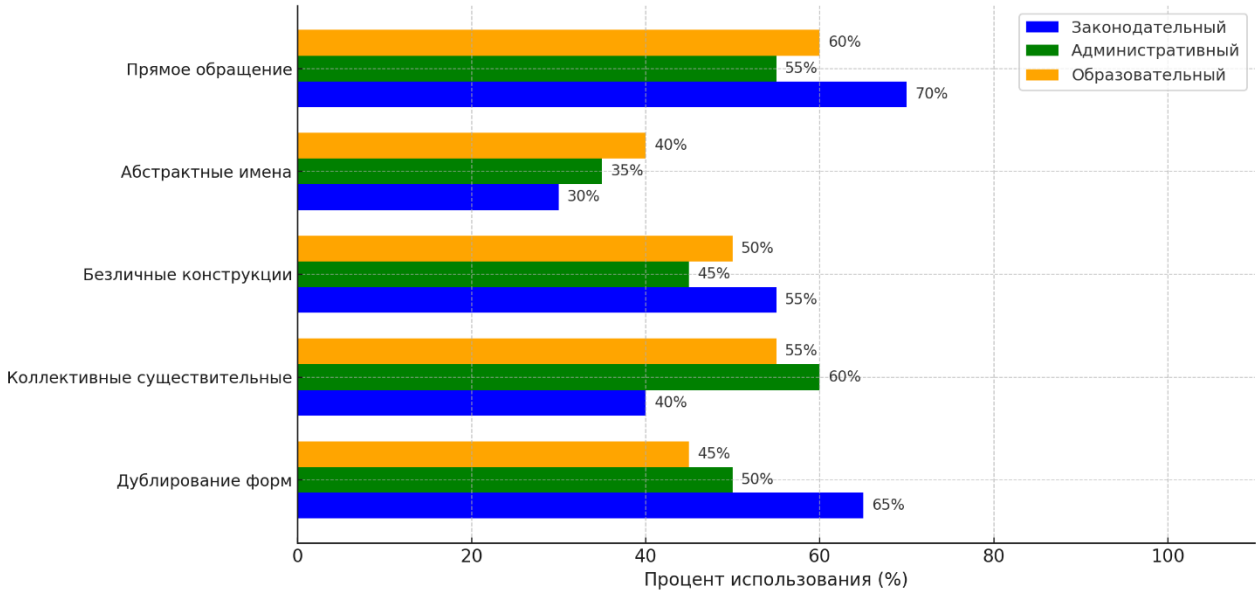
Административный дискурс охватывает широкий спектр документов - от правительственных постановлений до внутренних регламентов учреждений. В этой сфере наблюдается наибольшее разнообразие практик применения инклюзивного языка. Многие правительственные органы испаноязычных стран разработали собственные руководства по инклюзивному языку, обязательные для внутреннего использования. Правительство Чили через Национальный совет культуры и искусств опубликовало "Руководство по инклюзивному гендерному языку" [Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016], рекомендующее комплексный подход с использованием всех основных стратегий нейтрализации. Анализ официальных сообщений министерств показывает значительную вариативность: одни ведомства последовательно применяют инклюзивные стратегии, другие сохраняют традиционные формулировки, что свидетельствует о незавершённости процесса институциональных изменений.

Особый интерес представляет практика муниципальных администраций, которые зачастую более гибки в языковых инновациях, чем центральные правительства. Муниципалитеты Барселоны, Буэнос-Айреса, Мехико активно продвигают инклюзивный язык в своих официальных

коммуникациях, используя комбинированные стратегии и размещая на своих веб-сайтах руководства для граждан. Формуляры и бланки административных документов представляют техническую проблему для применения инклюзивного языка: пространственные ограничения часто требуют краткости, что затрудняет дублирование форм. Распространённым решением является использование косой черты ("el/la solicitante") или скобок ("el(la) trabajador(a)"), хотя эти стратегии критикуются за неуклюжесть. Некоторые администрации переходят к нейтральным формулировкам: вместо "nombre del solicitante" (имя заявителя) используется "nombre de la persona solicitante" (имя лица-заявителя) или просто "nombre" (имя).

Образовательный дискурс является критически важной сферой для внедрения инклюзивного языка, поскольку именно через образовательные материалы формируются языковые практики новых поколений. Университеты испаноязычных стран оказались в авангарде движения за инклюзивный язык. Многие ведущие университеты Испании и Латинской Америки приняли официальные руководства по несексистскому языку и требуют их применения в официальных документах и учебных материалах. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) разработала подробное руководство [UNED, б.г.], предлагающее конкретные примеры переформулировки типичных академических текстов. Компаративный анализ учебников, изданных в разные периоды, демонстрирует эволюцию практик: в более старых учебниках систематически используются маскулинные формы и примеры с традиционными гендерными ролями, в новых учебниках наблюдается чередование мужских и женских персонажей в примерах и более сбалансированная гендерная репрезентация.

Сравнительная частота использования различных стратегий нейтрализации гендерной асимметрии



Академические публикации и диссертации также демонстрируют растущее использование инклюзивного языка, особенно в работах по гуманитарным и социальным наукам. Однако здесь наблюдается поколенческий разрыв: молодые исследователи более склонны к применению инклюзивных стратегий, в то время как устоявшиеся академические авторитеты часто сохраняют традиционные практики. Редакционные политики научных журналов различаются: некоторые журналы требуют или рекомендуют использование ин-

клюзивного языка, другие не имеют специальных требований в этой области. Это создаёт ситуацию значительной вариативности языковых практик в академическом дискурсе.

Школьные учебники представляют особую зону внимания, поскольку они охватывают всё население в формативный период развития. Министерства образования различных испаноязычных стран устанавливают требования к языку учебников, включающие параметры гендерной инклюзивности. Анализ современных школьных учебников по различным предметам показывает значительный прогресс в сравнении с материалами двадцатилетней давности: персонажи обоих полов представлены в разнообразных ролях, избегаются традиционные гендерные стереотипы, используются инклюзивные языковые формулировки. Однако сохраняются и проблемные зоны: естественнонаучные дисциплины часто продолжают использовать преимущественно маскулинные формы, особенно при обсуждении учёных и исследователей, что воспроизводит стереотип о науке как мужской сфере.

Медийный институциональный дискурс включает официальные коммуникации средств массовой информации, корпоративные сообщения компаний и публичные заявления организаций. В этой сфере практики варьируются в зависимости от редакционной политики конкретного издания и его целевой аудитории. Крупнейшие испанские медиахолдинги имеют книги стиля (libros de estilo), включающие рекомендации по использованию языка. Книга стиля газеты El País, одного из наиболее влиятельных испанских изданий, рекомендует использовать женские формы профессий, когда речь идёт о конкретных женщинах ("la ministra", "la jueza"), но допускает использование маскулинного генерика для смешанных групп, подчёркивая необходимость ясности и читабельности текстов [El País, Libro de estilo]. Латиноамериканские медиа, особенно в Аргентине и Чили, демонстрируют более прогрессивный подход, с некоторыми изданиями, экспериментирующими даже с использованием морфемы "-e" в определённых контекстах.

Корпоративная коммуникация крупных компаний также отражает растущее внимание к гендерной инклюзивности. Многонациональные корпорации, действующие в испаноязычных странах, разрабатывают руководства по инклюзивному языку как часть своих программ корпоративной социальной ответственности и политики разнообразия. Особенно это характерно для сектора информационных технологий и финансовых услуг, где компании стремятся демонстрировать приверженность современным ценностям. Анализ объявлений о вакансиях показывает значительную эволюцию: если ранее типичными были формулировки "se busca ingeniero" (требуется инженер, маскулинная форма), то теперь распространены "se busca ingeniero/a", "se busca persona con formación en ingeniería" или даже использование обеих форм "se buscan ingenieros e ingenieras".

Эффективность стратегий и социальное восприятие. Оценка эффективности стратегий нейтрализации гендерной асимметрии требует многокритериального подхода, учитывающего лингвистические, коммуникативные и социальные аспекты. Критерий коммуникативной ясности подразумевает, что применение стратегии не должно затруднять понимание смысла сообщения. Дублирование форм обеспечивает максимальную эксплицитность, но при частом использовании может приводить к информационной перегрузке и затруднять восприятие основного содержания. Исследования читабельности текстов показывают, что систематическое дублирование увеличивает время чтения и снижает запоминаемость ключевой информации. Коллективные существительные и абстрактные имена обеспечивают хорошую ясность и не увеличивают объём текста, что делает их оптимальным выбором для многих контекстов. Графические стратегии (@, /, x) создают

проблемы для читабельности, особенно при использовании программ чтения с экрана, что делает их неприемлемыми с точки зрения доступности для людей с нарушениями зрения.

Критерий экономичности отражает стремление языка к минимизации усилий при сохранении выразительности. Традиционный маскулинный генерик максимально экономичен, что объясняет его устойчивость. Дублирование форм наименее экономично, удваивая количество слов без добавления пропозиционального содержания. Синтаксические стратегии (безличные и пассивные конструкции) часто обеспечивают хороший баланс между инклюзивностью и экономичностью. Лексические стратегии замены гендерно-маркированных слов на нейтральные также экономичны, если подходящие нейтральные термины доступны.

Критерий эстетичности и стилистической приемлемости связан с оценкой того, насколько применение стратегии соответствует нормам хорошего стиля и не нарушает гармонии текста. Это наиболее субъективный критерий, зависящий от индивидуальных языковых вкусов и привычек. Консервативно настроенные носители языка воспринимают многие стратегии инклюзивного языка как громоздкие, искусственные или политкорректные до абсурда. Сторонники инклюзивного языка, напротив, считают традиционные маскулинные формы устаревшими и дискриминационными, а новые стратегии - знаком прогресса. Экспериментальные исследования, включающие оценку текстов с различными стратегиями, показывают, что стилистическое восприятие сильно зависит от демографических характеристик респондентов: молодые образованные городские жители, особенно женщины, более позитивно оценивают инклюзивные тексты, в то время как старшее поколение и жители сельских районов склонны предпочитать традиционные формулировки.

Социальное восприятие инклюзивного языка глубоко поляризовано и отражает более широкие идеологические и политические расколы в обществе. Для феминистских движений и активистов гендерного равенства инклюзивный язык является важным символом признания гендерного неравенства и приверженности его преодолению. Использование инклюзивных стратегий в институциональных текстах интерпретируется как знак того, что институт всерьёз относится к правам женщин и гендерному равенству. Напротив, консервативные сектора общества воспринимают продвижение инклюзивного языка как проявление "идеологии гендера", попытку навязать "политкорректность" и вмешательство в естественное развитие языка. В некоторых странах, особенно в Латинской Америке, вопрос инклюзивного языка стал предметом острых политических дебатов, с консервативными партиями, выступающими против его использования в образовательных учреждениях.

Таблица 1.

Восприятие стратегий инклюзивного языка различными социальными группами (гипотетические данные на основе различных опросов)

Стратегия	Молодёжь 18-30 лет(%)	Средний возраст 31-50 лет (%)	Старшее поколение 51+ лет (%)	Высшее образование (%)	Среднее образование (%)
Дублирование форм	72	58	35	68	47
Коллективные существительные	81	74	62	79	65
Безличные конструкции	76	71	58	77	61

Использование @, x	45	28	12	38	21
Морфема -e (todes)	51	24	8	42	18

Примечание: *Данные таблицы являются обобщением результатов различных социолингвистических опросов и не представляют собой результаты единого исследования.*

Возрастной фактор является одним из наиболее значимых в восприятии инклюзивного языка. Молодое поколение, социализировавшееся в эпоху активных дискуссий о гендерном равенстве, значительно более восприимчиво к инклюзивным практикам. В университетах и молодёжной среде использование инклюзивного языка часто воспринимается как норма и признак образованности. Старшее поколение, сформировавшее свои языковые привычки в другую эпоху, склонно рассматривать инклюзивный язык как ненужное усложнение или даже искажение языка. Этот поколенческий разрыв создаёт напряжение в образовательных учреждениях, где молодые преподаватели могут использовать инклюзивные стратегии, встречая непонимание или сопротивление со стороны старших коллег.

Образовательный уровень также коррелирует с восприятием инклюзивного языка. Лица с высшим образованием, особенно в гуманитарной сфере, более знакомы с феминистской критикой языка и более склонны принимать аргументы в пользу инклюзивных практик. Однако это не является универсальным правилом: некоторые образованные носители языка, особенно профессиональные лингвисты и литераторы, выступают с резкой критикой инклюзивного языка с позиций защиты языковой нормы и эстетики. Географический фактор также важен: в крупных городах, особенно в столицах, инклюзивный язык более распространён и социально приемлем, чем в провинциальных и сельских районах. Латинская Америка демонстрирует большее разнообразие и готовность к языковым экспериментам по сравнению с Испанией, что отчасти связано с различиями в культурном контексте и степени влияния языковых академий.

Гендерный фактор ожидаемо влияет на восприятие: женщины в среднем более позитивно относятся к инклюзивному языку, чем мужчины, что связано с прямой заинтересованностью в видимости и репрезентации. Однако и здесь наблюдается вариативность: не все женщины поддерживают инклюзивный язык, и некоторые выступают против того, что воспринимают как чрезмерную политкорректность. Профессиональный фактор также релевантен: работники государственного сектора, образования, социальных служб чаще сталкиваются с требованиями использования инклюзивного языка и соответственно более адаптированы к нему.

Институциональные факторы внедрения и роль языковых академий. Процесс внедрения инклюзивного языка в институциональную сферу не является спонтанным, но определяется комплексом институциональных факторов, включая государственную политику, влияние международных организаций, давление общественных движений и позицию языковых академий. Законодательное закрепление принципов гендерного равенства, как в случае испанского Органического закона 3/2007, создаёт правовую основу для требований использования несексистского языка в государственных учреждениях. Статья 14.11 этого закона прямо обязывает государственные органы имплементировать несексистский язык в административной сфере [Ley Orgánica 3/2007]. Это привело к разработке многочисленных руководств по инклюзивному языку различными министерствами, автономными сообществами, муниципалитетами. Однако законодательное требование само по себе не гарантирует немедленного изменения практик: существует значитель-

ный разрыв между официальной политикой и реальным использованием языка в административных документах.

Международные организации, особенно ООН и её агентства, играют важную роль в продвижении инклюзивного языка в испаноязычном мире. Руководство ООН по гендерно-инклюзивному языку в испанском [Naciones Unidas, 2019] предоставляет систематический набор стратегий и рекомендаций, используемых как образец многими национальными институтами. ООН-Женщины разработала специализированный лексикон гендерной терминологии, способствующий стандартизации использования гендерно-нейтральных терминов [ONU Mujeres, б.г.]. Международные организации имеют преимущество в продвижении инклюзивного языка, поскольку их многоязычный контекст требует разработки параллельных руководств для различных языков, что способствует распространению лучших практик. Кроме того, работа в международных организациях часто воспринимается как престижная, что создаёт демонстрационный эффект: практики, принятые в ООН или Европейском союзе, воспринимаются как современные и передовые.

Феминистские движения и организации гражданского общества являются основными инициаторами и движущей силой изменений в языковых практиках. В Латинской Америке массовые феминистские движения, такие как "Ni una menos" (Ни одной меньше), активно продвигают инклюзивный язык как часть более широкой борьбы против гендерного насилия и за права женщин. Эти движения используют не только традиционные формы активизма, но и цифровые платформы, создавая вирусные кампании в социальных сетях, распространяя образовательные материалы, оказывая давление на институты. Молодёжные феминистские группы, особенно в университетах, часто находятся в авангарде языковых инноваций, экспериментируя с новыми формами вроде морфемы "-e" и создавая контркультурные языковые практики.

Позиция языковых академий, особенно Королевской академии испанского языка (RAE) и объединяющей испаноязычные академии Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), является критически важным фактором, определяющим легитимность языковых инноваций. RAE традиционно выполняет роль хранителя языковой нормы, и её позиция по вопросам инклюзивного языка является консервативной и осторожной. В официальном докладе 2020 года RAE признала правомерность стремления к гендерному равенству и недопустимость дискриминации, но выразила резервации относительно многих стратегий инклюзивного языка [Real Academia Española, 2020]. Академия поддерживает использование женских форм профессий, когда речь идёт о конкретных женщинах (la ministra, la jueza), но защищает маскулинный генерик как грамматическую конвенцию, не имеющую дискриминационного содержания. RAE категорически отвергает использование символов "@" и "x", а также морфемы "-e" как искусственные конструкции, чуждые структуре испанского языка.

Критики RAE указывают, что Академия систематически отстаёт от социальных изменений и защищает устаревшие нормы. Показательна история с феминизацией названий профессий: RAE долгое время не включала в словарь женские формы многих профессий (jueza, médica, arquitecta), несмотря на их фактическое использование, ссылаясь на недостаточную распространённость. Лишь после многолетнего давления феминистских организаций и изменения социальной реальности эти формы были признаны. Исследовательница В. Скотто [Scotto, 2020] анализирует позицию RAE с точки зрения глоттополитики, рассматривая языковую политику Академии как форму символической власти, сопротивляющейся демократизации языка. Споры вокруг RAE отражают более широкий вопрос о том, кто имеет право определять языковую норму: инсти-

туциональные авторитеты или сами носители языка в процессе языковой эволюции.

Академик RAE Игнасио Боске в 2012 году опубликовал влиятельный доклад "Языковой сексизм и видимость женщин", критикующий некоторые руководства по несексистскому языку за лингвистическую неграмотность и чрезмерный пуризм [Bosque, 2012]. Боске утверждал, что многие рекомендации, содержащиеся в этих руководствах, основаны на неверном понимании грамматики и ведут к порче языка. Этот доклад вызвал бурную полемику, с феминистскими лингвистами, обвинившими Боске в консерватизме и нечувствительности к проблеме гендерного неравенства. Дебаты вокруг доклада Боске иллюстрируют глубинный конфликт между защитой языковой системы и стремлением к социальной трансформации через изменение языка.

В Латинской Америке национальные академии языка, входящие в ASALE, занимают различные позиции по вопросу инклюзивного языка. Некоторые, как Мексиканская академия, демонстрируют большую открытость к языковым изменениям, другие следуют консервативной линии RAE. Эта вариативность отражает различия в социально-политических контекстах различных стран. В странах с сильными феминистскими движениями и прогрессивными правительствами (Аргентина, Чили, Уругвай) инклюзивный язык получил большую институциональную поддержку, чем в более консервативных обществах.

Заключение. Проведённое исследование стратегий нейтрализации гендерной асимметрии в современном испанском институциональном дискурсе позволяет сформулировать ряд ключевых выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Гендерная асимметрия в испанском языке представляет собой многоуровневый феномен, укоренённый в грамматической системе языка и отражающий исторические патриархатные структуры общества. Использование маскулинного рода как универсального создаёт систематическую лингвистическую невидимость женщин и воспроизводит андроцентрические представления о мужском опыте как норме. Эта асимметрия проявляется не только на морфологическом уровне, но также в лексике, синтаксисе и дискурсивных практиках, что требует комплексного подхода к её преодолению.

Систематизация стратегий нейтрализации гендерной асимметрии выявила четыре основных уровня: морфологический, лексический, синтаксический и дискурсивный. На морфологическом уровне наиболее распространёнными являются дублирование гендерных форм и использование коллективных существительных. Дублирование обеспечивает максимальную эксплицитность и видимость обоих полов, но при частом применении приводит к громоздкости текстов и может нарушать стилистическую гармонию. Коллективные существительные и абстрактные имена представляют собой более элегантное решение, не нарушающее грамматических норм и обеспечивающее гендерную нейтральность без увеличения объёма текста. Графические стратегии (@, /, x) и морфологические инновации (морфема -e) остаются маргинальными и не получили широкого признания в институциональном дискурсе из-за проблем с читабельностью и сопротивления со стороны языковых авторитетов.

Лексические стратегии, основанные на замене гендерно-маркированных терминов нейтральными альтернативами и использовании эпиценовых существительных, показывают высокую эффективность в контекстах, где доступны подходящие нейтральные термины. Синтаксические стратегии, особенно безличные и пассивные конструкции, широко применяются в административном и законодательном дискурсе, где они соответствуют общему регистру официального стиля. Дискурсивные стратегии, включающие чередование гендерных форм и планирова-

ние текста с учётом гендерной репрезентации, требуют более высокого уровня языковой компетенции и осознанности, но обеспечивают наиболее гармоничную интеграцию инклюзивности в текст.

Анализ функционирования этих стратегий в различных сферах институционального дискурса показал значительную вариативность практик. Законодательный дискурс демонстрирует постепенное движение к большей инклюзивности, особенно в законах о гендерном равенстве, но сохраняет консервативность в конституционных и основополагающих текстах. Административный дискурс характеризуется наибольшим разнообразием подходов, от последовательного применения инклюзивных стратегий до сохранения традиционных формулировок, что отражает незавершённость институциональной трансформации. Образовательный дискурс, особенно на университетском уровне, находится в авангарде применения инклюзивного языка, что связано с большей восприимчивостью академической среды к феминистским идеям и влиянием молодого поколения.

Оценка эффективности стратегий по критериям коммуникативной ясности, экономичности и социального восприятия выявила, что не существует универсально оптимального решения, применимого во всех контекстах. Выбор стратегии должен учитывать тип текста, целевую аудиторию, коммуникативные цели и культурный контекст. Коллективные существительные и безличные конструкции обеспечивают наилучший баланс между инклюзивностью и стилистической приемлемостью для большинства формальных контекстов. Дублирование форм наиболее эффективно в ключевых позициях текста, где необходимо подчеркнуть присутствие обоих полов, но его систематическое использование приводит к снижению читабельности.

Социальное восприятие инклюзивного языка глубоко поляризовано и отражает более широкие идеологические расколы в обществе. Возрастной, образовательный, гендерный и географический факторы значительно влияют на отношение к инклюзивным практикам. Молодое поколение, лица с высшим образованием, женщины и жители крупных городов более позитивно воспринимают инклюзивный язык, в то время как старшее поколение, население с более низким образовательным уровнем и жители провинций склонны к консервативным позициям. Этот социолингвистический раскол создаёт вызовы для институтов, стремящихся внедрить инклюзивные практики: необходим баланс между продвижением гендерного равенства и сохранением коммуникативной эффективности и социальной приемлемости.

Роль языковых академий, особенно RAE, в процессе языковых изменений остаётся противоречивой. С одной стороны, академии выполняют важную функцию сохранения языковой стабильности и предотвращения хаотических изменений. С другой стороны, их консервативная позиция по многим вопросам инклюзивного языка воспринимается как сопротивление социальному прогрессу и защита патриархатных структур. Конфликт между институциональной властью над языковой нормой и демократическими требованиями языковых изменений отражает более широкий вопрос о природе языкового авторитета в современном обществе. Возможно, будущее лежит в более плюралистическом понимании нормы, признающем легитимность вариативности и эволюции языковых практик в ответ на социальные изменения.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в систематизации знаний о стратегиях нейтрализации гендерной асимметрии и в демонстрации того, каким образом социолингвистические процессы отражаются в институциональных практиках. Работа вносит вклад в понимание диалектики языковой структуры и социального изменения, показывая, что язык не является пассив-

ным отражением реальности, но активным участником социального конструирования гендера. Исследование также демонстрирует продуктивность междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистический анализ, социологию языка и дискурс-анализ для изучения комплексных феноменов на стыке языка и общества.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов при разработке языковых политик и руководств по инклюзивному языку для государственных учреждений, образовательных организаций и других институтов испаноязычных стран. Предложенная типология стратегий и анализ их эффективности могут служить основой для принятия обоснованных решений о выборе подходящих стратегий в различных коммуникативных контекстах. Результаты исследования также релевантны для преподавания испанского языка как иностранного, где необходимо ознакомление учащихся с современными дискуссиями и практиками в области гендерно-нейтрального языка.

Перспективы дальнейших исследований включают несколько направлений. Необходимы долгосрочные лонгитюдные исследования, отслеживающие эволюцию языковых практик в институциональном дискурсе на протяжении десятилетий, что позволит оценить реальные темпы и направления языковых изменений. Компаративные исследования, сравнивающие ситуацию в испанском языке с другими романскими языками (французским, итальянским, португальским), помогут выявить общие закономерности и специфические пути решения проблемы гендерной асимметрии в различных языковых системах. Влияние цифровой коммуникации и социальных медиа на распространение инклюзивных языковых практик представляет собой ещё одну важную область исследований: интернет-среда часто служит площадкой для языковых инноваций, которые затем могут проникать в более формальные регистры. Наконец, необходимы более глубокие социолингвистические исследования восприятия инклюзивного языка различными социальными группами, включающие не только опросы, но и экспериментальные методы и качественные интервью, что позволит лучше понять механизмы языковых изменений и факторы сопротивления или принятия новых практик.

В заключение следует отметить, что вопрос гендерно-нейтрального языка выходит за рамки чисто лингвистической проблемы и является частью более широкой борьбы за социальную справедливость и равенство. Язык одновременно отражает и конструирует социальную реальность, и изменения в языковых практиках как отражают достигнутый прогресс в гендерном равенстве, так и способствуют его дальнейшему продвижению. Институциональный дискурс играет особую роль в этом процессе, поскольку институты обладают властью нормирования и легитимации языковых практик. Движение к более инклюзивному языку в испаноязычном мире, несмотря на сопротивление и противоречия, представляет собой значительный социолингвистический процесс, свидетельствующий о способности языка адаптироваться к изменяющимся социальным потребностям и ценностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bosque I. Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer // Real Academia Española. Madrid, 2012. 20 p.

2. Consejo General del Poder Judicial. Normas mínimas sobre el uso de un lenguaje no sexista en el ámbito de la Administración de Justicia. Madrid, 2008. URL: https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Igualdad-de-Genero/ (дата обращения: 14.11.2025).

3. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Guía de Lenguaje Inclusivo de Género. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2016. 48 p.

4. Instituto Nacional Electoral. Guía y recomendaciones sobre lenguaje incluyente en la comunicación institucional. México, 2021.

URL: https://igualdad.ine.mx/lenguaje-incluyente/ (дата обращения: 14.11.2025).

5. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres // Boletín Oficial del Estado. № 71. 23.03.2007.

6. MARCOS Á. M., JURAEV A. K. Característica comunicativa de la lengua española en los países de Iberoamérica y su estudio en Uzbekistán //Иностранные языки в Узбекистане. – 2020. – №. 4. – С. 1-13.

7. Naciones Unidas. Lenguaje inclusivo en cuanto al género: Orientaciones para el personal de las Naciones Unidas en español. Nueva York, 2019. URL: https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml (дата обращения: 14.11.2025).

8. ONU Mujeres. Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género. Nueva York, sin fecha. URL: https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Gender-inclusive%20language/Guidelines-on-gender-inclusive-language-es.pdf (дата обращения: 14.11.2025).

9. Real Academia Española. Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Madrid, 2020. 150 p.

10. Scotto V. Apuntes sobre ciertas resistencias en el lenguaje: el género del español // Descentrada. 2020. Vol. 4, № 2. P. e120. DOI: 10.24215/25457284e120.

11. UNED. Guía de lenguaje no sexista. Madrid: Oficina de Igualdad, Universidad Nacional de Educación a Distancia, sin fecha. URL: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/

12. Zafar o'g'li N. H. The difference between the level of tones males and females in military discourse //Prospects for innovative technologies in science and education. – 2025. – Т. 2. – №. 9. – С. 28-38.

13. Абдуллаев М. К. Когнитивные механизмы формирования сленговых и табуированных выражений в испанском языке //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 997-1000.

14. Махмудова М. Н. М. Способы лексического раскрытия концепций в текстах латиноамериканского постмодерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 4 [1]. – С. 28-35.

15. Нарбаева Г. Х. Лингвистическая деколонизация пола как стратегия гендерно-инклюзивного языка в цифровых медиа испаноязычного мира //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 179-183.

16. Нарбаева Г. Х. Цифровой феминизм в испаноговорящих социальных сетях как фактор трансформации медиа-репрезентации и гендерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 137-146.

17. Олтиев Т. Ж. Выявление культурно-специфичных концептов в испанской лингвокультуре //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 150-156.

18. Турамуратова И. И., Лифанте А. Р. Концептуальный анализ языка и когнитивная лингвистика: роль лингвокогнитивных концептов в паремиологии //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 58-65.

19. Турдикулова Р. Т. Влияние метафорического аппарата испанской художественной литературы на когнитивные процессы восприятия //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 185-195.

КОМПЬЮТЕРНАЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИКА

SUN’IY INTELLEKTDAN FOYDALANISH BO‘YICHA XALQARO TAJRIBALARNI QIYOSIY TAHLIL QILISH

Xalillayev Adilbek Kurambaevich – Ph.D., dotsent
Axmedov Abdulaziz Mashrabovich – Ph.D., dotsent v.b.
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Ushbu maqolada sun’iy intellekt (SI) texnologiyalaridan turli mamlakatlarda foydalanish tajribalari tahlil qilinib, ularning afzalliklari, muammolari va istiqbollari qiyosiy ravishda o‘rganiladi. AQSh, Yevropa Ittifoqi, Xitoy va boshqa davlatlarning ta’lim, sog‘liqni saqlash, sanoat hamda boshqaruv sohalarida SI’dan foydalanish tajribalari tahlil etilib, O‘zbekiston uchun muhim xulosalar chiqariladi.*

Kalit so‘zlar: *sun’iy intellekt, xalqaro tajriba, qiyosiy tahlil, raqamli transformatsiya, innovatsion texnologiyalar.*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Халиллаев Адилбек Курамбаевич – Ph.D., доцент
Ахмедов Абдулазиз Машрабович – Ph.D., и.о. доцента
Узбекский Государственный *Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)*

Аннотация. *В данной статье анализируется опыт использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) в различных странах, проводится сравнительное изучение их преимуществ, проблем и перспектив. Рассматривается практика США, Европейского Союза, Китая и других стран в сфере образования, здравоохранения, промышленности и государственного управления, а также делаются важные выводы для Узбекистана.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, международный опыт, сравнительный анализ, цифровая трансформация, инновационные технологии.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL PRACTICES IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Khalillayev Adilbek Kurambaevich – Ph.D., associate professor
Akhmedov Abdulaziz Mashrabovich – Ph.D., acting associate professor
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Annotation. *In this article, the experiences of using artificial intelligence (AI) technologies in different countries are analyzed, and their advantages, challenges, and prospects are comparatively studied. The practices of the United States, the European Union, China, and other countries in the fields of education, healthcare, industry, and governance are examined, and important conclusions are drawn for Uzbekistan.*

Keywords: *artificial intelligence, international experience, comparative analysis, digital transformation, innovative technologies.*

So‘nggi yillarda sun’iy intellekt (SI) texnologiyalari global miqyosda eng tez rivojlanayotgan sohalardan biriga aylandi. Dastlab ilmiy tadqiqotlar va texnologik tajribalar doirasida qo‘llanilgan ushbu texnologiyalar bugungi kunda iqtisodiyot, sog‘liqni saqlash, ta’lim, transport, qishloq xo‘jaligi va davlat boshqaruvi kabi turli sohalarda keng miqyosda tatbiq etilmoqda. SI nafaqat avtomatlashtirish vositasi, balki strategik qarorlar qabul qilishni qo‘llab-quvvatlovchi intellektual tizim sifatida ham muhim ahamiyat kasb etmoqda.

Jahon tajribasi shuni ko‘rsatadiki, sun’iy intellekt iqtisodiy rivojlanishning yangi drayveriga aylangan. Masalan, ishlab chiqarishda SI asosidagi robotlashtirilgan tizimlar samaradorlikni oshirib, inson mehnatini yengillashtirmoqda; moliya sohasida esa katta hajmdagi ma’lumotlarni real vaqt rejimida tahlil qilish orqali moliyaviy xatarlarni kamaytirish imkonini bermoqda. Shuningdek, SI ijtimoiy boshqaruvda ham muhim rol o‘ynamoqda — elektron hukumat tizimlari, aqlli shaharlar konsepsiyasi va raqamli xizmatlar orqali fuqarolarga qulaylik yaratmoqda.

Ta’lim tizimida esa sun’iy intellektning o‘rni tobora ortib bormoqda. Adaptiv o‘qitish dasturlari, avtomatik baholash tizimlari, plagiatni aniqlash vositalari va talabalarga shaxsiy ta’lim trayektoriyalarini shakllantirib beruvchi algoritmlar ta’lim sifatini oshirishga xizmat qilmoqda. Bu jarayon o‘quvchilarning individual ehtiyojlarini hisobga olgan holda samarali o‘qitishni ta’minlaydi.

Shu bilan birga, xalqaro miqyosda turli mamlakatlarning SI texnologiyalarini rivojlantirish va tatbiq etish bo‘yicha olib borgan tajribalari bir-biridan sezilarli darajada farq qiladi. Masalan, AQSh tajribasi innovatsion ekotizim va xususiy sektor yetakchiligiga asoslangan bo‘lsa, Yevropa Ittifoqi ko‘proq etik me’yorlar va huquqiy tartibga solishga urg‘u bermoqda, Xitoy esa davlat siyosati darajasida keng ko‘lamli SI strategiyasini amalga oshirmoqda.

Shu sababli, ushbu tajribalarni o‘rganish va qiyoslash, ularning ijobiy jihatlarini milliy sharoitga moslashtirish raqamli transformatsiya jarayonida beqiyos ahamiyat kasb etadi. Bu nafaqat texnologik rivojlanishni tezlashtiradi, balki mamlakatning xalqaro miqyosda raqobatbardoshligini ta’minlaydi.

AQSh tajribasi:

AQSh bugungi kunda sun’iy intellekt texnologiyalarini ishlab chiqish va qo‘llash bo‘yicha jahonda yetakchi o‘rinlardan birini egallaydi. Mamlakatda ushbu sohani rivojlantirish uchun ilmiy-tadqiqot institutlari, startaplar, yirik texnologik kompaniyalar va davlat tashkilotlari o‘rtasida samarali hamkorlik yo‘lga qo‘yilgan. Natijada, fundamental tadqiqotlardan tortib amaliy innovatsiyalargacha bo‘lgan keng ko‘lamli loyihalar amalga oshirilmoqda.

Ta’lim sohasida AQSh tajribasi alohida ahamiyatga ega. Sun’iy intellekt asosida ishlab chiqilgan adaptiv o‘qitish platformalari o‘quvchilarning bilim darajasi va qobiliyatlarini hisobga olgan holda individual o‘quv yo‘nalishlarini shakllantiradi. Bu esa shaxsga yo‘naltirilgan ta’limni yanada samarali tashkil qilish imkonini bermoqda.

Sog‘liqni saqlash tizimida esa SI texnologiyalari keng joriy etilgan. Xususan, tibbiy diagnostikada katta ma’lumotlar bazasini tahlil qiluvchi algoritmlar shifokorlarga kasalliklarni erta aniqlash va davolash strategiyalarini tanlashda yordam bermoqda. Klinik qarorlarni qo‘llab-quvvatlash tizimlari bemorlarga ko‘rsatiladigan xizmatlar sifatini oshirib, inson omiliga bog‘liq xatoliklarni kamaytirmoqda.

AQSh tajribasining asosiy xususiyati – davlat va xususiy sektorning yaqin hamkorligidir. Hukumat tomonidan qabul qilinayotgan milliy strategiyalar, grantlar va tadqiqot dasturlari xususiy sektor innovatsiyalarini qo‘llab-quvvatlaydi. Shu boisdan, AQSh SI sohasida nafaqat texnologik yangiliklarni yaratishda, balki ularni amaliyotga tezkor joriy etishda ham yetakchi sifatida maydonga chiqmoqda.

Yevropa Ittifoqi tajribasi:

Yevropa davlatlari sun'iy intellektdan foydalanishda, avvalo, **huquqiy tartibga solish**, **etik tamoyillarga rioya qilish** va inson manfaatlarini himoya qilishga alohida e'tibor qaratmoqda. Yevropa Ittifoqi (YI) ushbu borada 2019-yilda "**Etik sun'iy intellekt tamoyillari**" hujjatini qabul qilgan bo'lib, unda inson huquqlari, shaffoflik, xavfsizlik, hisobdorlik va mas'uliyatlilik masalalari ustuvor yo'nalish sifatida belgilab berilgan.

Yevropa yondashuvining muhim jihati shundaki, SI texnologiyalari nafaqat texnik samaradorlik, balki **ijtimoiy ishonch** va **inson qadriyatlariga moslik** nuqtayi nazaridan ham baholanadi. Shu sababli, YI mamlakatlarida ishlab chiqilayotgan SI loyihalari majburiy ravishda etik ekspertizadan o'tkaziladi va inson huquqlariga ziddiyat keltirmasligi talab etiladi.

Ta'lim sohasida Yevropa davlatlari SI'dan foydalanishda shaffoflik va hisobdorlikni asosiy mezon sifatida belgilamoqda. Masalan, o'quvchilarning bilimini baholashda qo'llanilayotgan algoritmik tizimlarning qaror qabul qilish jarayoni tushunarli va tekshiriladigan bo'lishi shart. Bu esa o'qituvchilar, talabalar va ota-onalarning texnologiyaga bo'lgan ishonchini oshirishga xizmat qiladi.

Davlat boshqaruvida ham SI texnologiyalari ochiqlik va fuqarolarga qulaylik yaratishga yo'naltirilgan. "Raqamli Yevropa" dasturi doirasida turli mamlakatlarda elektron hukumat tizimlari, aqlli transport infratuzilmalari va ijtimoiy xizmatlarni avtomatlashtirish loyihalari amalga oshirilmoqda.

Umuman olganda, Yevropa Ittifoqi tajribasi shuni ko'rsatadiki, SI texnologiyalaridan foydalanishda **huquqiy-me'yoriy asoslarni yaratish** va **etik tamoyillarni qat'iy saqlash** barqaror rivojlanish va jamiyat ishonchini ta'minlashning eng muhim sharti hisoblanadi.

Xitoy tajribasi:

Xitoy sun'iy intellektni (SI) milliy rivojlanishning strategik ustuvor yo'nalishlaridan biri sifatida belgilagan va ushbu sohani keng miqyosda rivojlantirish uchun yirik davlat dasturlarini amalga oshirmoqda. 2017-yilda qabul qilingan "**Sun'iy intellektni rivojlantirish milliy strategiyasi**"ga ko'ra, mamlakat 2030-yilga borib SI texnologiyalari bo'yicha dunyo yetakchisiga aylanishni maqsad qilgan.

Xitoyning SI bo'yicha tezkor yuksalishiga bir nechta omillar sabab bo'lmoqda. Avvalo, mamlakatda **katta hajmdagi ma'lumotlardan (Big Data)** foydalanish imkoniyatining mavjudligi algoritmlarni mukammal o'qitish va amaliyotga tezkor tatbiq qilish uchun qulay sharoit yaratmoqda. Bundan tashqari, hukumat tomonidan ajratilayotgan moliyaviy resurslar, ilmiy-tadqiqot institutlari va yirik texnologik kompaniyalar o'rtasidagi hamkorlik SI rivojlanishining asosiy drayveri sifatida maydonga chiqmoqda.

Ta'lim tizimida Xitoy SI texnologiyalarini keng tatbiq etmoqda. Jumladan, **yuzni aniqlash texnologiyalari** yordamida o'quvchilarning darsdagi faoliyati, diqqat darajasi va hissiy holati kuzatib boriladi. Shuningdek, elektron nazorat tizimlari orqali bilimlarni avtomatik baholash va o'quvchilarning individual rivojlanish trayektoriyalarini belgilash imkoniyatlari yaratilgan.

Sog'liqni saqlash sohasida esa Xitoyning tajribasi o'ziga xosdir. **Keng ko'lamli tibbiy ma'lumotlar bazalari** asosida yaratilgan SI tizimlari kasalliklarni aniqlash, davolash usullarini takomillashtirish va yangi dori vositalarini ishlab chiqishda qo'llanilmoqda. Masalan, radiologiya va genomika yo'nalishida SI diagnostika aniqligini sezilarli darajada oshirib, shifokorlarga klinik qaror qabul qilishda yordam bermoqda.

Xitoy tajribasi shuni ko'rsatadiki, davlat tomonidan kuchli qo'llab-quvvatlash, katta ma'lumotlardan samarali foydalanish va texnologik gigantlarning faol ishtiroki sun'iy intellektni tezkor sur'atlarda rivojlantirishda muhim omillardir. Shu bilan birga, Xitoyning SI sohasidagi amaliyotlari inson huquqlari, shaxsiy ma'lumotlarni himoya qilish va etik me'yorlarga oid global bahslarni ham yuzaga keltirmoqda.

O'zbekiston tajribasi:

O'zbekiston so'nggi yillarda sun'iy intellekt (SI) texnologiyalarini rivojlantirish va

ularni turli sohalarga tatbiq etish bo‘yicha muhim qadamlarni tashlamoqda. 2021-yilda qabul qilingan **“Sun’iy intellekt texnologiyalarini rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Prezident qarori** ushbu sohani milliy darajada qo‘llab-quvvatlash va uni iqtisodiy-ijtimoiy rivojlanishning ustuvor yo‘nalishlaridan biri sifatida belgilab berdi.

O‘zbekiston tajribasining o‘ziga xos jihati shundaki, SI texnologiyalaridan foydalanish bosqichma-bosqich amalga oshirilmoqda va bunda xalqaro hamkorlikka alohida e’tibor qaratilmoqda. Jumladan:

Ta’lim sohasida: sun’iy intellekt asosidagi elektron ta’lim platformalari, masofaviy o‘qitish tizimlari va avtomatlashtirilgan baholash vositalari bosqichma-bosqich joriy etilmoqda. Toshkent shahrida tashkil etilgan **Sun’iy intellekt bo‘yicha ilmiy-tadqiqot instituti** ilmiy salohiyatni oshirish va SI mutaxassislarini tayyorlashda muhim rol o‘ynamoqda.

Davlat boshqaruvida: “**Raqamli O‘zbekiston – 2030**” strategiyasi doirasida SI texnologiyalari elektron hukumat tizimlarida, fuqarolarga ko‘rsatiladigan xizmatlarni avtomatlashtirishda, shuningdek, byurokratik jarayonlarni qisqartirishda tatbiq etilmoqda.

Sog‘liqni saqlashda: SI asosida diagnostika vositalarini joriy etish, telemeditsina xizmatlarini kengaytirish va kasalliklar tarqalishini monitoring qilish tizimlari rivojlantirilmoqda.

Iqtisodiyot va biznesda: bank-moliya sektorida kredit risklarini baholash, mijozlar bilan ishlashni avtomatlashtirish va elektron savdo platformalarida SI algoritmlaridan foydalanilmoqda.

Shuningdek, O‘zbekiston BMT va UNESCO kabi xalqaro tashkilotlar bilan hamkorlikda **sun’iy intellektning etik tamoyillari**ni ishlab chiqish va milliy qonunchilikni takomillashtirish borasida ham faol ish olib bormoqda.

Umuman olganda, O‘zbekiston tajribasi hali shakllanish bosqichida bo‘lsa-da, davlat siyosatining qat’iy qo‘llab-quvvatlashi, xalqaro hamkorlik va milliy kadrlar tayyorlashga qaratilgan sa’y-harakatlar kelgusida mamlakatni mintaqada sun’iy intellekt bo‘yicha yetakchi markazlardan biriga aylantirish imkoniyatini bermoqda.

Rivojlanayotgan mamlakatlar tajribasi:

Hozirgi davrda rivojlanayotgan mamlakatlar ham sun’iy intellekt (SI) texnologiyalarini milliy taraqqiyot strategiyalariga faol tatbiq etmoqda. Hindiston, Braziliya, Janubiy Koreya kabi davlatlar SI’ni iqtisodiy o‘sishni jadallashtirish, ta’lim tizimini modernizatsiya qilish va ijtimoiy xizmatlarni samarali tashkil etishda muhim vosita sifatida ko‘rmoqda.

Hindiston tajribasi asosan raqamli transformatsiya jarayonlari bilan chambarchas bog‘liq. “Digital India” dasturi doirasida SI texnologiyalari elektron hukumat xizmatlarida, sog‘liqni saqlashda telemeditsina platformalarida hamda qishloq xo‘jaligida hosildorlikni prognoz qilish tizimlarida qo‘llanilmoqda. Shuningdek, Hindiston startaplari ta’lim sohasida adaptiv onlayn kurslar va virtual repetitorlik tizimlarini rivojlantirmoqda.

Braziliya esa SI’dan asosan sog‘liqni saqlash va ijtimoiy boshqaruvda foydalanmoqda. Mamlakatda yaratilgan elektron salomatlik tizimlari aholini qamrab olish darajasini oshirib, chekka hududlarda ham tibbiy xizmatlardan foydalanish imkoniyatini kengaytirmoqda. Shu bilan birga, SI asosidagi ekologik monitoring tizimlari o‘rmonlarni muhofaza qilish va atrof-muhit barqarorligini ta’minlashda qo‘llanilmoqda.

Janubiy Koreya rivojlanayotgan mamlakatlar orasida SI sohasida eng ilg‘or tajribaga ega davlatlardan biri hisoblanadi. Mamlakatda SI texnologiyalari ta’lim tizimida interaktiv raqamli platformalar va avtomatlashtirilgan baholash vositalarida keng qo‘llanmoqda. Bundan tashqari, elektron hukumat tizimlari va “aqlli shaharlar” konsepsiyasi Koreyaning SI yutuqlarini amaliyotga tatbiq etishdagi muvaffaqiyatlarini namoyon etmoqda.

Umuman olganda, rivojlanayotgan mamlakatlar tajribasi shuni ko‘rsatadiki, SI

texnologiyalari ular uchun faqat texnik yangilik emas, balki **ijtimoiy-iqtisodiy taraqqiyotning muhim katalizatori** sifatida xizmat qilmoqda. Shu bilan birga, resurslar va infratuzilma cheklangan bo‘lsa-da, innovatsion yondashuvlar va xalqaro hamkorlik orqali sezilarli natijalarga erishilmoqda.

Sun’iy intellekt (SI) texnologiyalari bugungi kunda global miqyosda nafaqat texnik innovatsiya, balki ijtimoiy-iqtisodiy rivojlanishning strategik omili sifatida maydonga chiqmoqda. Turli mamlakatlar tajribasi shuni ko‘rsatadiki, SI’dan foydalanishda yagona yo‘l mavjud emas — har bir davlat o‘z iqtisodiy salohiyati, siyosiy ustuvorliklari va ijtimoiy ehtiyojlariga mos strategiyani ishlab chiqmoqda.

AQSh tajribasi – innovatsion ekotizim va davlat-xususiy sektor hamkorligiga asoslangan bo‘lib, ilmiy izlanishlar, startaplar va texnologik kompaniyalar faoliyati orqali global yetakchilikni saqlab qolmoqda.

Yevropa Ittifoqi esa huquqiy tartibga solish, etik tamoyillar va inson manfaatlarini himoya qilishga alohida urg‘u berib, SI texnologiyalariga jamiyat ishonchini ta’minlashni maqsad qilmoqda.

Xitoy davlat siyosati darajasida kuchli qo‘llab-quvvatlash, katta ma’lumotlardan samarali foydalanish va texnologik gigantlarning faol ishtiroki orqali SI’ni jadal rivojlantirib, 2030-yilga borib dunyo yetakchisiga aylanishni maqsad qilmoqda.

Rivojlanayotgan mamlakatlar (Hindiston, Braziliya, Janubiy Koreya va boshqalar) SI’ni iqtisodiy o‘sishni tezlashtirish, ta’lim va sog‘liqni saqlash tizimini modernizatsiya qilish hamda elektron hukumat xizmatlarini rivojlantirish vositasi sifatida qo‘llamoqda. Resurs cheklangan bo‘lsa-da, innovatsion yondashuvlar sezilarli natijalar bermoqda.

O‘zbekiston SI rivojlanishida shakllanish bosqichida bo‘lsa-da, davlat siyosati, xalqaro hamkorlik va kadrlar tayyorlashga qaratilgan sa’y-harakatlar orqali mintaqada yetakchi markazlardan biriga aylanish salohiyatiga ega.

Umuman olganda, xalqaro tajriba shuni ko‘rsatadiki, sun’iy intellektni muvaffaqiyatli rivojlantirish uchun **ilmiy-tadqiqot salohiyati, huquqiy va etik me’yorlar, davlat va xususiy sektor hamkorligi, infratuzilma va kadrlar tayyorlash** muhim ahamiyat kasb etadi. O‘zbekiston uchun esa ushbu tajribalarni qiyosiy o‘rganib, ijobiy jihatlarini milliy sharoitga moslashtirish SI texnologiyalarini barqaror va samarali rivojlantirishning asosiy omili bo‘lib xizmat qiladi.

ADABIYOTLAR

1. Ahmedov A.M. (2021). “Ta’lim tizimida innovatsion texnologiyalardan foydalanishning nazariy asoslari.” O‘zbekiston Pedagogika Jurnali, №3, 45–52.

2. Ahmedov A.M. (2022). “Raqamli transformatsiya sharoitida ta’lim jarayonida sun’iy intellekt texnologiyalarining ahamiyati.” Ilm va Jamiyat, №2, 67–73.

3. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future. W.W. Norton & Company.

4. European Commission. (2019). Ethics Guidelines for Trustworthy AI. Brussels: European Union Publications.

5. Floridi, L., & Cowls, J. (2022). The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities. Oxford University Press.

6. Juraev A. K. et al. Corpora in teaching English language vocabulary (corpus-based L2 vocabulary teaching) //Central Asian Journal of Medicine. – 2023. – №. 2. – С. 43-51.

7. Karimov, A., & Rakhimov, B. (2020). “O‘zbekiston sharoitida sun’iy intellektni joriy etish istiqbollari.” Raqamli Iqtisodiyot Jurnali, №4, 23–30.

8. National Science and Technology Council (NSTC). (2019). The National Artificial Intelligence Research and Development Strategic Plan: 2019 Update. Washington, D.C.

9. Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.

10. State Council of China. (2017). New Generation Artificial Intelligence Development Plan. Beijing: Government of China.

11. Turamuratova I. The Role of Metaphor and the Role of a Creative Person in Constructing a Conceptual Picture of the World //Indian Journal of Social Science and Literature (IJSSL). – 2022. – Т. 2. – №. 1. – С. 24-26.

12. UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO Publishing.

13. Xalillayev A. K. et al. Ta'lim jarayonida raqamli texnologiyalarning samarali qo 'llanilishi: metodik yondashuvlar //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 298-301.

14. Абдуллаев М. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта в трансформации современного образовательного процесса //E-Conference platform. – 2025. – Т. 1. – №. 16-aprel. – С. 440-444.

15. Дадамирзаева М. В. Кроссовер-литература в теории переводческого действия //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 181-189.

16. Нарбаева Г. Х. и др. Влияние культурных различий на репрезентацию гендерных стереотипов в СМИ испанского, русского и узбекского языков //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 214-218.

17. Федотова К. А. Повышение мотивации для обучения студентов вузов иностранному языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 62-63.

18. Халиллаев А. К. Испан ва ўзбек тилларида "hombría/мардлик" концептини ифодалашни баҳолашда ўзига хос лингвомаданий хусусиятлар //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 139-142.

19. Хасанова Ш. А. Лексические особенности языка дипломатии и анализ дипломатической терминологии на нескольких языков //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – №. 12-7. – С. 51-54.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК: 821.133.1-94(6):82-312.6

НАРРАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ФРАНКОФОННЫХ АВТОРОВ МАГРИБА

Хасанова Шахноза Абдурауповна – Ph.D., старший преподаватель
Университет Мировой Экономики и Дипломатии (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье исследуется специфика конструирования нарративной идентичности в автобиографических произведениях франкофонных авторов стран Магриба. На основе концепции нарративной идентичности П. Рикёра и теории автобиографического пакта Ф. Лежёна рассматриваются стратегии самоописания в текстах А. Мемми, А. Джебар и М. Мокеддем. Исследование выявляет, как языковая гибридность, постколониальный опыт и культурное расщепление находят воплощение в нарративных техниках автобиографического письма. Особое внимание уделяется роли французского языка как языка другого в процессе конструирования множественной идентичности. Анализ показывает, что автобиографическое повествование становится для магрибинских авторов пространством переговоров между различными культурными идентификациями и способом деколонизации сознания через присвоение колониального языка.*

Ключевые слова: *нарративная идентичность, франкофонная литература, Магриб, автобиография, постколониальные исследования, гибридная идентичность, языковой билингвизм, Альбер Мемми, Асия Джебар.*

NARRATIVE IDENTITY IN AUTOBIOGRAPHICAL TEXTS OF FRANCOPHONE AUTHORS OF THE MAGHREB

Shakhnoza Abduraupovna Khasanova – Ph.D., Senior Lecturer
University of World Economy and Diplomacy (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the specifics of constructing narrative identity in autobiographical works of francophone authors from the Maghreb countries. Based on P. Ricœur's concept of narrative identity and F. Lejeune's theory of the autobiographical pact, the strategies of self-description in the texts of A. Memmi, A. Djebar and M. Mokeddem are considered. The study reveals how linguistic hybridity, postcolonial experience and cultural split are embodied in the narrative techniques of autobiographical writing. Special attention is paid to the role of the French language as the language of the Other in the process of constructing multiple identity. The analysis shows that autobiographical narrative becomes for Maghrebian authors a space of negotiation between different cultural identifications and a way of decolonizing consciousness through the appropriation of the colonial language.*

Keywords: *narrative identity, francophone literature, Maghreb, autobiography, postcolonial studies, hybrid identity, linguistic bilingualism, Albert Memmi, Assia Djebar.*

MAGHRIB FRANKOFON MUALLIFLARINING AVTOBIOGRAFIK MATNLARIDA NARRATIV O‘ZLIK

Xasanova Shaxnoza Abduraupovna – Ph.D., katta o‘qituvchi
Jahon Iqtisodiyoti va Diplomatiya Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada Magrib mamlakatlarining frankofon mualliflarining avtobiografik asarlarida narrativ o‘zlikni qurish o‘ziga xosligi tadqiq etiladi. P. Rikyorning narrativ o‘zlik konsepsiyasi va F. Lejyonning avtobiografik pakt nazariyasiga asoslanib, A. Memmi, A. Jebbar va M. Mokkeddem matnlarida o‘z-o‘zini tasvirlash strategiyalari ko‘rib chiqiladi. Tadqiqot lisoniy gibridlik, postkolonial tajriba va madaniy bo‘linishning avtobiografik yozuvning narrativ usullarida qanday namoyon bo‘lishini ochib beradi. Ko‘p qirralik o‘zlikni qurish jarayonida fransuz tilining Boshqa tili sifatidagi roliga alohida e’tibor qaratiladi. Tahlil shuni ko‘rsatadiki, avtobiografik hikoya Magrib mualliflari uchun turli madaniy identifikatsiyalar o‘rtasidagi muzokaralar makoni va mustamlaka tilini o‘zlashtirish orqali ongni dekolonizatsiyalash usuliga aylanadi.*

Kalit so‘zlar: *narrativ o‘zlik, frankofon adabiyot, Magrib, avtobiografiya, postkolonial tadqiqotlar, gibrid o‘zlik, lisoniy bilingvizm, Al’ber Memmi, Assiya Jebbar.*

Введение. Франкофонная литература стран Магриба представляет собой уникальное культурное явление, возникшее на пересечении арабо-берберской и французской цивилизаций. Особое место в этой литературе занимает автобиографический жанр, который становится не просто способом фиксации личного опыта, но пространством напряженной работы по конструированию идентичности в условиях языковой и культурной гибридности. Авторы из Алжира, Туниса и Марокко, пишущие по-французски о своем опыте жизни между двумя мирами, создают тексты, в которых сам акт автобиографического повествования становится актом самоопределения и самосозидания.

Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, растущим интересом к проблематике идентичности в современном гуманитарном знании, особенно в контексте постколониальных исследований. Магрибинская франкофонная автобиография представляет собой богатый материал для анализа того, как травматический опыт колониализма и деколонизации преломляется в индивидуальных жизненных нарративах. Во-вторых, теоретическая значимость работы связана с возможностью применения концепции нарративной идентичности, разработанной французским философом Полем Рикёром, к конкретному литературному материалу, что позволяет верифицировать и обогатить эту концепцию.

Проблема языка занимает центральное место в магрибинской автобиографии. Французский язык для этих авторов является одновременно инструментом освобождения и символом колониального господства, средством самовыражения и языком Другого. Как отмечает Альбер Мемми в своем автобиографическом романе «Соляной столп» (1953), франкофонный магрибинец оказывается в парадоксальной ситуации: «Я тунисец, но принадлежу к французской культуре... Я говорю на языке страны с акцентом и эмоционально не имею ничего общего с мусульманами». Эта раздвоенность, это постоянное балансирование между различными культурными идентификациями становится конститутивным элементом нарративной идентичности франкофонных авторов Магриба.

Научная новизна исследования заключается в комплексном применении нарратологического подхода к анализу автобиографических текстов франкофонных авторов Магриба с использованием кон-

цепции нарративной идентичности П. Рикёра. Впервые в отечественном литературоведении предпринимается попытка систематического анализа стратегий конструирования идентичности в магрибинской автобиографии через призму теории нарративности.

Объектом исследования являются автобиографические тексты франкофонных авторов Магриба второй половины XX – начала XXI века. **Предметом исследования** выступают нарративные стратегии конструирования идентичности, реализуемые в этих текстах, а также специфика автобиографического письма в условиях постколониальной ситуации и языкового билингвизма.

Цель настоящей работы – выявить и описать специфику конструирования нарративной идентичности в автобиографических текстах франкофонных авторов Магриба. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) определить теоретические основы концепции нарративной идентичности и её применимость к анализу автобиографического письма; 2) охарактеризовать исторический и культурный контекст франкофонной литературы Магриба; 3) проанализировать конкретные стратегии самоописания в автобиографических текстах А. Мемми, А. Джебар и М. Мокеддем; 4) выявить роль языковой рефлексии в процессе нарративного конструирования идентичности.

Теоретические основы нарративной идентичности. Концепция нарративной идентичности, разработанная французским философом Полем Рикёром, представляет собой один из наиболее влиятельных подходов к пониманию личной идентичности в современной философии и гуманитарных науках. Рикёр предлагает рассматривать идентичность не как субстанциальную данность, но как динамический процесс самоконструирования через повествование. В своей работе «Я-сам как другой» философ вводит различение между двумя модусами идентичности – тождественностью (idem) и самостью (ipse).

Нарративная идентичность, согласно Рикёру, возникает на пересечении исторического и фикционального повествования. Личность конституируется через рассказывание историй о себе, через создание жизненного нарратива, который придает смысл и связность разрозненным событиям биографии. «Самопонимание есть интерпретация; интерпретация Я, в свою очередь, находит в повествовании, среди прочих знаков и символов, преимущественное опосредование» – пишет Рикёр, подчеркивая медиативную функцию нарратива в процессе самопознания [Рикёр, 2008; 144].

Теория Хоми Бхабхи предоставляет продуктивную методологическую рамку для анализа нарративной идентичности франкофонных авторов Магриба, поскольку она объясняет механизм формирования субъективности в условиях колониального и постколониального напряжения. Центральным понятием Бхабхи является гибридность — состояние, возникающее в результате столкновения и взаимного проникновения культур колонизатора и колонизируемого. Гибридность для Бхабхи не сводится к простому смешению элементов двух традиций; это динамическая, процессуальная форма существования, реальность «между», где культурные значения непрерывно переопределяются.

Во франкофонной автобиографии Магриба гибридная субъектность проявляется как невозможность полностью принадлежать одной культуре и одновременно — необходимость существовать в обеих. Авторы, формировавшиеся под влиянием французского образования, но укоренённые в арабо-берберской культурной матрице, создают повествование, раскрывающее именно эту неопределённость. У Мемми, Джебар и Мокеддем субъективность рождается в зоне постоянного пересечения двух культурных систем, что полностью соответствует понятию «третьего пространства» у Бхабхи.

Бхабха утверждает, что колониальная власть стремится навязать фиксированную бинарную оппозицию: цивилизованный / варварский, европейский / арабский, мужской / женский, рациональный / традиционный. Однако именно в процессе имитации колонизаторского дискурса возникает пространство, где эти бинарности начинают расшатываться. Магрибинские авторы демонстрируют это расшатывание в своих автобиографических стратегиях: они не отвергают французский язык и французскую культуру, но и не ассимилируются полностью; они не возвращаются к «чистому» арабскому или берберскому наследию, но и не растворяются в европейском поле. Их субъективность — продуктивный разрыв, а не синтез.

Асия Джебар создает текст, в котором женский голос появляется именно как эффект гибридности. Французский язык — язык колониального насилия, но он же предоставляет инструменты для артикуляции исключённого женского опыта, который не имел места в традиционной письменности. Это и есть «третье пространство» Бхабхи: голос, невозможный внутри арабской патриархальной культуры, становится возможным благодаря присвоению языка колонизатора. Джебар не просто пишет на французском — она переопределяет французский, делая его носителем иного ритма, иной памяти, иной телесности.

Для Мемми гибридность проявляется в переживании исключённости из обоих миров. Он — тунисский еврей, чья позиция никогда не совпадает ни с французами, ни с арабами, ни даже с собственным еврейским сообществом. Его автобиографический субъект — фигура «пограничья», человек, не имеющий устойчивой идентичности, но именно потому вынужденный постоянно пересоздавать своё «я» через повествование. Эта нестабильность не случайна: она соответствует пониманию Бхабхи о том, что постколониальная субъектность всегда возникает как эффект разрыва, а не преемственности.

У Малики Мокеддем гибридная идентичность оформляется через телесность. Её героиня переживает себя как тело, находящееся между пустыней — символом архаичной традиции, и французским образованием — символом модерности. Эта телесная гибридность становится основой для нарративной субъективности: письмо появляется как инструмент переопределения тела, отказа от патриархальных ограничений и формирования женской автономии в пространстве, где культура постоянно фрагментирована.

Таким образом, теория Бхабхи позволяет увидеть, что нарративная идентичность магрибинских авторов формируется не как попытка вернуться к «утраченной аутентичности», но как движение в пространстве культурной неопределённости. Их автобиография — не восстановление прошлого, а создание новой субъектности, существующей между несколькими символическими системами. Это повествование не о целостности, а о множественности; не о возвращении, а о бесконечном становлении. В этом смысле магрибинская автобиография — яркое воплощение самой идеи гибридной идентичности, предложенной Бхабхи.

Франкофонная литература стран Магриба возникла как прямое следствие французского колониального присутствия в Северной Африке. Французская колонизация Алжира началась в 1830 году и продолжалась до 1962 года, Тунис находился под французским протекторатом с 1881 по 1956 год, Марокко – с 1912 по 1956 год. Эти более чем столетние периоды колониального господства привели к формированию сложной языковой ситуации в регионе.

Языковая ситуация во франкофонном Магрибе характеризуется сложной диглоссией. Французский язык не имеет официального статуса в странах региона, однако широко используется в правительственных кругах, культуре, СМИ и образовании. Жители стран Магриба принадлежат одновременно к двум культурам: арабо-мусульманской и французской, что создает уникальную культурную конфигурацию.

Таблица 1.

Ключевые франкофонные авторы Магриба

Автор	Страна	Произведение	Год	Тематика
Альбер Мемми	Тунис	«Соляной столп»	1953	Еврейская идентичность
Асия Джебар	Алжир	«Фантазия по-алжирски»	1985	Женская эмансипация
Малика Мокеддем	Алжир	«Запретное»	1993	Кочевая культура



Нарративные стратегии идентичности. Автобиографические тексты франкофонных авторов Магриба характеризуются использованием специфических нарративных стратегий, которые отражают сложность и множественность постколониальной идентичности. Одной из центральных стратегий является фрагментарность повествования. В отличие от классической европейской автобиографии, стремящейся к созданию целостного и последовательного жизненного нарратива, магрибинские автобиографии часто представляют собой мозаику фрагментов, воспоминаний, эпизодов, которые не складываются в линейную историю развития личности. Эта фрагментарность может быть интерпретирована как формальное выражение расщепленной идентичности, неспособности синтезировать различные культурные идентификации в единое целое.

Роман Асии Джебар «Фантазия по-алжирски» представляет собой яркий пример такой фрагментарной структуры.

Текст чередует автобиографические фрагменты, посвященные детству и юности рассказчицы, с историческими эпизодами французского завоевания Алжира в XIX веке, документальными свидетельствами и размышлениями о языке и письме. Эта композиция создает эффект многоголосия и полифонии, где личная история оказывается неразрывно переплетенной с коллективной историей колониализма и сопротивления. Джебар использует технику интертекстуальности, вплетая в свое повествование французские колониальные документы, письма, военные рапорты, которые она подвергает критическому переосмыслению. Таким образом, её автобиография становится одновременно актом личного самоопределения и деконструкции колониального дискурса.

Языковой конфликт как ядро автобиографического письма франкофонного Магриба. Языковой конфликт является одним из ключевых структурообразующих факторов магрибинской франкофонной автобиографии. Он определяет не только выбор литературного языка, но и саму архитектонику повествования, систему образов, позицию субъекта и способ осмысления памяти. В контексте Магриба язык не является нейтральным инструментом выражения: он связан с историей колониального насилия, культурной иерархией, различиями между публичной и частной сферами, между властью и повседневностью, между мужским и женским пространством.

Французский язык долгое время был символом власти и модерности, инструментом социальной мобильности, языком образования и административного управления. Арабский — языком религии, семейной традиции, коллективной памяти, устной культуры. Берберские языки — языком локальной идентичности и телесно-эмоциональной памяти. Писатель оказывается включённым сразу в несколько языковых систем, которые не являются равными и не обеспечивают простого перехода между собой.

Автобиографическое письмо в этих условиях превращается в пространство столкновения языков. Для франкофонных авторов Магриба письмо на французском — это одновременно возможность и травма. Возможность — потому что французский предоставляет доступ к литературной культуре, к универсальному дискурсу, к глобальному читателю, а также позволяет выразить опыт, который в традиционных культурах оставался немым или табуированным. Травма — потому что французский язык воспринимается как навязанный, как язык власти, как «язык-рана» (Джебар), как язык, который разрушает связь с родной культурой и создаёт внутренние разрывы в идентичности.

Этот внутренний раскол проявляется в специфических нарративных стратегиях. Первая — нестабильность повествовательного «я». Смена местоимений («я», «она», «ты») отражает колебания между идентичностями, между внутренним голосом и внешним взглядом. В «Запретном» Мокеддем обращение ко второму лицу создаёт эффект отчуждения: рассказчица одновременно субъект и объект повествования, свидетель и наблюдатель.

Вторая — вставки арабских или берберских слов, фраз, топонимов, ритуальных формул. Эти элементы не просто добавляют этнографический колорит; они возвращают в текст слои памяти, которые французский язык не способен выразить полностью. Арабские и берберские слова привносят в текст иные ритмы, интонации, звуки, указывая на сопротивление культурной ассимиляции.

Третья — фрагментарность и дискретность композиции, часто связанная с особенностями билингвальной или трилингвальной памяти. Память, развивающаяся на нескольких языках, не может быть линейной: она организована через вспышки, эпизоды, повторения, паузы. У Асии Джебар фрагменты воспоминаний чередуются с документами, историческими сюжетами, голосами женщин — все они образуют полифоническую структуру,

где ни один голос не является главным или исчерпывающим.

Наконец, важнейшей формой языкового конфликта является метатекстовая рефлексия. Вероятно, ни в одном другом франкофонном регионе нет такого количества автобиографических размышлений о самом акте письма. Мемми описывает французский язык как «лингвистическое убежище», но также как источник отчуждения от собственной общины. Джебар пишет о французском как о языке, который одновременно позволяет ей говорить и заставляет её находиться в позиции внутреннего колониального конфликта. Мокеддем воспринимает французский как язык, который дарит свободу телу и речи, но при этом постоянно напоминает о дистанции от родного мира пустыни.

Таким образом, языковой конфликт становится не только темой, но и архитектоникой магрибинской автобиографии. Повествование выстраивается как процесс преодоления или осознания раскола между языками, где сами повествовательные стратегии — ритм, структура, точка зрения — отражают эту внутреннюю борьбу. Результатом становится уникальная литературная форма, в которой язык не только описывает реальность, но и формирует её, создавая пространство для нового типа субъектности — постколониальной, многоголосой, гибридной.

Игра местоимениями и металингвистическая рефлексия. Важной нарративной стратегией является игра с местоимениями и повествовательными инстанциями. Многие магрибинские автобиографии избегают использования последовательного повествования от первого лица, предпочитая переключаться между «я», «ты», «она» и даже «мы». Эта игра с местоимениями отражает нестабильность субъектной позиции, невозможность занять устойчивую точку зрения на собственную жизнь. В романе «Запретное» Малики Мокеддем рассказчица постоянно обращается к себе во втором лице, создавая эффект раздвоения, диалога с самой собой. Это можно интерпретировать как попытку дистанцироваться от травматического опыта, создать зазор между переживающим и рассказывающим «я», который позволил бы осмыслить и артикулировать болезненные воспоминания.

Металингвистическая рефлексия составляет еще одну ключевую особенность нарративной стратегии магрибинских автобиографий. Авторы постоянно тематизируют сам факт письма по-французски, проблематизируют свое отношение к языку, размышляют о возможностях и ограничениях выражения магрибинского опыта на французском языке. Альбер Мемми в «Соляном столпе» описывает свое овладение французским языком как одновременно освобождающее и отчуждающее переживание. Французский открывает доступ к европейской культуре, к университетскому образованию, к интеллектуальной жизни, но при этом отдаляет от семьи, от еврейского квартала Туниса, от родного арабо-еврейского диалекта. Мемми описывает себя как «лингвистически расщепленного» субъекта, который не может чувствовать себя полностью дома ни в одном из языков.

Асия Джебар идет еще дальше в металингвистической рефлексии, создавая целую поэтику «письма на языке врага». В её текстах французский язык описывается как инструмент колониального насилия, который, тем не менее, может быть присвоен и трансформирован для целей сопротивления и освобождения. Джебар использует метафору «воровства языка» – она крадет французский у колонизаторов и делает его своим, наполняя арабскими и берберскими ритмами, вписывая в него невыразимое на французском опыт магрибинской женщины. В романе «Фантазия по-алжирски» Джебар пишет: «Французский – это язык-покрывало, которое одновременно скрывает и обнажает». Это парадоксальное высказывание указывает на амбивалентность французского языка для магрибинской писательницы.

Память и пространственно-временная организация

Пространственно-временная организация играет ключевую роль в конструировании нарративной идентичности. Магрибинские автобиографии часто структурируются вокруг оппозиции «здесь/там», «прошлое/настоящее», «традиция/современность». Хронотоп детства занимает особое место, представляя собой пространство-время до культурного разрыва, до осознания своей гибридности и маргинальности. Детство часто идеализируется как утраченный рай целостности, как время, когда культурные противоречия еще не были осознаны. Однако эта идеализация всегда амбивалентна – детство описывается также как время ограничений, патриархального насилия, культурной тесноты.

Хронотоп изгнания или эмиграции структурирует многие магрибинские автобиографии. Физическое перемещение из Магриба во Францию становится метафорой более глубокого экзистенциального состояния бездомности, «не-принадлежности» ни к одному месту. Это состояние транзитности, промежуточности становится конститутивным для постколониальной идентичности. При этом изгнание не описывается исключительно в негативных терминах – оно также предоставляет критическую дистанцию, позволяющую увидеть обе культуры со стороны, занять позицию «постороннего наблюдателя» по отношению и к европейской, и к магрибинской культуре.

Память и её нарративная организация составляют центральную проблему для магрибинских автобиографов. Память в этих текстах не рассматривается как простое хранилище прошлого, но как активный процесс конструирования и реконструирования. Воспоминания предстают не как достоверные образы прошлого, но как нарративные конструкты, которые постоянно переписываются в свете настоящего. Малика Мокеддем в своих автобиографических романах тематизирует ненадежность памяти, её избирательность и искажения. Она описывает, как травматические воспоминания вытесняются, трансформируются, замещаются фантазиями.

Гендерное измерение автобиографического письма. Женская автобиография в франкофонной литературе Магриба занимает особое место и требует отдельного рассмотрения. Для женщин-писательниц автобиографическое письмо становится актом множественной трансгрессии – нарушением патриархальных запретов на публичное самовыражение, присвоением мужского пространства литературы, использованием колониального языка для артикуляции женского опыта. Как отмечает Асия Джебар, «писать для магрибинской женщины – это раздеваться публично», это нарушение табу на обнажение, на выход из приватного пространства гарема в публичную сферу.

Тема женского тела занимает центральное место в магрибинских женских автобиографиях. Тело становится местом, где разыгрывается конфликт между традицией и модернизацией, между патриархальным контролем и индивидуальной свободой. Фатима Мернисси в своей автобиографической книге «Грезы гарема» описывает, как в детстве она училась понимать границы женского пространства через телесный опыт – через запрет выходить за пределы дома, через ношение традиционной одежды, через контроль над движениями и жестами. Французское образование, доступ к французской литературе становятся для неё способом воображения альтернативной телесности, свободной от этих ограничений.

Малика Мокеддем в своей автобиографической трилогии исследует тему женской сексуальности и желания, которая долгое время оставалась табуированной в магрибинской литературе. Её рассказчица описывает сложные, часто болезненные процессы открытия собственной сексуальности, сопротивления попыткам патриархального общества контролировать женское тело и желание. Французский язык в её текстах становится языком эротического освобождения, языком, на

котором можно говорить о том, о чем невозможно говорить по-арабски.

Анализ конкретных текстов. «Соляной столп» Альбера Мемми.

Роман Альбера Мемми «Соляной столп» (1953) представляет собой классический образец франкофонной магрибинской автобиографии. Мемми, тунисский еврей, рассказывает историю своего взросления в еврейском квартале Туниса, получения французского образования и мучительного поиска своей идентичности между еврейской общиной, арабо-мусульманским обществом и французской культурой. Название романа отсылает к библейскому образу жены Лота, превратившейся в соляной столп, когда оглянулась на разрушаемый Содом. Этот образ становится метафорой невозможности вернуться в прошлое, окаменения между двумя мирами.

Нарративная структура «Соляного столпа» характеризуется линейностью и последовательностью – Мемми следует хронологическому порядку, рассказывая о детстве, юности, студенческих годах. Однако эта видимая линейность обманчива – текст постоянно прерывается рефлексивными отступлениями, размышлениями о природе идентичности, о проблеме языка и культурной принадлежности. Особое внимание Мемми уделяет описанию еврейской общины Туниса, её традиций, социальной структуры, отношений с мусульманским большинством. Он показывает маргинальность еврейской позиции – евреи не принадлежат ни к арабо-мусульманскому обществу, ни к французским колонизаторам, они занимают промежуточное положение.

«Фантазия по-алжирски» Асии Джебар.

«Фантазия по-алжирски» Асии Джебар (1985) представляет собой радикально иной тип автобиографического письма. Текст отказывается от линейного повествования в пользу фрагментарной, полифонической структуры. Центральной темой романа является проблема женского голоса и видимости. Джебар описывает, как традиционная культура обрекает женщин на молчание и невидимость – женщина должна быть скрыта покрывалом, её голос не должен быть слышен за пределами дома. Французское образование, овладение французским языком становятся для рассказчицы способом обретения голоса, возможности говорить публично.

Сравнительный анализ нарративных стратегий А. Мемми, А. Джебар и М. Мокеддем. Нарративные стратегии трёх ключевых представителей магрибинской франкофонной автобиографии — Альбера Мемми, Асии Джебар и Малики Мокеддем — демонстрируют разные способы конструирования идентичности в условиях культурной гибридности, языкового конфликта и постколониальной травмы. Их подходы различаются не только стилистически, но и концептуально: каждый автор строит повествование вокруг собственной версии субъективности и способа взаимодействия с французским языком.

Альбер Мемми представляет автобиографический проект, ориентированный на аналитичность и последовательность. Его текст движется от детства к зрелости, от частных эпизодов к социально-философским размышлениям. Мемми подчёркивает свою «расщеплённую» идентичность — тунисского еврея, находящегося на периферии как арабского, так и французского мира. Его стратегия — рациональное осмысление позиции «между»: он анализирует свою принадлежность и непринадлежность, переживает язык как инструмент, который одновременно возвышает и изолирует. Линейность его повествования парадоксальным образом подчеркивает нелинейность внутреннего опыта: сюжет прямой, но идентичность — нет.

Асия Джебар, напротив, разрушает линейность. Её повествование основано на фрагментах, полифонии, документальных вставках, множестве женских голосов. Для Джебар автобиографическое письмо — это не реконструкция прошлого, а процесс

возвращения голоса тем, кто был лишён его в традиционной культуре. Её стратегия — историческая и культурная интертекстуальность: личная история вплетена в коллективную, а повествование раскрывает не только индивидуальный опыт, но и историю женского молчания в Алжире. В отличие от Мемми, который стремится объяснить себя, Джебар стремится услышать других и через их многоголосие обрести собственный голос.

Малика Мокеддем строит автобиографию вокруг телесности и движения. Её повествование мобильное, динамичное, лишённое идеологической тяжести. Для Мокеддем тело — центральный носитель идентичности, а свобода выражается прежде всего в свободе женского тела, его движений, его желаний. Французский язык становится языком, который позволяет телу говорить — свободно, открыто, вне патриархальных ограничений. Стратегия Мокеддем — сенсуализация памяти: воспоминания передаются через запахи, тактильные ощущения, ритм дыхания, что принципиально отличает её письма от политизированного пафоса Джебар или аналитичности Мемми.

Сравнение показывает, что три автора формируют три типа постколониального субъекта:

— аналитически-философского (Мемми), который стремится расшифровать собственную маргинальность;

— полифонического и исторически нагруженного (Джебар), который формируется через коллективную женскую память;

— телесного и динамического (Мокеддем), который возникает через опыт свободы, движения и чувственности.

Их нарративные стратегии демонстрируют, что магрибинская автобиография — это не единый жанр, а поле разнообразных практик, каждая из которых по-своему отвечает на вызов культурной гибридности и колониального прошлого.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов о специфике конструирования нарративной идентичности в автобиографических текстах франкофонных авторов Магриба. Главный вывод состоит в том, что автобиографическое письмо для этих авторов является не просто способом фиксации личного опыта, но активным процессом создания идентичности в условиях культурной гибридности и постколониальной ситуации.

Концепция нарративной идентичности П. Рикёра оказывается продуктивным инструментом для анализа магрибинских автобиографий. Рикёровское различение между тождественностью и самостью позволяет понять, как франкофонные авторы конструируют свою идентичность через создание жизненного нарратива, организующего разрозненный и противоречивый опыт в осмысленную историю.

Языковая проблематика занимает центральное место в магрибинских автобиографиях. Французский язык как язык колонизатора становится парадоксальным инструментом самоопределения и освобождения. Франкофонные авторы не просто используют французский язык, но активно его присваивают, трансформируют, наполняя не-европейским опытом. Это присвоение языка становится формой культурного сопротивления.

Гендерное измерение оказывается ключевым для понимания магрибинских автобиографий. Женское автобиографическое письмо представляет собой акт множественной трансгрессии – нарушения патриархальных табу, присвоения публичного пространства, артикуляции женского опыта. Анализ текстов Асии Джебар, Малики Мокеддем показал, что для этих авторесс автобиография становится способом деконструкции как колониального, так и патриархального дискурса.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением корпуса анализируемых текстов, сравнительным исследованием франкофонных магрибинских автобиографий с автобиографиями, написанными на арабском языке, а также

изучением рецепции магрибинских автобиографий в различных культурных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bhabha H. The Location of Culture. London: Routledge, 1994. 285 p.
2. Djebar A. L'Amour, la fantasia. Paris: Jean-Claude Lattès, 1985. 256 p.
3. Mokeddem M. L'Interdite. Paris: Grasset, 1993. 192 p.
4. Абдуллаев, М. К., and А. Х. Жураев. "Использование интерактивных технологий в обучении испанскому языку." Научно-методические журнал министерства народного образования “Преподавания языка и литературы”–2016 1 (2016): 67-69.
5. Буриева Э. Т. Лингвостилистические приемы передачи образа женщины в переводах новелл Стефана Цвейга (на примере немецкого и узбекского языков) //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 184-189.
6. Гальцова Е.Д. Франкофонная литература Северной Африки: основные тенденции развития // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2014. № 4. С. 24-31.
7. Гафурова С. О. Методы, используемые при обучении студентов французскому языку //Проблемы науки. – 2025. – №. 4 (91). – С. 92-96.
8. Лежён Ф. Автобиографический пакт // Иностранная литература. 2000. № 4. С. 125-162.
9. Мадазимова М. М. Упражнения для формирования фонетической компетенции в коммуникативном вводном коррективном курсе //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 3 [1]. – С. 73-90.
10. Мемми А. Соляной столп. Тунис, 1953.
11. Нарбаева Г. Х. и др. Влияние культурных различий на репрезентацию гендерных стереотипов в СМИ испанского, русского и узбекского языков //UniPublish Conference Proceedings. – 2025. – Т. 1. – №. 2. – С. 214-218.
12. Рахмонкулова Х. С. Билингвизм в подготовке педагогов: межкультурный аспект в обучении иностранным языкам //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 21 [1]. – С. 88-95.
13. Рикёр П. Время и рассказ. Том 1. Интрига и исторический рассказ / Пер. с франц. Т.В. Славко. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. 313 с.
14. Рикёр П. Я-сам как другой / Пер. с франц. Б. М. Скуратова. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. 416 с.
15. Тета Ж.-М., Маяцкий М. Нарративная идентичность как теория практической субъективности. К реконструкции концепции Поля Рикёра // Социологическое обозрение. 2012. Т. 11. № 2. С. 111-142.
16. Тиманова Р. В. Развитие дискурсивной компетенции у студентов филологов при помощи современных методов обучения //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 261-268.
17. Хасанова Ш. А. Лексические особенности языка дипломатии и анализ дипломатической терминологии на нескольких языков //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – №. 12-7. – С. 51-54.
18. Хасанова Ш. А. Французская дипломатическая терминология //Интернаука. – 2020. – №. 16-2. – С. 61-63.
19. Языковая ситуация в странах Магриба // Французский язык в Магрибе. 2014.

УДК: 811.134.2'37:82-31

КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Турдикулова Райхон Турдикул кизи – старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье исследуется когнитивный потенциал метафорического пространства испаноязычных художественных текстов как механизм концептуализации действительности. Метафора рассматривается не только как стилистический прием, но и как фундаментальная когнитивная операция, обеспечивающая структурирование понятийной системы. Анализ базируется на когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, а также на исследованиях Н.Д. Арутюновой в области функциональной типологии метафор. Исследование выявляет доминантные концептуальные метафоры в испаноязычной художественной литературе и раскрывает их роль в формировании национально-культурной специфики языковой картины мира. Материалом исследования послужили произведения современных испаноязычных авторов, включая тексты Федерико Гарсиа Лорки, Хорхе Луиса Борхеса и представителей современной испанской прозы. Методологическую основу составляют методы концептуального анализа, когнитивного моделирования и лингвокультурологической интерпретации. Результаты показывают, что метафорическое пространство испаноязычных текстов отличается повышенной экспрессивностью и многослойностью смыслов, что обусловлено культурными особенностями испанского этноса, влиянием барочной традиции и синтезом христианской, арабской и античной культур. Выявленные метафорические модели демонстрируют как универсальные когнитивные механизмы, так и культурно-специфические способы осмысления действительности.*

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, метафорическое пространство, испаноязычная литература, художественный текст, языковая картина мира, концептуализация, национально-культурная специфика, когнитивное моделирование.*

COGNITIVE POTENTIAL OF THE METAPHORICAL SPACE IN SPANISH-LANGUAGE LITERARY TEXTS

Turdikulova Raykhon Turdikul kizi – senior lecturer
Uzbekistan State World Languages University. (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article examines the cognitive potential of the metaphorical space in Spanish-language literary texts as a mechanism for conceptualizing reality. Metaphor is considered not only as a stylistic device, but also as a fundamental cognitive operation that ensures the structuring of the conceptual system. The analysis is based on the cognitive theory of metaphor by G. Lakoff and M. Johnson, as well as on research by N.D. Arutyunova in the field of functional typology of metaphors. The study identifies dominant conceptual metaphors in Spanish-language fiction and reveals their role in forming the national-cultural specificity of the linguistic worldview. The research material consisted of works by contemporary Spanish-speaking authors, including texts by Federico García Lorca, Jorge Luis Borges and representatives of modern Spanish prose. The results show that the metaphorical space of Spanish-language texts is characterized by*

increased expressiveness and multi-layered meanings, which is due to the cultural characteristics of the Spanish ethnos.

Keywords: *cognitive linguistics, conceptual metaphor, metaphorical space, Spanish-language literature, literary text, linguistic worldview, conceptualization, national-cultural specificity, cognitive modeling.*

ISPAN TILIDAGI BADIIY MATNLARNING METAFORIK FAZOSINING KOGNITIV POTENTSIALI

Turdiqulova Rayxon Turdiqul qizi – katta o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada ispan tilidagi badiiy matnlarning metaforik fazosining kognitiv potentsiali haqiqatni kontseptualizatsiya qilish mexanizmi sifatida o'rganiladi. Metafora nafaqat stilistik vosita, balki tushuncha tizimini tuzilishini ta'minlovchi asosiy kognitiv operatsiya sifatida qaraladi. Tahlil J. Lakoff va M. Jonsonning kognitiv metafora nazariyasi hamda N.D. Arutyunovaning metaforalar funksional tipologiyasi bo'yicha tadqiqotlariga asoslanadi. Tadqiqot ispan tilidagi badiiy adabiyotda dominant kontseptual metaforalarni aniqlaydi va ularning milliy-madaniy o'ziga xoslikni shakllantirish rolini ochib beradi. Tadqiqot materiallari sifatida zamonaviy ispan tilidagi mualliflarning, shu jumladan Federiko Garsiya Lorka, Xorxe Luis Borxes va zamonaviy ispan nasri vakillarining asarlari xizmat qildi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, ispan tilidagi matnlarning metaforik fazosi yuqori ekspressivlik va ko'p qatlamli ma'nolarga ega.*

Kalit so'zlar: *kognitiv lingvistika, kontseptual metafora, metaforik fazo, ispan tili adabiyoti, badiiy matn, til dunyoqarashi, kontseptualizatsiya, milliy-madaniy o'ziga xoslik.*

Введение. В современной когнитивной лингвистике метафора рассматривается не просто как стилистический прием или языковое украшение, но как фундаментальный механизм познания и концептуализации действительности, лежащий в основе человеческого мышления. Метафорическое мышление пронизывает всю понятийную систему человека, определяя способы осмысления абстрактных концептов через более конкретные и доступные опыту образы. Как отмечают основоположники когнитивной теории метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон, «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 25]. Это означает, что метафора является не периферийным явлением языка, используемым лишь в поэтической речи или риторике, но центральным когнитивным механизмом, через который человек структурирует свой опыт и понимание мира. Особую значимость приобретает изучение метафорического пространства художественных текстов, поскольку именно в литературе метафора раскрывает свой максимальный когнитивный и эстетический потенциал, становясь ключом к пониманию авторской картины мира и национально-культурных особенностей языкового сознания. Художественный текст представляет собой уникальную лабораторию, где метафора не только отражает существующие концептуальные структуры, но и творит новые смыслы, расширяет границы привычного восприятия, создает оригинальные способы осмысления действительности.

Актуальность исследования. Испаноязычная художественная литература представляет особый интерес для когнитивного анализа метафорического пространства. Испанская культурная традиция, формировавшаяся на протяжении столетий под влиянием христианства, арабской культуры и античного наследия, породила уникальную систему метафори-

ческой концептуализации действительности. Исторический контекст испанской культуры характеризуется сложным переплетением различных цивилизационных влияний: восемь веков арабского присутствия на Пиренейском полуострове (711-1492) оставили неизгладимый след в языке, ментальности и эстетических предпочтениях испанцев; глубокая укорененность католицизма сформировала особое отношение к таким экзистенциальным концептам, как жизнь, смерть, страдание, жертва; античное наследие, пришедшее через римскую культуру и возрожденное в эпоху Ренессанса, обогатило испанскую метафорику классическими образами и мотивами [Астахова, 2017, с. 45-48]. Как отмечается в современных исследованиях, испанская литература характеризуется склонностью к созданию текстов со скрытым смыслом, требующих глубокого декодирования и интерпретации со стороны читателя, а метафора становится базисной константой испанского художественного дискурса, той моделью, которая связывает воедино разные уровни текстового пространства [Метафора как базисная константа, 2021, с. 520]. Испанская культура, будучи по своей природе культурой «спрятанного типа», стремится к созданию произведений с имплицитным содержанием, где поверхностный смысл служит лишь входом в многослойную систему значений.

Исторические факторы развития испанской литературы также способствовали формированию специфического метафорического пространства. Период Золотого века испанской литературы (Siglo de Oro, XVI-XVII века) с его двумя поэтическими школами - культеранизмом (или культизмом) и концептизмом - заложил традицию сложных, многослойных метафорических построений. Поэты-культераниста, в частности Луис де Гонгора, создавали произведения, насыщенные сложными метафорами, необычными оборотами и странными сравнениями, превратив метафору в центральный инструмент поэтического выражения. Как отмечают исследователи, «более поздняя его манера отличалась крайне напыщенным, запутанным и искусственным слогом, необычайными, непонятными оборотами и странными метафорами» [ЭСБЕ, Испанская литература]. Эта традиция барочной метафорики, требующей от читателя интеллектуальных усилий для декодирования смысла, продолжает влиять на современную испаноязычную прозу и поэзию, создавая эффект семантической плотности и многозначности текста.

Научная новизна исследования заключается в системном описании когнитивного потенциала метафорического пространства испаноязычных художественных текстов с позиций современной когнитивной лингвистики. Впервые предпринимается попытка выявить специфические особенности концептуальной метафоризации в испаноязычной литературе в контексте национально-культурной обусловленности метафорических моделей. В отличие от предшествующих исследований, которые фокусировались либо на стилистическом анализе метафор, либо на общих когнитивных механизмах метафоризации, настоящее исследование интегрирует когнитивный, лингвокультурологический и литературоведческий подходы, что позволяет получить целостное представление о функционировании метафоры в испаноязычном художественном дискурсе. Новизна работы определяется также тем, что впервые на материале испаноязычных текстов демонстрируется взаимосвязь между культурно-историческим контекстом, национальными особенностями ментальности и доминантными метафорическими моделями, репрезентированными в художественной литературе. Исследование вносит вклад в развитие теории концептуальной метафоры, расширяя представления о культурно-специфических способах метафорического осмысления действительности и их репрезентации в художественном тексте, а также уточняет понимание того, как универсальные когнитивные механизмы метафоризации преломляются через призму конкретной национальной культуры.

Объектом исследования выступает метафорическое пространство испаноязычных художественных текстов как совокупность взаимосвязанных концептуальных метафор, формирующих специфическую систему образного осмысления действительности. Под метафорическим пространством понимается целостная система концептуальных метафор, структурирующих текст на различных уровнях - от отдельных лексических единиц до макроструктуры всего произведения. Метафорическое пространство не является простой суммой отдельных метафор, но представляет собой системное образование, где метафоры взаимодействуют друг с другом, образуя метафорические кластеры и сети, определяющие смысловое единство текста. **Предметом** исследования являются когнитивные механизмы метафорической концептуализации, реализующиеся в испаноязычной художественной литературе, и их роль в создании национально-культурной специфики языковой картины мира. Это включает изучение процессов метафорической проекции из конкретных областей-источников в абстрактные области-цели, анализ доминантных концептуальных областей, используемых для метафоризации, выявление культурно-специфических компонентов метафорических моделей и описание функций метафоры в структурировании художественного текста.

Цель исследования состоит в выявлении и описании когнитивного потенциала метафорического пространства испаноязычных художественных текстов как механизма концептуализации действительности и формирования культурно-специфической картины мира. Достижение этой цели предполагает не только инвентаризацию метафорических моделей, но и глубокий анализ когнитивных оснований метафоризации, выявление связей между метафорическими структурами и культурным опытом носителей испанского языка, а также описание механизмов, через которые метафора участвует в создании художественной реальности текста.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие взаимосвязанные задачи: 1) определить доминантные концептуальные области-источники и области-цели метафорической проекции в испаноязычных художественных текстах, выявив при этом частотность использования различных областей и их иерархию в системе метафорических предпочтений испаноязычных авторов; 2) выявить национально-культурную специфику метафорического осмысления действительности в испаноязычной литературе, проанализировав влияние исторических, географических, религиозных и социокультурных факторов на формирование метафорических моделей; 3) проанализировать когнитивные функции метафоры в создании художественной картины мира испаноязычных авторов, рассмотрев метафору как инструмент концептуализации, эстетического воздействия и культурной идентификации; 4) описать механизмы взаимодействия концептуальных метафор в формировании целостного метафорического пространства текста, выявив принципы согласованности и конфликтности метафорических моделей.

Теоретико-методологическую базу исследования составляет когнитивная теория метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в их фундаментальной работе «Метафоры, которыми мы живем» (Metaphors We Live By, 1980). Эта теория ознаменовала парадигмальный сдвиг в понимании природы метафоры, переместив её из периферийной области стилистики и риторики в центр когнитивных исследований. Согласно этой теории, метафора представляет собой не просто языковой феномен, не украшение речи или отклонение от нормы, но прежде всего концептуальный механизм, при котором «мы понимаем и переживаем один вид сущностей в терминах сущностей другого вида» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 27]. Метафора, таким образом, является не свойством слов, а свойством мышления: метафорична сама наша понятийная система, а языковые выражения являются лишь по-

верхностными манифестациями глубинных концептуальных структур. Основной тезис когнитивной теории метафоры заключается в том, что в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний – фреймов и сценариев, представляющих собой обобщенный опыт взаимодействия человека с окружающим миром как с миром объектов, так и с социумом. Знания, реализующиеся во фреймах и сценариях, структурированы на основе телесного опыта человека, его взаимодействия с физическим пространством, что объясняет, почему наиболее продуктивными областями-источниками метафоризации являются конкретные, физически воспринимаемые концепты.

Ключевым понятием когнитивной теории является концепт метафорической проекции (metaphorical mapping или cognitive mapping), то есть когнитивного отображения одной концептуальной области на другую. Метафоризация основана на систематическом взаимодействии двух структур знаний: когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain) [Lakoff, Johnson, 1980, p. 5-6]. В процессе метафоризации некоторые элементы области-цели структурируются по образцу области-источника, при этом происходит однонаправленный перенос концептуальных характеристик из более конкретной, физически воспринимаемой и опытно доступной области-источника в более абстрактную, менее определенную область-цель. Например, широко распространенная концептуальная метафора «ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ» (LIFE IS A JOURNEY) проецирует структуру знаний о путешествии (область-источник) на абстрактный концепт жизни (область-цель), позволяя осмыслять жизненный опыт в терминах движения по определенному маршруту, преодоления препятствий, выбора направления, достижения пунктов назначения. При этом метафорическая проекция носит системный характер: если жизнь концептуализируется как путешествие, то жизненные цели осмысляются как пункты назначения, жизненный выбор – как выбор пути, трудности – как препятствия на дороге, прогресс в жизни – как продвижение вперед. Таким образом, метафора структурирует не отдельные понятия, а целые концептуальные области.

Лакофф и Джонсон выделяют три основных типа концептуальных метафор, каждый из которых играет особую роль в организации понятийной системы. Структурные метафоры (structural metaphors) – это случаи, когда один концепт метафорически структурируется в терминах другого, при этом структура концепта-источника проецируется на концепт-цель, организуя его понимание. Примером может служить метафора «СПОР – ЭТО ВОЙНА» (ARGUMENT IS WAR), где структура военных действий (атака, защита, победа, поражение, стратегия) проецируется на процесс аргументации. Ориентационные метафоры (orientational metaphors) организуют целую систему концептов относительно друг друга на основе пространственной ориентации (верх-низ, внутри-снаружи, центр-периферия, передний-задний). Эти метафоры не столь структурно богаты, как структурные, но имеют глубокие корни в нашем физическом и культурном опыте: «СЧАСТЬЕ ВВЕРХУ, ГРУСТЬ ВНИЗУ» (HAPPY IS UP, SAD IS DOWN), что отражается в выражениях типа «поднять настроение», «упасть духом». Онтологические метафоры (ontological metaphors) – это способы восприятия событий, действий, эмоций, идей и других абстрактных сущностей как материальных объектов или субстанций, что позволяет количественно оценивать их, идентифицировать, группировать. Эти метафоры лежат в основе овеществления (reification) абстрактных концептов: «ВРЕМЯ – ЭТО РЕСУРС» позволяет говорить о трате, экономии, потере времени. Эта типология метафор позволяет системно описывать метафорическое пространство любого дискурса, в том числе художественного, выявляя различные уровни и механизмы метафорической концептуализации.

Важный вклад в развитие теории метафоры внесла выдающийся российский

лингвист Н.Д. Арутюнова, которая разработала функциональную типологию метафор на основе синтаксической теории и анализа роли метафоры в различных типах дискурса. Арутюнова выделяет четыре функциональных типа языковой метафоры, каждый из которых имеет свои синтаксические, семантические и прагматические характеристики [Арутюнова, 1990, с. 15-17]. Номинативная метафора представляет собой перенос названия с одного класса объектов на другой и служит источником полисемии и синонимических средств языка (например, «нос корабля», «ножка стула»). Образная метафора создается в результате сдвига сочетаемости предикатных слов-прилагательных и наречий и является источником фигуральных значений (например, «холодный взгляд», «теплые слова»). Когнитивная метафора возникает в результате сдвига сочетаемости предикативных слов (глаголов и предикативных прилагательных) и создает полисемию языковых единиц («время бежит», «мысли текут»). Генерализующая метафора стирает границы между логическими порядками и категориями, создавая логическую полисемию (например, метафорическое использование предикатов физического действия для обозначения ментальных процессов). Эта классификация Арутюновой особенно продуктивна при анализе художественных текстов, где метафора выполняет не только номинативную, но и эстетическую, экспрессивную функцию, служит средством создания художественного образа и выражения авторского видения мира.

В контексте художественного дискурса метафорическое пространство представляет собой сложную, многоуровневую систему взаимосвязанных концептуальных метафор, формирующих специфическую модель мира автора. Как отмечается в современных исследованиях по когнитивной поэтике, метафора в художественном тексте не просто выполняет украшающую функцию, но является фундаментальным инструментом концептуализации, способом создания новых смыслов и активации сложных когнитивных структур в сознании читателя [Метафора в свете когнитивно-стилистического подхода, 2025, с. 47-48]. Художественная метафора отличается от конвенциональной, «стертой» метафоры повседневного языка своей свежестью, новизной, способностью создавать неожиданные концептуальные связи. При этом даже самые оригинальные художественные метафоры основываются на базовых концептуальных структурах, укорененных в телесном опыте и культурном знании. Метафорическое пространство текста обладает целостностью и системностью: отдельные метафоры не существуют изолированно, но взаимодействуют друг с другом, образуя метафорические кластеры и сети, создавая эффект метафорической когерентности текста. Доминантные метафорические модели пронизывают весь текст, структурируя его на разных уровнях – от локальных метафорических выражений до глобальной метафорической организации сюжета.

Специфика испаноязычной литературной традиции обусловливает особые характеристики метафорического пространства. Испанская культура, будучи по своей природе культурой «спрятанного типа» (cultura de tipo oculto), как ее характеризует Х. Ортега-и-Гассет, стремится создавать произведения со скрытым, имплицитным смыслом, требующие активной интерпретационной работы со стороны читателя. Метафора становится не просто тропом в художественном тексте, но той фундаментальной моделью, которая связывает воедино разные уровни текстового пространства, являясь семантическим отражением модели и картины мира испанских авторов [Метафора как базисная константа, 2021, с. 525-526]. Эта особенность восходит к традициям Золотого века испанской литературы, когда поэты-культераниста, в частности Луис де Гонгора-и-Арготе (1561-1627), создавали произведения, насыщенные сложными метафорами, затемненными аллюзиями и образами, требующими глубокого осмысления и расшифровки. Гонгоровский «темный стиль» (estilo culto u oscuro) характеризовался ис-

пользованием необычных метафор, перифраз, мифологических аллюзий, латинизмов и гипербатона, что создавало эффект «аристократического» языка, доступного лишь избранным, образованным читателям. Эта барочная традиция создания интеллектуально сложных, метафорически насыщенных текстов оказала долговременное влияние на испаноязычную литературу, сформировав представление о метафоре не как об украшении, но как о сущностной характеристике поэтического языка.

Доминантные метафорические модели в испаноязычных художественных текстах. Анализ метафорического пространства испаноязычных художественных текстов позволяет выделить несколько доминантных концептуальных областей-источников, которые наиболее продуктивно используются для метафорического осмысления абстрактных концептов. К таким областям относятся природные стихии (вода, огонь, земля, воздух), архитектурные пространства и строения, телесный опыт и соматические ощущения, а также религиозно-мистические образы. Эти источники метафоризации обусловлены как универсальными когнитивными механизмами, связанными с телесным опытом и базовыми схемами взаимодействия с физическим миром, так и специфическими культурно-историческими факторами испанского языкового сознания, включая географические условия Пиренейского полуострова, историческое наследие, религиозные традиции и эстетические предпочтения.

Одной из центральных и наиболее продуктивных метафорических моделей в испаноязычной литературе является концептуализация времени через природную стихию воды. Метафора ВРЕМЯ – ЭТО ТЕКУЩАЯ ВОДА (EL TIEMPO ES AGUA QUE FLUYE) пронизывает испаноязычную поэзию и прозу, проявляясь в многочисленных выражениях: «el tiempo fluía» (время текло), «el río del tiempo» (река времени), «el torrente de los años» (поток лет), «naufragar en el tiempo» (потерпеть кораблекрушение во времени), «las aguas del pasado» (воды прошлого). Эта метафорическая модель восходит к античной традиции гераклитовского panta rhei (все течет), но в испанской литературе приобретает особую эмоциональную окраску и семантическую насыщенность, связанную с восприятием времени как неумолимой, всепоглощающей и одновременно животворящей и очищающей силы. Метафора воды для концептуализации времени позволяет передать целый комплекс его характеристик: текучесть и непрерывность временного потока, необратимость движения (река течет только в одном направлении), способность времени размывать, стирать, уносить с собой (эрозийная функция воды), но также обновлять, очищать, давать жизнь.

Конкретным примером такой метафоризации может служить образный ряд из поэзии Антонио Мачадо (1875-1939), одного из крупнейших испанских поэтов XX века, у которого образ воды - реки, моря, источника - постоянно ассоциируется с течением времени и человеческой жизни. В его поэзии мы находим строки: «Nuestras vidas son los ríos / que van a dar en la mar» (Наши жизни - это реки, / что впадают в море), где метафора ЖИЗНЬ - ЭТО РЕКА сочетается с метафорой СМЕРТЬ - ЭТО МОРЕ, создавая целостную метафорическую картину человеческого существования. Метафорическая модель ВРЕМЯ - ЭТО ТЕКУЩАЯ ВОДА в испаноязычной литературе часто сопровождается дополнительными образами эрозии, размывания, исчезновения следов, что отражает характерное для испанского сознания представление о разрушительной, уничтожающей силе времени. Вода не только течет, но и стирает, смывает, уносит память, разрушает. Эта идея темпоральной эрозии особенно ярко выражена в современной испанской прозе.

Другая чрезвычайно продуктивная метафорическая модель связана с концептуализацией эмоциональных состояний, особенно любви, через физические ощущения огня и жара. Концептуальная метафора ЛЮБОВЬ - ЭТО ОГОНЬ (EL AMOR ES

FUEGO) имеет древние корни, восходя к куртуазной лирике средневековья, но в испанской литературной традиции она обретает особую интенсивность и разнообразие форм выражения. Типичные реализации этой метафоры включают выражения: «el fuego del amor» (огонь любви), «arder de pasión» (гореть от страсти), «quemar de amor» (сгорать от любви), «las llamas del corazón» (пламя сердца), «la hoguera amorosa» (любовный костер), «cenizas del amor» (пепел любви), «apagar el fuego» (погасить огонь - об угасании чувства). Метафора ЛЮБОВЬ - ЭТО ОГОНЬ позволяет передать многогранность любовного переживания: интенсивность и страстность чувства (огонь - одна из самых сильных стихий), его способность согревать, давать свет, но и обжигать, причинять боль, разрушать (амбивалентность огня), свойство распространяться, охватывать всего человека целиком (огонь распространяется), необходимость «топлива» для поддержания огня (любовь нужно питать), возможность угасания (огонь гаснет без питания). Эта метафорическая модель сохраняет свою продуктивность в современной испаноязычной литературе, хотя и обогащается новыми коннотациями.

В современной испаноязычной прозе наблюдается активное и систематическое использование архитектурных метафор для концептуализации таких абстрактных концептов, как сознание, память, психическая жизнь человека. Концепты памяти, мыслей, воспоминаний, психологических состояний часто осмысляются через образы здания, дома, комнат, коридоров, окон, дверей: «las habitaciones de la memoria» (комнаты памяти), «los pasillos del pensamiento» (коридоры мысли), «abrir las ventanas del alma» (открыть окна души), «los sótanos del inconsciente» (подвалы бессознательного), «el edificio de la personalidad» (здание личности), «rincones olvidados de la mente» (забытые уголки ума). Эта метафорическая модель ПАМЯТЬ/СОЗНАНИЕ - ЭТО ЗДАНИЕ отражает представление о внутреннем мире человека как о структурированном, организованном пространстве с разными уровнями (этажами), помещениями различного назначения, тайными углами и потаенными местами. Архитектурная метафора позволяет концептуализировать сложную структуру психики: различные аспекты личности или типы воспоминаний осмысляются как отдельные комнаты, психологические барьеры - как стены и двери, доступ к вытесненным воспоминаниям - как открытие заперт комнат, организацию знаний - как архитектуру здания. Метафора позволяет говорить о перемещении по пространству памяти, исследовании внутренних «помещений», обнаружении забытых «комнат», структурной организации психического опыта.

Доминантные концептуальные метафоры в испаноязычной художественной литературе могут быть представлены в систематизированном виде следующим образом (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

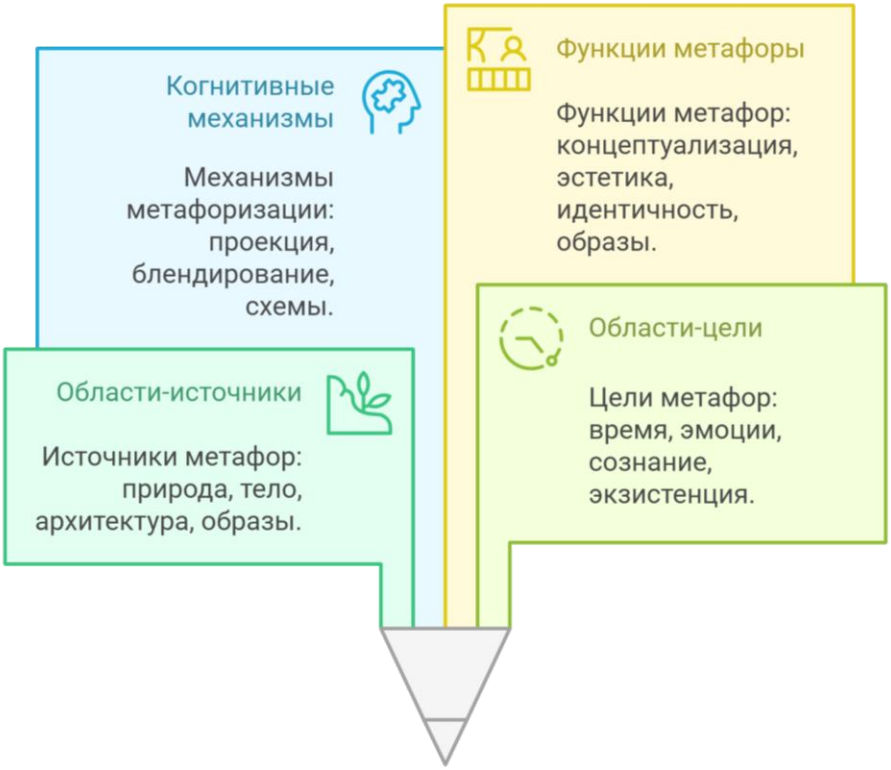
Основные метафорические модели в испаноязычных художественных текстах

Концептуальная метафора	Область-источник	Примеры реализации в испанском языке
ВРЕМЯ – ЭТО ТЕКУЩАЯ ВОДА	Природные стихии (вода)	el río del tiempo, fluir de los días, torrente temporal, aguas del pasado
ЛЮБОВЬ – ЭТО ОГОНЬ	Природные стихии (огонь)	fuego amoroso, llamas del corazón, quemar de pasión, hoguera amorosa
ПАМЯТЬ – ЭТО ЗДАНИЕ	Архитектурные объекты	habitaciones de la memoria, rincones olvidados, edificio del pasado, sótanos del inconsciente

ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ	Движение в пространстве	camino vital, senderos de la existencia, viaje de la vida, cruce de caminos
СМЕРТЬ – ЭТО ПЕРСОНА	Антропоморфные образы	la novia oscura, dama de negro, visitante ineludible, compañera inevitable
СТРАДАНИЕ – ЭТО КРЕСТ	Религиозные символы	llevar la cruz, calvario de la vida, via crucis del alma, corona de espinas

Представленная таблица наглядно демонстрирует системный характер метафорического пространства испаноязычных художественных текстов. Анализ метафорических моделей позволяет выделить несколько ключевых особенностей испанской метафорики. Во-первых, наблюдается явное доминирование природных стихий как областей-источников метафорической проекции, что отражает глубинную связь испанского сознания с природными процессами и явлениями, уходящую корнями как в древние мифологические представления, так и в реальный опыт жизни в условиях средиземноморского климата с его характерными особенностями - засушливым летом, обилием солнца, важностью воды. Во-вторых, активно используется телесный и пространственный опыт для концептуализации абстрактных понятий, что соответствует основному тезису когнитивной лингвистики о телесной обоснованности (embodiment) концептуальных структур. В-третьих, отчетливо проявляется тенденция к персонификации и антропоморфизации абстрактных концептов, особенно связанных с экзистенциальными темами смерти, судьбы, времени, что создает эффект одушевления мира и делает абстрактное конкретным, близким, понятным через человеческое измерение.

Взаимосвязи метафорического пространства



Метафора в испаноязычном художественном тексте выполняет ряд важнейших когнитивных функций, которые выходят далеко за рамки простого украшения речи или создания образности. Эти функции тесно взаимосвязаны и в совокупности определяют когнитивный потенциал метафорического пространства текста, его способность структурировать восприятие читателя и создавать художественную реальность произведения. Прежде всего, метафора служит фундаментальным механизмом концептуализации действительности, позволяя автору и читателю осмыслять сложные абстрактные понятия через более конкретные, физически воспринимаемые и опытно доступные образы [Концептуальная метафора как отражение действительности, 2016, с. 166-167]. Эта функция особенно важна при работе с такими фундаментальными, но абстрактными концептами, как время, любовь, смерть, память, душа, судьба, которые не имеют непосредственного физического воплощения и могут быть поняты только через метафорическое осмысление, через проекцию на них структур более конкретных концептов. Метафора делает абстрактное конкретным, невидимое видимым, непостижимое постижимым, создавая когнитивные мосты между различными областями опыта.

Вторая важная когнитивная функция метафоры в испаноязычном художественном тексте связана с моделированием авторской картины мира и экспликацией индивидуально-авторской концептуальной системы. Выбор определенных метафорических моделей, предпочтение тех или иных областей-источников для метафорической проекции, частотность использования конкретных метафор отражают особенности мировосприятия писателя, его ценностные ориентации, философские установки и эмоциональные доминанты. Например, если автор последовательно и систематически использует метафоры природных катаклизмов, стихийных бедствий для описания социальных процессов и исторических событий («tempestad social» - социальная буря, «terremoto político» - политическое землетрясение, «maremoto histórico» - исторический мареоток), это свидетельствует о восприятии общественных изменений как стихийных, неуправляемых, разрушительных сил, перед которыми человек беспомощен. Анализ доминантных метафорических моделей в творчестве того или иного писателя позволяет реконструировать его концептуальную систему, выявить ключевые концепты его художественного мира, понять глубинные, часто неосознаваемые самим автором механизмы его художественного мышления и способы организации художественной реальности.

Третья важнейшая функция метафоры в испаноязычном тексте - это создание и поддержание культурной идентификации, трансляция культурно-специфических смыслов и ценностей. Многие метафорические модели содержат в себе культурно-специфические компоненты, образы и ассоциации, понятные только носителям данной культуры или требующие специальных фоновых культурных знаний для адекватной интерпретации. Например, метафора «duende» в испанской поэзии, особенно ярко представленная у Федерико Гарсиа Лорки, представляет собой сложный, многослойный культурный концепт, не имеющий прямых аналогов в других культурах. Duende - это не просто «вдохновение» или «творческий порыв», но особая иррациональная сила, исходящая из глубин народного духа, связанная с близостью смерти, с темными, хтоническими силами, с экстатическим переживанием момента. Эта метафора отражает специфическое испанское представление о природе искусства и творчества, уходящее корнями в фламенко, народную культуру Андалусии, арабское наследие и древние мистериальные культы. Использование такой культурно-нагруженной метафоры создает эффект культурной идентификации, маркирует текст как принадлежащий испанской традиции, активирует в сознании читателя-носителя культуры целый

комплекс ассоциаций, знаний, переживаний.

Национально-культурная специфика метафорического пространства. Метафорическое пространство испаноязычных художественных текстов обладает ярко выраженной национально-культурной спецификой, которая проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях. Во-первых, это специфика выбора и частотности использования определенных областей-источников метафорической проекции, обусловленная особенностями природно-географической среды, историческим опытом народа, религиозными и культурными традициями. Во-вторых, это особые, культурно-специфические способы метафорического структурирования базовых, казалось бы универсальных концептов, отражающие уникальное мировосприятие носителей испанской культуры. В-третьих, это наличие специальных, идиоматических метафорических моделей и выражений, не имеющих прямых аналогов в других языковых культурах и требующих глубокого знания испанской истории, культуры, менталитета для адекватного понимания и интерпретации.

Одной из наиболее характерных особенностей испанской метафорики, не имеющей аналогов в таком масштабе в других европейских литературах, является высокая частотность и разнообразие метафор, связанных с корридой, бычьим боем (tauromaquia). Эта культурная практика, глубоко укорененная в испанской традиции, вызывающая противоречивые чувства в современном мире, но остающаяся важным элементом испанской идентичности, породила целый богатый пласт метафорических выражений, которые используются для осмысления самых разных, далеких от корриды сфер жизни. Любовь концептуализируется через образы корриды: «lidiar con el amor» (сражаться с любовью, букв. «проводить бой с любовью»), «torear los sentimientos» (уклоняться от чувств, как тореадор от быка), жизненные трудности и испытания осмысляются через образы арены и быка: «enfrentar los toros de la vida» (встречать быков жизни, то есть сталкиваться с жизненными трудностями), «salir airoso de la plaza» (успешно выйти с арены, то есть справиться с трудной ситуацией), политическая борьба описывается в терминах корриды. Эти метафоры несут в себе глубокое культурное содержание: представление о жизни как о драматическом, смертельно опасном противостоянии, требующем мужества, ловкости, хладнокровия, искусства и готовности к риску; идею о красоте и эстетике даже в опасности и борьбе; концепт чести, связанный с достойным поведением перед лицом опасности [Ортега-и-Гассет, 1990, с. 72-74].

Другая специфическая черта испанского метафорического пространства, имеющая глубокие исторические корни, связана с особым отношением к концепту чести (honor). В классической испанской драме Золотого века (obras de honra - пьесы о чести) и продолжающей эту традицию современной литературе концепт чести часто метафоризируется через образы белизны, чистоты, незапятнанности, хрупкости: «honor inmaculado» (непорочная, незапятнанная честь), «mancha en la honra» (пятно на чести), «honor quebrado» (сломанная, разбитая честь), «limpieza de sangre» (чистота крови - исторически нагруженное выражение, связанное с инквизицией). Концептуальная метафора ЧЕСТЬ - ЭТО ХРУПКИЙ ЧИСТЫЙ ПРЕДМЕТ, который легко испачкать, запятнать или сломать, отражает характерное для испанской культуры, особенно в её классическом варианте, представление о чести как о высшей, но крайне уязвимой ценности, требующей постоянной бдительности и защиты. Честь в испанской культурной традиции связана не столько с внутренними моральными качествами, сколько с общественной репутацией, мнением других, что делает её особенно хрупкой и зависимой от внешних обстоятельств. Потеря чести воспринимается как невосполнимая утрата, требующая радикальных действий

для восстановления, что находит отражение в драматических сюжетах испанской литературы, где защита чести может потребовать мести, насилия, даже убийства.

Климатические, географические и ландшафтные особенности Испании также оставили глубокий след в метафорическом пространстве испаноязычной литературы. Образы засухи, жажды, пустыни, выжженной земли активно используются для метафорического осмысления духовных, эмоциональных и экзистенциальных состояний: «sed de justicia» (жажда справедливости), «sequía del alma» (засуха души), «desierto del corazón» (пустыня сердца), «tierra árida de la existencia» (засушливая, бесплодная земля существования), «sequía emocional» (эмоциональная засуха). Эти метафоры отсылают одновременно к реальному опыту жизни в условиях южного, средиземноморского климата с его характерной проблемой дефицита воды, особенно в центральных и южных регионах Испании, и к библейским образам пустыни как места духовного испытания, очищения, встречи с Богом. Засуха в испанской культуре - это не просто отсутствие дождя, но символ духовного запустения, эмоциональной опустошенности, экзистенциальной безысходности. Соответственно, метафоры плодородия, изобилия, дождя, орошения имеют особенно позитивную, животворящую коннотацию и часто связываются с образами спасения, возрождения, духовного обновления: «lluvia de bendiciones» (дождь благословений), «tierra fértil del alma» (плодородная земля души), «regar el jardín del espíritu» (орошать сад духа).

Религиозно-мистические метафоры занимают чрезвычайно важное, центральное место в испаноязычной литературе, что обусловлено глубоким, многовековым влиянием католицизма на испанскую культуру, историческим опытом Реконкисты как религиозной войны, деятельностью инквизиции, расцветом мистической литературы в XVI веке (Святая Тереза Авильская, Святой Хуан де ла Крус). Концепты любви, страдания, жертвенности, искупления часто осмысляются через образы, заимствованные из христианской иконографии и литургии: распятие, страсти Христовы, мученичество, крестный путь. Характерные метафорические выражения включают: «crucifixión amorosa» (любовное распятие), «corona de espinas del desamor» (терновый венец нелюбви), «calvario de la existencia» (голгофа существования), «vía crucis del alma» (крестный путь души), «sacrificio en el altar del amor» (жертва на алтаре любви). Эти метафоры не просто декоративно используют религиозные образы, но переносят их глубокий экзистенциальный и спиритуальный смысл на секулярный, мирской опыт, создавая эффект сакрализации повседневного, придания метафизического измерения обыденным человеческим переживаниям. Страдание через такую метафоризацию обретает смысл, искупительное значение, связывается с идеей очищения и духовного возвышения.

Заключение. Проведенное исследование когнитивного потенциала метафорического пространства испаноязычных художественных текстов позволяет сформулировать ряд важных научных и практически значимых выводов, вносящих вклад в развитие когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и теории художественного текста. Прежде всего, исследование убедительно демонстрирует, что метафора в испаноязычной литературе функционирует не просто как периферийный стилистический прием или украшение речи, но как фундаментальный когнитивный механизм, обеспечивающий концептуализацию действительности и структурирование понятийной системы, как ключевой инструмент художественного мышления и создания эстетического эффекта. Метафорическое пространство испаноязычного художественного текста представляет собой сложную, многоуровневую, внутренне организованную систему взаимосвязанных и взаимодействующих концептуальных метафор, которые формируют целостную, непротиворечивую модель художественного мира автора

и отражают глубинные структуры национально-культурного сознания испанского этноса.

В ходе анализа были выявлены и систематически описаны доминантные концептуальные области-источники метафорической проекции в испаноязычных художественных текстах. К наиболее продуктивным и частотным областям-источникам относятся: природные стихии (вода, огонь, земля, воздух), используемые преимущественно для метафоризации времени, эмоций, жизненных процессов; телесный и соматический опыт, лежащий в основе метафорического осмысления психических и духовных состояний; архитектурные объекты и пространства (здания, комнаты, окна, двери), служащие источником для концептуализации сознания, памяти, внутреннего мира личности; антропоморфные образы, используемые для персонификации абстрактных сущностей, особенно смерти, судьбы, времени; религиозные символы и образы, проецируемые на концепты страдания, любви, жертвы, искупления. Эти области-источники используются для метафорического осмысления таких фундаментальных абстрактных концептов, как время, эмоции (особенно любовь), сознание и память, экзистенциальные категории (жизнь, смерть, судьба, страдание). Выбор конкретных областей-источников обусловлен как универсальными когнитивными принципами (в частности, принципом осмысления абстрактного через конкретное, ментального через физическое), так и специфическими культурно-историческими факторами испанского языкового сознания, включая географические условия, климатические особенности, исторический опыт, религиозные традиции.

Исследование показало, что метафорическое пространство испаноязычных текстов обладает ярко выраженной, легко идентифицируемой национально-культурной спецификой, которая проявляется в нескольких взаимосвязанных аспектах. Во-первых, это наличие уникальных, культурно-специфических метафорических моделей и выражений, связанных с такими характерными феноменами испанской культуры, как коррида, концепт чести, фламенко, религиозная мистика. Эти метафоры несут в себе глубокое культурное содержание, отражают специфические ценности, представления, исторический опыт испанского народа. Во-вторых, это особые, отличающиеся от других культур способы метафорического структурирования даже универсальных, общечеловеческих базовых концептов, что отражает уникальное мировосприятие носителей испанской культуры, их специфический угол зрения на реальность. В-третьих, это выраженное тяготение испанской литературной традиции, идущее от барокко и гонгоризма, к парадоксальным, оксюморонным, семантически напряженным метафорам, создающим эффект интеллектуальной сложности, многослойности и многозначности смысла, требующим активной интерпретационной работы от читателя.

Анализ когнитивных функций метафоры в испаноязычном художественном тексте выявил многофункциональный характер метафорического механизма. Метафора одновременно выполняет функции концептуализации абстрактных понятий, делая их доступными пониманию через конкретные образы; моделирования авторской картины мира, эксплицируя глубинные структуры художественного мышления писателя; культурной идентификации, транслируя специфические культурные смыслы и ценности; эмоционально-эстетического воздействия на читателя, создавая эффект образности, выразительности, художественной убедительности; структурирования текстового пространства, обеспечивая связность и целостность художественного произведения. Эти функции не просто сосуществуют параллельно, но находятся в сложном взаимодействии, создавая синергетический эффект многомерного художественного воздействия. Метафора в испаноязычном художественном тексте становится универсальным ин-

струментом, связующим звеном между индивидуальным авторским сознанием и коллективным культурным опытом, между конкретным чувственным восприятием и абстрактным концептуальным мышлением, между текстом и читателем.

Практическая значимость проведенного исследования определяется широкими возможностями применения полученных результатов в различных областях лингвистической и литературоведческой практики. Результаты могут быть использованы в преподавании испанского языка и литературы, особенно на продвинутых уровнях обучения, где понимание метафорических механизмов необходимо для адекватной интерпретации художественных текстов; в практике художественного перевода испаноязычных текстов на другие языки, где знание культурно-специфических метафорических моделей позволяет избежать ошибок и потерь смысла; в лингвокультурологических и сопоставительных исследованиях, изучающих специфику национальных картин мира; в литературоведческом анализе произведений испаноязычных авторов; в разработке методик обучения пониманию и созданию метафорических выражений.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении представляются весьма разнообразными и многообещающими. Важным направлением видится расширение эмпирической базы исследования за счет включения в анализ произведений латиноамериканских авторов, что позволит выявить региональную вариативность метафорических моделей внутри испаноязычного мира, проследить влияние различных культурных контекстов (мексиканского, аргентинского, колумбийского и др.) на формирование метафорического пространства. Перспективным представляется сопоставительный анализ метафорических пространств испаноязычной и других романских литератур (французской, итальянской, португальской), что позволит выделить как общие романские черты, так и специфически испанские особенности. Интересным направлением является диахроническое исследование метафорического пространства испанской литературы, изучение эволюции метафорических моделей от средневековья через Золотой век к современности, выявление константных и изменчивых элементов. Особый интерес представляет исследование жанровой специфики метафоризации, сравнительный анализ метафорического пространства поэзии, прозы и драмы. Дальнейшая разработка этой проблематики будет способствовать углублению наших представлений о когнитивных основах художественного творчества и культурной обусловленности языковых механизмов концептуализации действительности, о роли метафоры как универсального, но культурно вариативного инструмента человеческого познания и художественного освоения мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

2. Zafar o'g'li N. H. The phonological study of military command words in English and uzbek languages //Prospects and main trends in modern science. – 2025. – Т. 2. – №. 19. – С. 87-90.

3. Абдуллаев М. К. Когнитивные механизмы формирования сленговых и табуированных выражений в испанском языке //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 997-1000.

4. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сборник / Пер. с англ., фр., исп., польск. яз.; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.

5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

6. Астахова Е.В. Испания как метафора. – М.: МГИМО-университет, 2017. – 274 с.

7. Кизи С. М. А., Турамуратова И. И. Проблемы перевода испанских реалий на

узбекский язык //European science. – 2024. – №. 2 (70). – С. 45-48.

8. Кодирова З. З. Методы обучения английскому языку //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 1 (36). – С. 56-57.

9. Концептуальная метафора как отражение действительности в художественном произведении // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 165-169.

10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

11. Метафора в свете когнитивно-стилистического подхода: монолингвальный и сопоставительный аспекты // Лингвоспектр. – 2025. – № 2. – С. 45-58.

12. Метафора как базисная константа испанского художественного дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 518-533.

13. Метафоры в художественном тексте как способ воздействия на мировосприятие читателя // Научный прогресс. – 2023. – № 4. – С. 112-125.

14. Нарбаева Г. Х. Лингвистическая деколонизация пола как стратегия гендерно-инклюзивного языка в цифровых медиа испаноязычного мира //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 179-183.

15. Олтиев Т. Ж. Передача культурных реалий в переводе терминологии традиционных испанских видов спорта //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 23 [1]. – С. 203-212.

16. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры: Сборник / Пер. с англ., фр., исп., польск. яз.; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68-81.

17. Турдикулова Р. Т. К. Изучение испанского языка в полиязычном языковом пространстве //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 6-2 (41). – С. 60-61.

18. Турдикулова Р. Т. Метафорическая репрезентация в испанской литературе как инструмент модификации читательского сознания //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 19 [1]. – С. 20-28.

ФРАЗЕОЛОГИЯ И ПАРЕМИОЛОГИЯ

УДК 81'373.7:159.942(=134.2)

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В ИСПАНСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Турамуратова Ирода Илхомбаевна – Ph.D., доцент
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Настоящая статья посвящена исследованию когнитивных механизмов концептуализации негативных эмоций в испанском паремиологическом фонде. В работе анализируются метафорические и метонимические модели репрезентации таких эмоций, как гнев, страх, печаль и зависть в испанских пословицах и поговорках. На основе теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона выявляются универсальные и культурно-специфические особенности концептуализации негативных эмоций в испанской лингвокультуре. Исследование демонстрирует, что испанские паремии структурируют негативные эмоции через онтологические, ориентационные и структурные метафоры, а также метонимические модели физиологических и поведенческих проявлений. Особое внимание уделяется роли религиозного и культурного контекста в формировании эмоциональных концептов. Результаты исследования вносят вклад в развитие когнитивной паремиологии и лингвокультурологии.*

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, негативные эмоции, испанская паремиология, метонимия, концептуализация, лингвокультурология, гнев, страх, печаль.*

COGNITIVE MODELS OF NEGATIVE EMOTIONS CONCEPTUALIZATION IN SPANISH PAREMIOLOGY

Turamuratova Iroda Ilkhombaevna – Ph.D., associate professor
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *This article investigates the cognitive mechanisms of negative emotions conceptualization in the Spanish paremiological fund. The paper analyzes metaphorical and metonymic models of representing emotions such as anger, fear, sadness, and envy in Spanish proverbs and sayings. Based on the conceptual metaphor theory by G. Lakoff and M. Johnson, universal and culture-specific features of negative emotions conceptualization in Spanish linguistic culture are identified. The study demonstrates that Spanish paremias structure negative emotions through ontological, orientational, and structural metaphors, as well as metonymic models of physiological and behavioral manifestations. Special attention is paid to the role of religious and cultural context in the formation of emotional concepts. The research results contribute to the development of cognitive paremiology and linguistic culturology.*

Keywords: *cognitive linguistics, conceptual metaphor, negative emotions, Spanish paremiology, metonymy, conceptualization, linguistic culturology, anger, fear, sadness.*

ISPAN PAREMIOLOGIYASIDA SALBIY HISSIYOTLARNI KONSEPTUALIZATSIYA QILISHNING KOGNITIV MODELLARI

Turamuratova Iroda Ilxombaevna – Ph.D., dotsent
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Ushbu maqola ispan paremiologik fondidagi salbiy hissiyotlarni konseptualizatsiya qilishning kognitiv mexanizmlarini o'rganishga bag'ishlangan. Maqolada ispan maqol va matallarida g'azab, qo'rquv, qayg'u va hasad kabi hissiyotlarni ifodalashning metaforik va metonimik modellari tahlil qilinadi. J. Lakoff va M. Jonsonning konseptual metafora nazariyasi asosida ispan lingvomadaniyatida salbiy hissiyotlarni konseptualizatsiya qilishning universal va madaniyatga xos xususiyatlari aniqlanadi. Tadqiqot shuni ko'rsatadiki, ispan paremiyalari salbiy hissiyotlarni ontologik, orientatsion va strukturaviy metaforalar, shuningdek fiziologik va xulq-atvorning metonimik modellari orqali tuzilmalaradi. Hissiy konseptlarni shakllantirishda diniy va madaniy kontekstning rolga alohida e'tibor beriladi. Tadqiqot natijalari kognitiv paremiologiya va lingvokulturologiyaning rivojlanishiga hissa qo'shadi.*

Kalit so'zlar: *kognitiv lingvistika, konseptual metafora, salbiy hissiyotlar, ispan paremiologiyasi, metonimiya, konseptualizatsiya, lingvokulturologiya, g'azab, qo'rquv, qayg'u.*

Введение. В современной лингвистике наблюдается устойчивый интерес к изучению эмоциональной сферы человека через призму языковых явлений, что обусловлено антропоцентрической парадигмой языкознания. Эмоции представляют собой сложные психофизиологические феномены, которые находят свое отражение в языке и культуре народа. Паремиологический фонд любого языка является уникальным источником для реконструкции культурных концептов и когнитивных моделей, поскольку пословицы и поговорки аккумулируют многовековой опыт народа и отражают его ментальность. Испанская паремиология, как часть богатой иберороманской культурной традиции, представляет особый интерес для когнитивно-лингвистического анализа, так как испанский менталитет характеризуется повышенной эмоциональностью и экспрессивностью [Шаховский, 2008]. Негативные эмоции – гнев, страх, печаль, зависть – занимают значительное место в эмоциональной картине мира любого народа и требуют детального изучения механизмов их концептуализации и вербализации.

Актуальность настоящего исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, когнитивный подход к изучению паремий позволяет выявить глубинные ментальные структуры, лежащие в основе народной мудрости. Во-вторых, исследование когнитивных моделей концептуализации эмоций в испанском языке способствует более глубокому пониманию испанской лингвокультуры и национального характера. В-третьих, сопоставительный анализ способов концептуализации негативных эмоций в разных языках позволяет выявить как универсальные, так и культурно-специфические особенности эмоциональной концептуализации. В-четвертых, паремиологический материал, как носитель народной аксиологии, дает возможность проследить, как та или иная культура оценивает и осмысляет негативные эмоции, какие стратегии их выражения и контроля считаются приемлемыми.

Научная новизна исследования заключается в комплексном когнитивно-лингвистическом анализе репрезентации негативных эмоций в испанской паремиологии с применением теории концептуальной метафоры и метонимии. Впервые систематизируются когнитивные модели концептуализации негативных эмоций именно на материале испанских пословиц и поговорок с учетом специфики испанской лингвокультуры. Новизна также со-

стоит в выявлении взаимосвязи между религиозно-культурным контекстом испанского общества и способами метафорического осмысления эмоциональной сферы. Предлагаемая типология метафорических и метонимических моделей обогащает представления о механизмах категоризации эмоций в паремиологическом дискурсе.

Объектом исследования выступают испанские паремии (пословицы и поговорки), содержащие лексические единицы, обозначающие негативные эмоции, а также их метафорические и метонимические репрезентации. **Предметом** исследования являются когнитивные механизмы концептуализации негативных эмоций в испанской паремиологии, а именно метафорические и метонимические модели, структурирующие концепты ГНЕВА, СТРАХА, ПЕЧАЛИ и ЗАВИСТИ в испанском паремиологическом фонде.

Целью настоящего исследования является выявление и описание когнитивных моделей концептуализации негативных эмоций в испанской паремиологии через анализ метафорических и метонимических механизмов их репрезентации. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) изучить теоретические основы когнитивного подхода к исследованию эмоций и метафоры; 2) отобрать и проанализировать корпус испанских паремий, содержащих репрезентации негативных эмоций; 3) выявить основные метафорические модели (онтологические, ориентационные, структурные) концептуализации негативных эмоций в испанских паремиях; 4) описать метонимические модели репрезентации негативных эмоций; 5) определить культурно-специфические особенности концептуализации негативных эмоций в испанской лингвокультуре; 6) систематизировать полученные данные и представить типологию когнитивных моделей.

Материалом исследования послужили испанские пословицы и поговорки, отобранные методом сплошной выборки из паремиологических словарей и сборников испанского языка общим объемом около 350 паремиологических единиц. В качестве основных методов исследования использовались метод когнитивного анализа, метод концептуального анализа, метод компонентного анализа лексических единиц, метод метафорического моделирования, а также элементы сопоставительного анализа.

Теоретические основы исследования. Когнитивная теория эмоций и концептуальная метафора. Теоретической базой настоящего исследования послужили работы основоположников когнитивной лингвистики – Дж. Лакоффа и М. Джонсона, которые в своей фундаментальной работе «Метафоры, которыми мы живем» (1980) обосновали концептуальную природу метафоры [Лакофф, Джонсон, 2004]. Согласно их теории, метафора является не просто языковым украшением или риторическим приемом, а фундаментальным механизмом человеческого мышления, с помощью которого абстрактные понятия концептуализируются через более конкретные и понятные сферы опыта. Концептуальная метафора представляет собой проекцию знаний из одной концептуальной области (сферы-источника) в другую концептуальную область (сферу-мишень).

Особенно важным для нашего исследования является тот факт, что эмоции, будучи абстрактными и субъективными переживаниями, структурируются в языке преимущественно метафорически. Зденек Кёвечеш, венгерский лингвист, специализирующийся на когнитивной теории метафоры, посвятил значительную часть своих исследований концептуализации эмоций. В своих работах он формулирует общую базовую метафору для эмоциональной сферы как ЭМОЦИИ – ЭТО СИЛЫ (EMOTIONS ARE FORCES), демонстрируя, что эмоции концептуализируются как внешние или внутренние силы, воздействующие на человека [Кёвечеш, 2002]. Данный подход позволяет рассматривать

эмоции как каузирующие сущности, способные побуждать человека к действиям или препятствовать им.

Лакофф и Джонсон выделяют три основных типа концептуальных метафор: онтологические, ориентационные и структурные. Онтологические метафоры позволяют представить абстрактные сущности как физические объекты, субстанции или вместилища (например, ЭМОЦИЯ – ЭТО ВМЕСТИЛИЩЕ). Ориентационные метафоры структурируют концепты в соответствии с пространственными ориентирами (верх-низ, внутри-снаружи, центр-периферия). Структурные метафоры предполагают более детальное структурирование одного концепта в терминах другого (например, ГНЕВ – ЭТО ОГОНЬ) [Лакофф, Джонсон, 2004: 35-52]. Применительно к эмоциональной сфере эти типы метафор играют ключевую роль в осмыслении и вербализации эмоциональных переживаний.

Наряду с метафорой, важным когнитивным механизмом является метонимия – концептуальный процесс, при котором одна концептуальная сущность обеспечивает ментальный доступ к другой сущности в рамках одного домена. В концептуализации эмоций метонимия проявляется в обозначении эмоционального состояния через его физиологические проявления (покраснение лица для гнева, дрожь для страха) или поведенческие реакции. Кёвечеш отмечает, что метонимические модели часто лежат в основе метафорических проекций, создавая сложную многоуровневую систему концептуализации эмоций [Kövecses, 2000: 132].

Паремии как объект когнитивного анализа. Паремиология как раздел фразеологии изучает пословицы, поговорки и другие устойчивые изречения, выражающие народную мудрость. Паремии представляют собой законченные, семантически целостные единицы, обладающие дидактической функцией и отражающие стереотипные ситуации и оценки. Пословица, согласно определению Г.Л. Пермякова, является «народным изречением, в котором выражается не мнение отдельных людей, а народная оценка, народный ум» [Пермяков, 1988: 15]. Поговорка отличается от пословицы меньшей степенью обобщенности и отсутствием законченного суждения.

С когнитивной точки зрения паремии представляют собой вербализованные когнитивные структуры, или фреймы, которые фиксируют типизированные ситуации и модели поведения. Паремии содержат свернутые сценарии, включающие участников, их действия, причинно-следственные связи и аксиологические оценки. Когнитивный анализ паремий позволяет реконструировать концептуальную картину мира носителей языка, выявить базовые культурные ценности и модели категоризации действительности. Особенно продуктивным является изучение метафорических и метонимических механизмов, лежащих в основе паремиологических единиц, поскольку именно они обеспечивают образность и семантическую емкость пословиц и поговорок.

Испанская паремиология обладает рядом культурно-специфических особенностей, обусловленных историческим развитием испанского общества, влиянием католицизма, многовековым сосуществованием различных культур на Иберийском полуострове. Испанские пословицы и поговорки характеризуются повышенной эмоциональностью и экспрессивностью, частым обращением к религиозной тематике, а также наличием большого количества паремий, связанных с концептами чести, достоинства, судьбы. Исследователи отмечают, что испанские паремии более эмоциональны и образны по сравнению с паремиями некоторых других европейских языков, что отражает темпераментность испанского национального характера.

Когнитивные модели концептуализации гнева. Гнев (ira, rabia, enfado) является одной из базовых негативных эмоций, широко представленной в испанском паремиологическом фонде. Анализ испанских паремий показывает, что концепт ГНЕВА структурируется через несколько

основных метафорических моделей, каждая из которых высвечивает определенные аспекты этой эмоции.

Наиболее продуктивной метафорической моделью является ГНЕВ – ЭТО ОГОНЬ/ЖАР, которая универсальна для многих языков, но в испанском обладает своей спецификой. Испанская паремия «*Echar fuego por los ojos*» (букв. «испускать огонь глазами») метафорически представляет интенсивный гнев через образ огня, исходящего из глаз разгневанного человека. Данная метафора основана на физиологических ощущениях: при гневе повышается температура тела, лицо краснеет, человек ощущает внутренний жар. Огонь как сфера-источник обладает признаками разрушительности, неконтролируемости, способности распространяться, что проецируется на концепт ГНЕВА.

Другая распространенная метафора – ГНЕВ – ЭТО КИПЯЩАЯ ЖИДКОСТЬ ВО ВМЕСТИЛИЩЕ. Испанская пословица «*La ira es mala consejera*» (гнев – плохой советчик) имплицитно содержит представление о гневе как о субстанции, которая может наполнять человека и влиять на его способность принимать решения. Паремия «*A la ira sigue el arrepentimiento*» (за гневом следует раскаяние) демонстрирует временную динамику эмоции, представляя гнев как стадию, после которой следует другое эмоциональное состояние. Метафора вместилища предполагает, что гнев может накапливаться, переполнять человека и в конечном итоге выплескиваться наружу, что отражено в концептуальной схеме ПОТЕРИ КОНТРОЛЯ.

Важной особенностью концептуализации гнева в испанской культуре является его связь с концептом чести. Паремия «*Quien se enoja pierde*» (кто сердится, тот проигрывает) отражает аксиологическую оценку гнева как проявления слабости и потери самообладания. Это согласуется с испанскими культурными ценностями, где контроль эмоций, особенно у мужчин, ассоциируется с достоинством и силой характера. Однако существуют и паремии, признающие естественность гнева в определенных ситуациях: «*Más vale una ira justa que una paz injusta*» (лучше справедливый гнев, чем несправедливый мир), что демонстрирует амбивалентное отношение к этой эмоции в испанской культуре.

Метонимические модели гнева в испанских паремиях основаны на физиологических проявлениях эмоции. Покраснение лица, повышение голоса, дрожь – все эти телесные реакции служат метонимическими обозначениями гнева. Паремия «*Al que se enoja, se le conoce en la cara*» (разгневанного узнают по лицу) использует метонимию ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ ЗАМЕНЯЕТ ЭМОЦИЮ, где видимые изменения в выражении лица становятся индикатором внутреннего эмоционального состояния.

Когнитивные модели концептуализации страха. Страх (miedo, temor) в испанской паремиологии концептуализируется через комплекс метафорических и метонимических моделей, отражающих как универсальные, так и культурно-специфические аспекты этой эмоции. Основной структурной метафорой страха является СТРАХ – ЭТО ХОЛОД, что противопоставляет страх гневу как холодное горячему. Эта метафора основана на физиологических ощущениях: при страхе человек может ощущать озноб, холод, его конечности холодеют.

Испанская пословица «*El miedo guarda la viña*» (страх охраняет виноградник) представляет страх как полезную эмоцию, выполняющую защитную функцию. Эта паремия отражает положительную оценку страха как механизма предосторожности и самосохранения. В данном случае страх концептуализируется как СТРАЖ или ЗАЩИТНИК, что соответствует онтологической метафоре ЭМОЦИЯ – ЭТО ЖИВОЕ СУЩЕСТВО. Подобная персонификация страха позволяет приписать ему агентивные свойства и рассматривать его как активного участника ситуации.

Другая важная метафора – СТРАХ – ЭТО БРЕМЯ/ГРУЗ, которая подчеркивает

тяжесть и угнетающий характер этой эмоции. Паремия «*Quien vive con miedo, nunca será libre*» (кто живет со страхом, никогда не будет свободен) концептуализирует страх как ограничение свободы, как тяжесть, которую человек постоянно несет с собой. Эта метафора согласуется с ориентационной метафорой СВОБОДА – ЭТО ВЕРХ, а ОГРАНИЧЕНИЕ – ЭТО НИЗ, где страх тянет человека вниз, препятствуя его движению и развитию.

Испанская культура демонстрирует амбивалентное отношение к страху. С одной стороны, существуют паремии, одобряющие осторожность и предусмотрительность: «*Hombre prevenido vale por dos*» (предупрежденный человек стоит двоих). С другой стороны, чрезмерный страх порицается как проявление трусости и слабости: «*El miedo no anda en burro*» (страх не едет на осле, то есть страх быстр), где подчеркивается стремительность распространения страха и его иррациональная природа.

Метонимические модели страха включают физиологические реакции: дрожь, бледность, учащенное сердцебиение, потливость. Испанская паремия «*Del miedo nacieron los pies*» (от страха появились ноги) использует метонимическую модель, где импульс к бегству (активация ног) заменяет саму эмоцию страха. Эта паремия также содержит имплицитную метафору СТРАХ – ЭТО СТИМУЛ К ДЕЙСТВИЮ, подчеркивая мотивационную функцию страха.

Когнитивные модели концептуализации печали и зависти. Печаль (tristeza, pena) в испанской паремиологии концептуализируется преимущественно через ориентационную метафору ПЕЧАЛЬ – ЭТО НИЗ, которая является универсальной для многих языков и основана на физических проявлениях депрессивного состояния: опущенная поза, поникшая голова, общая вялость. Испанская пословица «*Después de la tormenta viene la calma*» (после бури наступает затишье) метафорически представляет печаль и горе как природное явление – бурю, которая временна и после которой неизбежно наступает улучшение. Эта паремия отражает философский подход к негативным эмоциям, признание их временного характера и цикличности эмоциональных состояний.

Важной метафорической моделью является ПЕЧАЛЬ – ЭТО ТЯЖЕСТЬ/ГРУЗ, где печаль концептуализируется как физическая тяжесть, давящая на человека. Паремия «*No hay mal que cien años dure*» (нет такого зла, которое длилось бы сто лет) содержит имплицитное представление о печали и страдании как о временном бремени, которое невозможно нести вечно. Эта пословица выполняет утешительную функцию, характерную для многих паремий о негативных эмоциях.

Зависть (envidia) в испанской культуре концептуализируется как особо разрушительная эмоция, что отражено в многочисленных паремиях, содержащих негативную оценку этого чувства. Испанская пословица «*La envidia es la carcoma del corazón*» (зависть – это червь, точащий сердце) использует метафору ЗАВИСТЬ – ЭТО ПАРАЗИТ, который медленно разрушает человека изнутри. Образ червя (carcoma) подчеркивает постепенный, но неуклонный характер разрушительного воздействия зависти на душевное состояние человека. Эта метафора согласуется с христианской моральной традицией, где зависть относится к смертным грехам.

Паремия «*Del árbol caído todos hacen leña*» (из упавшего дерева все делают дрова) метафорически описывает ситуацию, когда неудачи одного человека вызывают злорадство и желание воспользоваться его слабостью у окружающих. Здесь зависть связана с другими негативными эмоциями и состояниями – злорадством, желанием извлечь выгоду из чужих несчастий. Метафора упавшего дерева подчеркивает уязвимость человека, потерявшего свое положение.

Важным аспектом концептуализации зависти в испанской культуре является ее связь с социальным сравнением и иерархией. Паремия «*Más vale ser envidiado que*

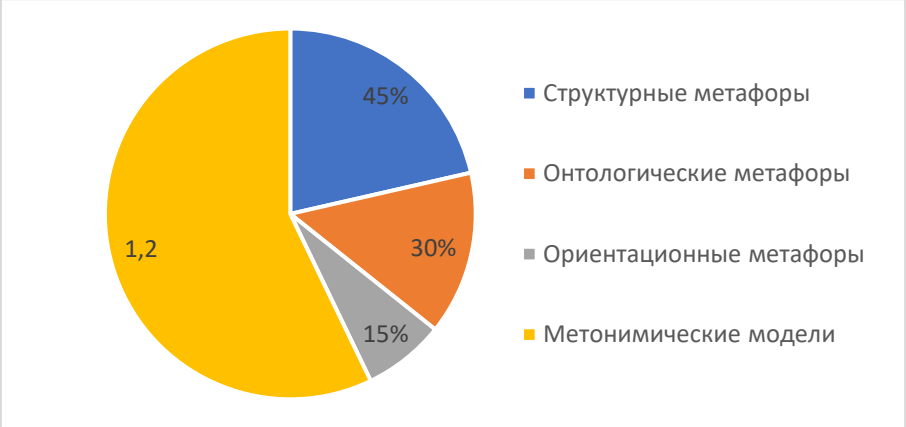
compadecido» (лучше быть предметом зависти, чем жалости) парадоксальным образом признает зависть окружающих как индикатор собственного успеха и благополучия. Это отражает специфику испанского менталитета, где социальный статус и общественное мнение играют важную роль.

Таблица 1.

Основные метафорические модели негативных эмоций в испанской паремиологии

Эмоция	Метафорическая модель	Пример паремии
Гнев	ГНЕВ – ЭТО ОГОНЬ	*Echar fuego por los ojos*
Страх	СТРАХ – ЭТО ЗАЩИТНИК	*El miedo guarda la viña*
Печаль	ПЕЧАЛЬ – ЭТО ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ	*Después de la tormenta viene la calma*
Зависть	ЗАВИСТЬ – ЭТО ПАРАЗИТ	*La envidia es la carcoma del corazón*

Типология когнитивных моделей негативных эмоций в испанских паремиях



Анализ испанского паремиологического фонда позволяет выявить ряд культурно-специфических особенностей концептуализации негативных эмоций, обусловленных историческим развитием испанского общества, влиянием католической религии и особенностями национального характера. Одной из ключевых особенностей является амбивалентное отношение к проявлению эмоций: с одной стороны, испанская культура признает эмоциональность как черту национального характера, с другой стороны, чрезмерная эмоциональность порицается как проявление слабости и потери самоконтроля.

Религиозный контекст играет значительную роль в формировании когнитивных моделей негативных эмоций. Католическая мораль, с ее концепцией семи смертных грехов, влияет на аксиологическую оценку эмоций в паремиях. Зависть, гнев рассматриваются не просто как неприятные переживания, но как духовные недуги, требующие преодоления. Паремия «*El pecado llama al pecado*» (грех призывает грех) отражает представление о том, что

негативные эмоции могут порождать дальнейшие грехи и проступки. Религиозный дискурс в испанских паремиях часто связывает эмоциональный контроль с духовным совершенством.

Концепт чести (honor) тесно связан с концептуализацией негативных эмоций в испанской культуре. Честь предполагает способность контролировать свои эмоции, особенно гнев, не поддаваться страху, сохранять достоинство в ситуации печали. Паремия «*Más vale morir con honra que vivir con vergüenza*» (лучше умереть с честью, чем жить в позоре) демонстрирует, что честь и достоинство ценятся выше жизни и комфорта, а негативные эмоции не должны компрометировать честь человека.

Испанская культура демонстрирует специфическое отношение к судьбе и предопределенности, что отражается в концептуализации негативных эмоций. Многие паремии содержат фаталистические мотивы, представляя негативные эмоции и вызывающие их обстоятельства как неизбежную часть человеческого существования: «*Lo que ha de ser no puede faltar*» (чему быть, того не миновать). Такой подход способствует более философскому, примиренческому отношению к негативным переживаниям.

Важной особенностью испанской концептуализации эмоций является высокая степень метафоричности и образности. Испанские паремии часто используют яркие, конкретные образы для описания абстрактных эмоциональных состояний. Это согласуется с общей экспрессивностью испанского языка и культуры. Метафоры в испанских паремиях не просто называют эмоцию, но создают целостный образ, включающий причины, проявления и последствия эмоционального переживания.

Заключение. Проведенное исследование когнитивных моделей концептуализации негативных эмоций в испанской паремиологии позволяет сформулировать следующие основные выводы. Во-первых, испанские паремии структурируют негативные эмоции через комплекс взаимосвязанных метафорических и метонимических моделей. Метафорические модели включают три основных типа: онтологические метафоры (ЭМОЦИЯ – ЭТО ВМЕСТИЛИЩЕ, ЭМОЦИЯ – ЭТО ЖИВОЕ СУЩЕСТВО, ЭМОЦИЯ – ЭТО ОБЪЕКТ), ориентационные метафоры (НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ – ЭТО НИЗ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ – ЭТО ВЕРХ) и структурные метафоры (ГНЕВ – ЭТО ОГОНЬ, СТРАХ – ЭТО ХОЛОД, ПЕЧАЛЬ – ЭТО ТЯЖЕСТЬ, ЗАВИСТЬ – ЭТО ПАРАЗИТ).

Во-вторых, метонимические модели концептуализации негативных эмоций основаны на физиологических и поведенческих проявлениях эмоциональных состояний. Покраснение или побледнение лица, дрожь, изменение голоса, специфические действия (бегство при страхе, агрессия при гневе) служат метонимическими обозначениями самих эмоций. Метонимические модели часто взаимодействуют с метафорическими, создавая сложную многоуровневую систему концептуализации.

В-третьих, выявлены культурно-специфические особенности концептуализации негативных эмоций в испанской лингвокультуре. К ним относятся: амбивалентное отношение к эмоциональности, где признается естественность эмоций, но порицается их чрезмерное проявление; сильное влияние католической моральной традиции на аксиологическую оценку эмоций; тесная связь эмоциональной сферы с концептом чести; фаталистические мотивы в осмыслении причин негативных эмоций; повышенная метафоричность и образность в вербализации эмоциональных переживаний.

В-четвертых, анализ показал, что наиболее продуктивными являются структурные метафоры, которые детально разрабатывают образную концептуализацию каждой эмоции. Гнев последовательно структурируется как огонь и кипящая жидкость, что подчеркивает его интенсивность, разрушительность и трудность контроля. Страх концептуализиру-

ется через противоположные образы: с одной стороны, как холод и паралич, с другой – как защитный механизм. Печаль представлена преимущественно через ориентационные метафоры низа и тяжести. Зависть получает наиболее негативную оценку и концептуализируется как паразит, медленно разрушающий человека.

В-пятых, исследование подтвердило универсальность базовых когнитивных механизмов концептуализации эмоций (метафора, метонимия) при наличии культурной специфики их реализации. Многие метафорические модели являются универсальными (ГНЕВ – ЭТО ОГОНЬ, ПЕЧАЛЬ – ЭТО НИЗ), что объясняется общностью телесного опыта и физиологических реакций человека. Однако конкретная разработка этих моделей, их аксиологическая интерпретация, частотность использования определенных образов имеют культурную специфику.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии когнитивного подхода к изучению паремиологии и в углублении представлений о механизмах концептуализации эмоций в языке. Результаты работы вносят вклад в теорию концептуальной метафоры, демонстрируя специфику ее функционирования в паремиологическом дискурсе. Предложенная типология когнитивных моделей может быть использована для анализа концептуализации эмоций в паремиях других языков.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в преподавании испанского языка как иностранного, в курсах по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, фразеологии и паремиологии. Понимание когнитивных моделей, лежащих в основе испанских паремий, способствует более глубокому усвоению испанской лингвокультуры и развитию лингвокультурной компетенции.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в нескольких направлениях: сопоставительный анализ концептуализации негативных эмоций в паремиях испанского и других языков; изучение динамики когнитивных моделей в диахронии; исследование концептуализации позитивных эмоций в испанской паремиологии; анализ гендерного аспекта концептуализации эмоций; изучение функционирования эмоциональных паремий в современном испанском дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kövecses Z. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 223 p.

2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.

3. Turamuratova I. El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera //Trabajo de grado) Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent, Uzbekistán. – 2012.

4. Zafar o’g’li N. H. The difference between the level of tones males and females in military discourse //Prospects for innovative technologies in science and education. – 2025. – Т. 2. – №. 9. – С. 28-38.

5. Абдуллаев М. К. Когнитивные механизмы формирования сленговых и табуированных выражений в испанском языке //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 997-1000.

6. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 27-35.

7. Арутюнова Н.Д. Метафора в языке чувств // Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 385-402.

8. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Перемещение в пространстве как метафора эмоций // Логический анализ языка: языки пространств. М.: Язык русской культуры, 2000. С. 277-288.

9. Буриева Э. Т. Развитие лингвистической компетенции в немецком языке у студентов посредством игровых методик

//Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 67-73.

10. Кёвечеш З. Динамика силы, теория концептуальной метафоры, концепты эмоций // Вопросы когнитивной лингвистики. 2002. № 1. С. 27-35.

11. Кизи С. М. А., Турамуратова И. И. Проблемы перевода испанских реалий на узбекский язык //European science. – 2024. – №. 2 (70). – С. 45-48.

12. Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ, 1997. 245 с.

13. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

14. Нарбаева Г. Х. Перспективы нового видения метафор //E-Conference platform. – 2021. – Т. 1. – №. Part 9. – С. 138-144.

15. Олтиев Т. Ж. Выявление культурно-специфичных концептов в испанской лингвокультуре //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 16 [2]. – С. 150-156.

16. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 236 с.

17. Хасанова Ш. А. Лексические особенности языка дипломатии и анализ дипломатической терминологии на нескольких языков //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – №. 12-7. – С. 51-54.

18. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

THE IMPORTANCE OF REGULAR MILITARY PRACTICAL TRAINING IN TRANSITIONING MILITARY COMMAND SENTENCES FROM COGNITIVE STIMULUS TO REFLEXIVE ACTION SIGNAL

Normatov Haydar Zafar ugli – doctoral student, assisstant teacher
Uzbekistan State World Languages University; Nordic International University (Tashkent, Uzbekistan)

Annotation. *The process of transforming military command sentences from cognitive stimuli into reflexive action signals is a fundamental aspect of effective military communication and discipline. Regular military practical training plays a crucial role in this transformation by strengthening the connection between auditory perception, cognitive processing, and immediate physical response. Through repetitive drills and situational simulations, soldiers internalize commands to the extent that their reactions become automatic, reducing hesitation and enhancing coordination during real-time operations. This process is deeply rooted in psycholinguistic and neurolinguistic mechanisms, where language functions as both a cognitive code and a behavioral trigger. The efficiency of command execution depends on the degree of familiarity and repetition embedded in training routines. Consequently, consistent practice transforms verbal commands into conditioned reflexes, ensuring speed, accuracy, and synchronized action among units. The theoretical significance lies in understanding how linguistic stimuli, reinforced by habituation, evolve into automatic motor responses.*

Keywords: *Cognitive stimulus, reflexive action, military training, command sentences, psycholinguistics, habituation, reflex conditioning, communication efficiency.*

ВАЖНОСТЬ РЕГУЛЯРНОЙ ВОЕННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРЕОБРАЗОВАНИИ ВОЕННЫХ КОМАНДНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ИЗ КОГНИТИВНОГО СТИМУЛА В РЕФЛЕКТОРНЫЙ СИГНАЛ К ДЕЙСТВИЮ

Норматов Хайдар Зафар угли - базовый докторант, ассистент-преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков; Нордический международный университет (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Процесс преобразования военных командных предложений из когнитивных стимулов в рефлекторные сигналы к действию является фундаментальным аспектом эффективной военной коммуникации и дисциплины. Регулярная военная практическая подготовка играет ключевую роль в данном процессе, укрепляя связь между слуховым восприятием, когнитивной обработкой и непосредственной физической реакцией. Благодаря повторяющимся тренировочным упражнениям и ситуационным моделированиям военнослужащие настолько внутренне усваивают команды, что их реакции становятся автоматическими, что сокращает время колебаний и повышает координацию в условиях реальных операций. Этот процесс глубоко укоренён в психолингвистических и нейролингвистических механизмах, где язык функционирует как когнитивный код и как поведенческий триггер. Эффективность выполнения команд зависит от степени знакомости с ними и уровня повторяемости, заложенной в тренировочные процедуры. Таким образом, систематическая практика*

преобразует вербальные команды в обусловленные рефлексы, обеспечивая скорость, точность и синхронность действий внутри подразделений. Теоретическая значимость заключается в понимании того, как языковые стимулы, усиленные привычностью, трансформируются в автоматические моторные реакции.

Ключевые слова: *когнитивный стимул, рефлекторное действие, военная подготовка, командные предложения, психолингвистика, привычивание, рефлекторное обусловливание, эффективность коммуникации.*

HARBIY BUYRUQ GAPLARINI KOGNITIV STIMULDAN REFLEKSIV HARAKAT SIGNALIGA AYLANTIRISH JARAYONIDA MUNTAZAM HARBIY AMALIY MASHG‘ULOTLARNING AHAMIYATI

Normatov Haydar Zafar o‘g‘li – tayanch doktorant, assistent o‘qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti; Nordic International University (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Harbiy buyruq gaplarini kognitiv stimullardan refleksiv harakat signallariga aylantirish jarayoni samarali harbiy kommunikatsiya va intizomning asosiy omillaridan biridir. Muntazam harbiy amaliy mashg‘ulotlar ushbu jarayonda muhim rol o‘ynaydi. Ular eshituv idroki, kognitiv qayta ishlash va darhol jismoniy javob o‘rtasidagi bog‘liqlikni mustahkamlaydi. Takroriy mashqlar va vaziyatli simulyatsiyalar orqali harbiy xizmatchilar buyruqlarni shu darajada ichki ongiga singdiradiki, ularning reaksiyalari avtomatik xarakter kasb etadi, bu esa ikkilanishni kamaytirib, real operatsiyalar vaqtida muvofiqlashtirishni kuchaytiradi. Bu jarayon psixolingvistika va neyrolingvistika mexanizmlariga chuqur bog‘langan bo‘lib, unda til ham kognitiv kod, ham xulqiy trigger vazifasini bajaradi. Buyruqlarni bajarish samaradorligi mashg‘ulotlarda shakllangan tanishlik darajasi va takrorlanish chastotasiga bevosita bog‘liq. Natijada muntazam mashqlar og‘zaki buyruqlarni shartli reflekslarga aylantiradi, bo‘linmalar o‘rtasida tezlik, aniqlik va sinxron harakatni ta’minlaydi. Ushbu jarayonning nazariy ahamiyati shundaki, til stimullari odatlanish orqali qanday qilib avtomatik motor reaksiyalariga aylanishini yaxshiroq tushunish imkonini beradi.*

Kalit so‘zlar: *kognitiv stimul, refleksiv harakat, harbiy tayyorgarlik, buyruq gaplar, psixolingvistika, odatlanish, refleks shartlashuvi, kommunikatsiya samaradorligi.*

The battlefield presents one of the most cognitively demanding environments known to human experience. In combat situations, soldiers must process multiple simultaneous threats, maintain situational awareness, coordinate with team members, and execute commands while experiencing extreme physiological and psychological stress (Grossman & Christensen, 2008). Under these conditions, the difference between survival and casualty often measures in milliseconds, making the speed and accuracy of response to military commands a critical determinant of operational success. Traditional military training has long recognized the importance of drill and repetitive practice, dating back to ancient military formations and continuing through modern armed forces worldwide. However, the scientific understanding of why such training proves effective has evolved considerably with advances in neuroscience, cognitive psychology, and motor learning theory. Contemporary research reveals that regular practical training fundamentally alters how the brain processes and responds to military commands, transitioning these commands from complex cognitive stimuli requiring conscious interpretation to reflexive action signals that trigger immediate, automatic responses. This transformation from cognitive to reflexive processing represents a critical adaptation that enables soldiers to function

effectively under combat stress. When commands require conscious cognitive processing, they compete for limited attentional resources with other battlefield demands, creating delays and increasing error potential (Kahneman, 1973). Conversely, when commands trigger reflexive responses through well-established neural pathways, soldiers can execute actions rapidly and accurately while maintaining cognitive capacity for tactical decision-making and threat assessment. The purpose of this article is to examine the theoretical foundations and practical implications of transitioning military command sentences from cognitive stimuli to reflexive action signals through regular practical training. Schneider and Shiffrin (1977) distinguished between controlled and automatic processing, describing two fundamentally different modes of information processing in the human cognitive system. Controlled processing requires attention, operates within the limits of short-term memory, and processes information serially. This type of processing characterizes novice performance and the learning of new tasks. In contrast, automatic processing operates without attention, imposes minimal load on cognitive resources, and can process multiple streams of information in parallel. The transition from controlled to automatic processing occurs through extensive and consistent practice. Shiffrin and Schneider (1977) demonstrated that automatic processing develops when individuals consistently respond to specific stimuli in specific ways over many repetitions. In the military context, this means that commands which initially require conscious interpretation and deliberate response can, through sufficient repetition, become triggers for immediate automatic action. This transformation proves particularly valuable in combat situations where cognitive resources are severely taxed by multiple competing demands. Kahneman's (1973) attention theory further illuminates this process by conceptualizing cognitive capacity as a limited resource that must be allocated among competing tasks. When command execution requires controlled processing, it draws heavily on this limited capacity, reducing resources available for other critical functions such as threat detection, situational awareness, and tactical decision-making. However, when commands trigger automatic responses, they impose minimal cognitive load, preserving capacity for these higher-level functions. This preservation of cognitive resources can prove decisive in combat situations where soldiers must simultaneously respond to commands, monitor their environment, and adapt to rapidly changing tactical situations. The physical execution of military commands involves not only cognitive processing but also complex motor sequences. Fitts and Posner's (1967) classic three-stage model of skill acquisition provides a framework for understanding how regular practical training develops the motor components of command execution. The cognitive stage involves conscious attention to movement components and requires significant mental effort. The associative stage sees the development of more fluid movement patterns as connections between components strengthen. Finally, the autonomous stage is characterized by highly efficient, automatic execution requiring minimal conscious attention. Military practical training aims to progress soldiers through these stages for all essential combat skills and responses. In the cognitive stage, a recruit hearing "Take cover!" must consciously process the command's meaning, decide on an appropriate response, and deliberately execute the movement. With regular practice, soldiers enter the associative stage, where the command increasingly triggers smoother, more coordinated movements requiring less conscious direction. Ultimately, extensive practical training produces autonomous-stage performance, where the command immediately triggers a rapid, fluid dive to cover executed with minimal cognitive involvement. Schmidt's (1975) schema theory of motor learning provides additional insight into how practical training develops flexible, adaptable responses rather than rigid, context-specific actions. According to this theory, practice develops generalized motor programs—abstract representations that can be adapted to specific situations

through parameterization. Yerkes and Dodson's (1908) law describes an inverted-U relationship between arousal and performance, suggesting that moderate stress can enhance performance but extreme stress impairs it. Combat situations typically produce arousal levels well into the impairing range, where they significantly degrade performance of tasks requiring controlled processing. However, automatic processes demonstrate greater resistance to stress-induced performance decrements (Beilock & Carr, 2001). This differential vulnerability to stress explains why regular practical training proves so critical for military effectiveness. Commands that require cognitive processing become increasingly difficult to execute accurately as stress levels rise, with soldiers experiencing slowed reaction times, increased error rates, and even complete performance breakdown under extreme pressure. In contrast, reflexive responses developed through extensive training remain relatively intact even under severe stress, enabling soldiers to execute critical actions when cognitive function is compromised. Meichenbaum's (1985) stress inoculation training theory suggests that exposure to progressively increasing stressors during training can increase resistance to stress effects during actual operations. When military practical training incorporates realistic stressors—time pressure, physical fatigue, simulated threats, and noise—it not only develops reflexive responses but also conditions these responses to function under combat-representative conditions. This stress inoculation strengthens the neural pathways underlying reflexive command responses, making them more resistant to disruption under operational stress. Understanding the neural mechanisms underlying the transition from cognitive to reflexive command processing illuminates why regular practical training proves so effective. Modern neuroscience reveals that learning and automatization involve substantial changes in brain structure and function, with different neural systems dominating during controlled versus automatic processing. Initially, when soldiers learn to respond to new commands, execution relies heavily on prefrontal cortex regions involved in executive control, working memory, and conscious decision-making. This controlled processing engages the dorsolateral prefrontal cortex for planning and sequencing actions, the anterior cingulate cortex for monitoring performance and detecting errors, and the medial temporal lobe for retrieving declarative knowledge about proper responses (Anderson, 1982). This network operates relatively slowly, requires significant metabolic resources, and demonstrates vulnerability to disruption from stress, fatigue, and competing cognitive demands. Through regular practical training, command processing gradually transitions to relying on different neural systems. The basal ganglia, particularly the striatum, become increasingly involved as responses become more automatic (Yin & Knowlton, 2006). The basal ganglia excel at learning through repetition and forming stimulus-response associations that operate largely outside conscious awareness. As practice continues, cortico-striatal loops develop that enable rapid, automatic execution of learned responses with minimal involvement of prefrontal executive systems.

This neural transition manifests in several observable changes. Neuroimaging studies show that brain activation patterns change substantially as skills become automatic, with reduced activation in prefrontal regions and increased activation in motor cortex, cerebellum, and basal ganglia (Poldrack et al., 2005). These changes reflect a shift from effortful, attention-demanding processing to efficient, automatic execution. Additionally, the motor representations themselves become more refined and efficient, with sharper, more distinct activation patterns in motor cortex corresponding to specific movements. The cerebellum plays a particularly important role in developing the temporal precision required for effective military responses. This structure specializes in timing control and motor coordination, enabling the development of smooth, precisely timed action sequences (Ivry & Spencer, 2004). Regular practical training strengthens cerebellar representa-

tions of command-action relationships, enabling increasingly rapid and coordinated responses. This cerebellar involvement proves especially important for complex military maneuvers requiring precise timing and coordination among multiple muscle groups. Long-term potentiation (LTP) and synaptic plasticity mechanisms underlie the strengthening of neural connections through training. Each time a soldier practices responding to a command, synaptic connections in the relevant pathways strengthen through LTP, making future activation of these pathways easier and more efficient (Bliss & Collingridge, 1993). With sufficient repetition, these pathways become so strongly established that command perception immediately triggers the associated response with minimal activation threshold. This synaptic-level adaptation represents the fundamental mechanism by which training creates reflexive action signals from cognitive stimuli. The most fundamental requirement for developing reflexive responses is extensive repetition. Research consistently demonstrates that automatization requires hundreds or thousands of practice repetitions before responses become truly automatic (Schneider & Shiffrin, 1977). Military training programs must therefore incorporate sufficient repetition to drive this transition, recognizing that limited practice may produce familiarity without achieving true automaticity. Consistency in the stimulus-response relationship proves equally critical. Automatic processing develops most effectively when specific stimuli consistently elicit specific responses. Variable or inconsistent pairings prevent the development of strong associations and maintain reliance on controlled processing. Military training must therefore ensure that commands consistently map to appropriate responses, avoiding contradictory training that might confuse or weaken developing associations. Effective training follows a progressive structure that builds from basic to complex skills. Initially, training should focus on developing automatic responses to individual commands and basic movements. As these foundational responses become reflexive, training can progress to more complex sequences and combined maneuvers. This progressive approach prevents cognitive overload and ensures that each component reaches automaticity before being integrated into more complex actions.Part-task training, where complex skills are broken into components for separate practice, can facilitate this progression. Soldiers might first practice individual elements of a tactical movement sequence until each becomes automatic, then practice combining these elements into integrated maneuvers. This approach allows focused repetition on each component while building toward complex performance. Realistic practice conditions prove particularly important for ensuring that reflexive responses developed in training will function effectively in operational contexts. Training that incorporates authentic stressors—time pressure, physical fatigue, realistic threats, environmental challenges, and uncertainty—helps develop stress-resistant automatic responses. This realistic training also promotes stress inoculation, conditioning soldiers to maintain performance under combat-representative arousal levels. Feedback plays a crucial role in skill development, helping soldiers refine their responses and correct errors before incorrect patterns become automatized. Immediate feedback proves most effective, allowing rapid correction and preventing reinforcement of inappropriate responses (Magill, 2001). Military training should incorporate mechanisms for providing rapid, specific feedback on response accuracy, timing, and execution quality. However, as responses approach automaticity, feedback should be gradually reduced to avoid creating dependence on external guidance. This fading of feedback helps ensure that automatic responses can execute independently when external feedback is unavailable, as is often the case in combat. Additionally, regular maintenance training is essential for preserving reflexive responses over time. Without practice, even well-established automatic responses can decay, gradually requiring more cognitive involvement. The difference between a one-second and three-second response to "Take cover!" may

literally determine whether a soldier survives incoming fire. By minimizing the cognitive resources required for command execution, reflexive responses preserve mental capacity for higher-level functions. Soldiers can maintain situational awareness, monitor multiple information streams, adapt to changing circumstances, and make tactical decisions while simultaneously executing commands. This cognitive preservation proves essential in complex combat environments where soldiers must process vast amounts of information and make critical decisions under severe time pressure. Combat stress severely impairs controlled cognitive processing but has less effect on automatic processes. Soldiers operating with reflexive command responses can therefore maintain effective performance even under extreme stress that would otherwise cause significant performance degradation. This stress resistance enhances survivability and mission effectiveness, enabling continued operations under conditions that might incapacitate soldiers relying on controlled processing. When all team members respond reflexively to commands, unit coordination improves dramatically. Synchronized, immediate responses to commands enable complex tactical maneuvers requiring precise timing and coordination. This synchronization proves particularly important for small-unit tactics where team members must coordinate movements, provide covering fire, and execute complementary actions. Reflexive responses eliminate the variable reaction times associated with controlled processing, enabling more predictable and coordinated team performance. Once basic command responses become reflexive, they can serve as building blocks for learning more complex skills. Soldiers can focus cognitive resources on learning new, complex maneuvers while executing component actions automatically. This hierarchical skill structure enables more efficient training progression and the development of sophisticated tactical capabilities. Controlled processing is inherently more error-prone than automatic processing, particularly under stress. Reflexive responses, once properly developed, execute with high consistency and accuracy. This reliability reduces errors that could compromise mission success or endanger personnel. Well-trained reflexive responses also demonstrate greater resistance to interference from distractions and competing tasks. Developing true automaticity requires extensive repetition over extended periods. Military organizations must balance the time and resources required for this training against other demands and priorities. Financial constraints, equipment availability, range access, and personnel time all potentially limit training quantity. Organizations must carefully allocate resources to ensure sufficient training for critical skills while acknowledging that not all skills can receive equal emphasis. Highly automatic responses risk becoming rigid, potentially leading to inappropriate responses when situations differ from training scenarios. Military training must balance developing reflexive responses with maintaining cognitive flexibility and tactical adaptability. This requires incorporating sufficient variation in training and periodically engaging conscious reflection on when automatic responses are appropriate versus when situation-specific adaptation is required. Soldiers vary considerably in how quickly they develop automatic responses. Factors including prior experience, cognitive abilities, motor learning capacity, and stress resilience all influence training progression. Training programs must accommodate these differences while ensuring all personnel achieve minimum standards for critical reflexive responses. This may require individualized training approaches or extended training for some personnel. Without regular maintenance, even well-established reflexive responses can decay over time, gradually requiring more cognitive involvement. Military units must implement maintenance training programs to preserve critical reflexive capabilities. However, determining optimal maintenance training frequency and duration presents challenges, as research provides limited specific guidance for military-relevant skills. While realistic training enhances transfer, significant differences between training and combat environments can affect whether

reflexive responses developed in training will execute effectively in actual operations. Factors including the psychological impact of genuine mortal threat, unanticipated environmental conditions, and novel tactical situations may disrupt trained responses. This requires moving beyond sterile training environments to scenarios incorporating time pressure, physical demands, simulated threats, uncertainty, and other combat-representative stressors. While safety considerations necessitate some limitations, training should approach operational conditions as closely as safely possible. Training should continue well beyond initial skill acquisition to promote over-learning and establish robust reflexive responses. Additionally, regular maintenance training programs should be implemented to preserve critical reflexive capabilities. Training calendars should allocate specific time for maintenance of previously mastered skills, not only introduction of new capabilities. The importance of reflexive response development justifies substantial investment in training infrastructure and technologies that enhance training effectiveness. Simulation technologies, realistic training environments, and advanced training aids can provide cost-effective supplementation of live training, enabling increased repetition and varied scenarios. However, technology should augment rather than replace live training, as physical practice remains essential for motor learning. Training assessment should explicitly evaluate whether soldiers have developed truly reflexive responses rather than merely demonstrating controlled performance of trained skills. Assessment methods should incorporate time pressure, stress induction, and cognitive loading to determine whether responses function automatically under challenging conditions. Training programs should continue until reflexive performance is achieved, not just competent controlled performance. Military organizations should support ongoing research examining training methods for developing reflexive responses, optimal training and maintenance frequencies, individual difference accommodation, and transfer effectiveness. This research should employ rigorous methodologies including neurophysiological measures, performance assessment under varied conditions, and longitudinal tracking of skill retention. Evidence-based training policy requires continued expansion of the empirical foundation.

REFERENCES

1. Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review, 89*(4), 369-406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369

2. Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General, 130*(4), 701-725. https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.701

3. Bliss, T. V., & Collingridge, G. L. (1993). A synaptic model of memory: Long-term potentiation in the hippocampus. *Nature, 361*(6407), 31-39. https://doi.org/10.1038/361031a0

4. Driskell, J. E., Willis, R. P., & Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 615-622. https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.615

5. Fields, R. D. (2008). White matter in learning, cognition and psychiatric disorders. *Trends in Neurosciences, 31*(7), 361-370. https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.04.001

6. Grossman, D., & Christensen, L. W. (2008). *On combat: The psychology and physiology of deadly conflict in war and peace* (3rd ed.). Warrior Science Publications.

7. Ivry, R. B., & Spencer, R. M. (2004). The neural representation of time. *Current Opinion in Neurobiology, 14*(2), 225-232. https://doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.013

8. Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Prentice-Hall.

9. Magill, R. A. (2001). Augmented feedback in motor skill acquisition. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 86-114). John Wiley & Sons.

10. Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. Pergamon Press.

11. Poldrack, R. A., Sabb, F. W., Foerde, K., Tom, S. M., Asarnow, R. F., Bookheimer, S. Y., & Knowlton, B. J. (2005). The neural correlates of motor skill automaticity. *Journal of Neuroscience, 25*(22), 5356-5364. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3880-04.2005

12. Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review, 82*(4), 225-260. https://doi.org/10.1037/h0076770

13. Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review, 84*(1), 1-66. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.1.1

14. Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review, 84*(2), 127-190. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.127

15. Turamuratova I. El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera //Trabajo de grado) Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent, Uzbekistán. – 2012.

16. Yin, H. H., & Knowlton, B. J. (2006). The role of the basal ganglia in habit formation. *Nature Reviews Neuroscience, 7*(6), 464-476. https://doi.org/10.1038/nrn1919

17. Zafar o'g'li N. H. Military commands and signals involving spectrograms, pitch, and frequency measurements //Interdiscipline innovation and scientific research conference. – 2025. – Т. 3. – №. 29. – С. 275-279.

18. Zafar o'g'li N. H. The phonological study of military command words in English and uzbek languages //Prospects and main trends in modern science. – 2025. – Т. 2. – №. 19. – С. 87-90.

19. Абдуллаев М. К. Когнитивные механизмы категоризации и семантического расширения в испанском сленге и табуированной лексике //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 14 [2]. – С. 13-21.

20. Кодирова З. З. Английский язык как язык межнационального и межкультурного общения в мировом сообществе //Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 5 (40). – С. 69-70.

21. Махмудова Н. Za’monaviy talim jarayonlarida pedagogik texnologiyaning samaradorligi //Наука и инновации. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 185-187.

22. Нарбаева Г. Х. Цифровой феминизм в испаноговорящих социальных сетях как фактор трансформации медиа-репрезентации и гендерного дискурса //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 26 [2]. – С. 137-146.

23. Хасанова Ш. А. Лексические и фразеологические особенности официально-делового стиля //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – №. 4-6. – С. 142-147.

УДК: 81'23:811.161.1

ВЛИЯНИЕ ТИПА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

Узбеков Тимур Сакенович – Ph.D., старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию связи между типом языковой личности обучающегося и эффективностью усвоения грамматических категорий русского языка. На основе трёхуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова и теории речевой деятельности А.А. Леонтьева анализируются психолингвистические механизмы формирования грамматической компетенции у изучающих русский язык. В работе представлена типология языковых личностей обучающихся, включающая аналитический, коммуникативный и смешанный типы, соотносимые с различными когнитивными стилями. Результаты экспериментального исследования демонстрируют статистически значимые различия в скорости и качестве усвоения грамматических категорий представителями разных типов языковых личностей. Особое внимание уделяется разработке дифференцированных методических подходов к обучению грамматике русского языка с учётом индивидуально-типологических особенностей обучающихся.*

Ключевые слова: *языковая личность, грамматическая компетенция, психолингвистика, когнитивный стиль, русский язык как иностранный, дифференцированное обучение, усвоение грамматики.*

THE INFLUENCE OF LANGUAGE PERSONALITY TYPE ON THE EFFECTIVENESS OF MASTERING THE GRAMMATICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Uzbekov Timur Sakenovich – Ph.D., katta o'qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Abstract. *The article is devoted to the study of the relationship between the type of language personality of a student and the effectiveness of mastering grammatical categories of the Russian language. Based on the three-level model of language personality by Yu.N. Karaulov and the theory of speech activity by A.A. Leontiev, the psycholinguistic mechanisms of grammatical competence formation in Russian language learners are analyzed. The paper presents a typology of learners' language personalities, including analytical, communicative and mixed types, correlated with different cognitive styles. The results of the experimental study demonstrate statistically significant differences in the speed and quality of mastering grammatical categories by representatives of different types of language personalities. Special attention is paid to the development of differentiated methodological approaches to teaching Russian grammar, taking into account the individual-typological characteristics of students.*

Keywords: *language personality, grammatical competence, psycholinguistics, cognitive style, Russian as a foreign language, differentiated learning, grammar acquisition.*

TIL SHAXSIYATI TURINING RUS TILI GRAMMATIK TIZIMINI O'ZLASHTIRISHNING SAMARADORLIGIGA TA'SIRI

Uzbekov Timur Sakenovich – Ph.D., senior lecture
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Annotatsiya. *Maqola o'quvchining til shaxsiyati turi va rus tili grammatik kategoriyalarini o'zlashtirishning samaradorligi o'rtasidagi bog'liqlikni o'rganishga bag'ishlangan. Yu.N. Karaulovning til shaxsiyatining uch darajali modeli va A.A. Leont'yevning nutq faoliyati nazariyasi asosida rus tilini o'rganuvchilarda grammatik kompetentsiyaning shakllanishining psixolingvistik mexanizmlari tahlil qilinadi. Ishda turli kognitiv uslublar bilan bog'liq bo'lgan analitik, kommunikativ va aralash turlarni o'z ichiga olgan o'quvchilarning til shaxsiyatlari tipologiyasi taqdim etilgan. Eksperimental tadqiqot natijalari turli til shaxsiyati turlarining vakillari tomonidan grammatik kategoriyalarni o'zlashtirishning tezligi va sifatida statistik jihatdan muhim farqlarni ko'rsatadi. O'quvchilarning individual-tipologik xususiyatlarini hisobga olgan holda rus tili grammatikasini o'qitishning differensial metodologik yondashuvlarini ishlab chiqishga alohida e'tibor qaratiladi.*

Kalit so'zlar: *til shaxsiyati, grammatik kompetentsiya, psixolingvistika, kognitiv uslub, chet tili sifatida rus tili, differensiallashtirilgan ta'lim, grammatikani o'zlashtirish.*

Введение. Современная лингводидактика характеризуется активным поиском новых подходов к организации образовательного процесса, ориентированных на индивидуализацию обучения и учёт психолингвистических особенностей обучающихся. Особую актуальность эта проблема приобретает в сфере преподавания русского языка как иностранного, где необходимость повышения эффективности обучения грамматике обусловлена сложностью грамматической системы русского языка и значительными индивидуальными различиями в скорости и качестве её усвоения.

Актуальность данного исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, традиционные методики обучения грамматике русского языка не всегда учитывают индивидуально-типологические особенности обучающихся, что приводит к неравномерности учебных результатов и снижению мотивации части студентов. Во-вторых, возрастающая интернационализация образования требует разработки дифференцированных подходов к обучению представителей различных лингвокультурных групп, обладающих специфическими когнитивными стилями и стратегиями освоения языкового материала. В-третьих, теоретическое осмысление связи между типом языковой личности и особенностями формирования грамматической компетенции может способствовать развитию психолингвистической теории речевой деятельности и обогащению методического инструментария преподавателя русского языка.

Концепция языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым [Караулов, 2010, с. 38-52], открыла новые перспективы для исследования процессов овладения языком. Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью. Трёхуровневая модель языковой личности, включающая *вербально-семантический, лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический уровни*, позволяет рассматривать процесс усвоения грамматики как многоаспектное явление, затрагивающее не только формирование системы языковых знаний, но и развитие когнитивных структур, ценностных ориентаций личности.

Психолингвистический подход к изучению механизмов усвоения грамматики, представленный в работах А.А. Леонтьева [Леонтьев, 1997, с. 145-168], И.А. Зимней [Зимняя, 1991, с. 89-107] и других исследователей, рассматривает овладение грамматической системой языка как процесс интериоризации, в ходе которого внешние грамматические правила трансформируются во внутренние речевые механизмы. При этом важную роль играют индивидуальные когнитивные стили обучающихся, определяющие предпочитаемые способы восприятия, переработки и хранения информации [Холодная, 2004, с. 127-149].

Научная новизна исследования заключается в комплексном психолингвистическом анализе взаимосвязи между типом языковой личности обучающегося и эффективностью усвоения грамматической системы русского языка. Впервые предпринята попытка систематизировать типы языковых личностей изучающих русский язык с позиций их когнитивно-стилевых характеристик и выявить специфические закономерности формирования грамматической компетенции у представителей различных типов. Разработана *интегративная модель*, соединяющая концепцию языковой личности Ю.Н. Караулова с теорией когнитивных стилей М.А. Холодной и теорией речевой деятельности А.А. Леонтьева.

Объектом исследования выступает процесс усвоения грамматической системы русского языка иностранными обучающимися на этапе базового и первого сертификационного уровней владения языком.

Предметом исследования является взаимосвязь типа языковой личности обучающегося с особенностями и эффективностью формирования его грамматической компетенции в русском языке.

Цель исследования – выявить и описать корреляцию между типом языковой личности обучающегося и эффективностью усвоения грамматических категорий русского языка для разработки научно обоснованных методических рекомендаций по дифференцированному обучению грамматике.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить критерии типологизации языковых личностей изучающих русский язык на основе анализа их когнитивно-стилевых характеристик и стратегий освоения языкового материала;

2) проанализировать психолингвистические особенности формирования грамматической компетенции у представителей различных типов языковых личностей;

3) провести экспериментальное исследование, направленное на выявление количественных и качественных различий в усвоении конкретных грамматических категорий русского языка обучающимися с различными типами языковых личностей;

4) разработать научно обоснованные методические рекомендации по организации дифференцированного обучения грамматике русского языка с учётом типа языковой личности обучающихся.

Теоретические основы исследования. Понятие языковой личности, впервые систематически разработанное Ю.Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность» (1987), стало одним из центральных в современной лингводидактике и психолингвистике. Языковая личность понимается не просто как носитель определённого языка, но как личность, проявляющаяся через язык и реконструируемая на основе языковых средств [Караулов, 2010, с. 38]. Трёхуровневая структура языковой личности включает вербально-семантический уровень, на котором реализуется владение лексико-грамматическими средствами языка; лингвокогнитивный уровень, отражающий тезаурус личности и её картину мира; и мотивационно-прагматический уровень, определяющий систему целей, мотивов и установок, детерминирующих речевое поведение.

Для целей настоящего исследования особую значимость приобретает вербально-семантический уровень, на котором формируется грамматическая компетенция обучающихся. Однако усвоение грамматики не может рассматриваться изолированно от других уровней языковой личности. Как отмечает Е.В. Иванцова [Иванцова, 2017, с. 67-82], грамматические структуры теснейшим образом связаны с концептуальной системой личности и её коммуникативными интенциями. Например, усвоение категории вида в русском языке требует не только понимания формальных признаков совершенного и несовершенного вида, но и формирования определённых когнитивных схем представления временной структуры событий, что относится к лингвокогнитивному уровню.

Развивая идеи Ю.Н. Караулова, А.В. Пузырёв предложил рассматривать языковую личность как систему, характеризующуюся определённым набором когнитивных и коммуникативных предпочтений [Пузырёв, 1998, с. 24-36]. Эти предпочтения проявляются в выборе стратегий переработки информации, способов структурирования знаний, предпочитаемых видов речевой деятельности. Данный подход создаёт теоретическую основу для типологизации языковых личностей обучающихся и выявления связи между типологическими характеристиками и особенностями усвоения грамматического материала.

Психолингвистические механизмы усвоения грамматической системы. Процесс овладения грамматикой иностранного языка представляет собой сложную психолингвистическую деятельность, включающую несколько взаимосвязанных компонентов. Согласно теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, усвоение грамматических структур проходит путь от осознанного применения правил к автоматизированному использованию грамматических форм в процессе порождения речи [Леонтьев, 1997, с. 145-168]. Этот процесс интериоризации включает несколько этапов: ориентировку в грамматическом явлении, формирование первичных грамматических навыков, их автоматизацию и, наконец, включение в систему речевых умений.

И.А. Зимняя, исследуя психологические механизмы обучения иностранным языкам, подчёркивает роль имплицитного и эксплицитного знания в формировании грамматической компетенции [Зимняя, 1991, с. 89-107]. Эксплицитное знание представляет собой осознаваемое понимание грамматических правил, способность их вербализовать и применять в условиях контроля. Имплицитное знание — это интуитивное чувство грамматической правильности, формирующееся в результате многократного столкновения с языковым материалом и не всегда поддающееся вербализации. Оптимальное соотношение этих двух видов знания варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся.

Современные психолингвистические исследования показывают, что усвоение грамматики опирается на ряд когнитивных механизмов, включающих способность к абстрагированию, категоризации, установлению аналогий. Грамматическая компетенция понимается как интегральная способность, включающая знание грамматических правил, владение грамматическими формами и конструкциями, а также умение использовать грамматические средства для решения коммуникативных задач [Сычева, 2016, с. 112-118]. Для формирования этой компетенции необходимо не только накопление знаний о грамматической системе языка, но и развитие специфических когнитивных структур, обеспечивающих быструю и точную обработку грамматической информации.

Когнитивные стили и индивидуализация обучения. Понятие когнитивного стиля, активно разрабатываемое в психологии с середины XX века, обозначает относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов,

определяющие способы получения, переработки, хранения и использования информации. М.А. Холодная выделяет около десяти основных параметров когнитивных стилей, среди которых наиболее значимыми для процесса усвоения грамматики являются полезависимость – поленезависимость, импульсивность – рефлективность, аналитичность – синтетичность [Холодная, 2004, с. 127-149].

Полезависимые обучающиеся склонны воспринимать информацию целостно, с трудом выделяя отдельные элементы из контекста. Поленезависимые, напротив, легко вычленяют детали и структурируют материал. В контексте обучения грамматике это означает, что полезависимые студенты эффективнее усваивают грамматические явления в составе коммуникативных ситуаций, через анализ аутентичных текстов, тогда как поленезависимые лучше воспринимают системное изложение грамматического материала, таблицы, схемы.

Импульсивность – рефлективность характеризует темп принятия решений в ситуации неопределённости. Импульсивные обучающиеся склонны к быстрым ответам, часто допуская ошибки; рефлективные медленнее принимают решения, но демонстрируют большую точность. При изучении грамматики импульсивность может приводить к многочисленным ошибкам на начальных этапах, но способствует формированию беглости речи. Рефлективность обеспечивает большую грамматическую правильность, но может замедлять процесс автоматизации навыков.

Аналитичность – синтетичность отражает предпочитаемый способ переработки информации. Аналитический когнитивный стиль предполагает последовательное, детализированное изучение материала с акцентом на отдельных элементах и правилах. Синтетический стиль характеризуется стремлением к целостному охвату материала, выявлению общих закономерностей. Как показывают исследования И.Б. Авдеевой, аналитический когнитивный стиль чаще встречается у студентов технических специальностей и представителей европейских лингвокультурных групп [Авдеева, 2014, с. 34-45].

Современные исследования подтверждают необходимость учёта когнитивных стилей в процессе обучения. С.Н. Сорокоумова, изучая когнитивные стили студентов-психологов, обнаружила значительное разнообразие когнитивных и личностных особенностей обучающихся, что подтверждает необходимость персонализированного подхода к обучению [Сорокоумова, 2020]. Перенося эти выводы на сферу обучения иностранному языку, можно утверждать, что эффективность формирования грамматической компетенции существенно повышается при согласовании методов обучения с когнитивным стилем обучающегося.

Типология языковых личностей обучающихся. На основе анализа теоретических источников и эмпирических наблюдений мы выделили три основных типа языковых личностей обучающихся, различающихся по характеру доминирующих когнитивных стратегий и способов взаимодействия с языковым материалом.

Аналитический тип языковой личности характеризуется ориентацией на системное, последовательное изучение языкового материала с акцентом на правила и закономерности. Представители этого типа демонстрируют поленезависимый когнитивный стиль, склонность к рефлективности, предпочтение эксплицитного знания. В процессе усвоения грамматики они тяготеют к детальному анализу грамматических форм, построению таблиц и схем, установлению логических связей между различными грамматическими категориями.

Аналитические обучающиеся успешно справляются с заданиями на трансформацию грамматических конструкций, заполнение пропусков, исправление ошибок. Они проявляют высокую грамматическую точность уже на ранних этапах обучения. Однако формирование

беглости речи и автоматизация грамматических навыков может протекать медленнее, чем у представителей других типов. Характерным примером поведения аналитической языковой личности является стремление перед выполнением коммуникативного задания повторить соответствующее грамматическое правило, проанализировать возможные варианты грамматических форм.

Коммуникативный тип языковой личности ориентирован прежде всего на использование языка как средства общения, при этом овладение грамматикой осуществляется преимущественно через речевую практику, анализ коммуникативных ситуаций, работу с аутентичными текстами. Представители этого типа характеризуются полезависимым когнитивным стилем, импульсивностью, опорой на имплицитное знание. Грамматические правила усваиваются ими индуктивно, через многократное столкновение с языковым материалом в различных контекстах.

Коммуникативные обучающиеся быстро формируют беглость речи и способность к спонтанной коммуникации. Однако на начальных этапах они могут допускать многочисленные грамматические ошибки, что связано с преобладанием стратегии «понятности» над стратегией «правильности». Постепенно, по мере накопления речевого опыта, точность их грамматического оформления речи повышается за счёт развития интуитивного чувства языка. Типичный пример: в ситуации необходимости выбора между совершенным и несовершенным видом глагола коммуникативная личность опирается не на осознанное применение правила, а на языковое чутьё, сформированное на основе множества ранее встреченных аналогичных случаев.

Смешанный (интегративный) тип языковой личности сочетает характеристики аналитического и коммуникативного типов, демонстрируя гибкость в выборе стратегий усвоения грамматического материала в зависимости от конкретной учебной ситуации. Представители этого типа способны эффективно использовать как эксплицитное, так и имплицитное знание, совмещать анализ грамматических правил с активной речевой практикой. Их когнитивный стиль характеризуется мобильностью и адаптивностью.

Смешанный тип является наиболее адаптивным с точки зрения освоения грамматической системы. Такие обучающиеся успешно работают с различными типами учебных материалов и заданий, легко переключаются между аналитическими и коммуникативными упражнениями. Они демонстрируют относительно быстрое формирование как грамматической правильности, так и беглости речи. Однако для полноценного развития интегративной языковой личности необходимо целенаправленное педагогическое воздействие, способствующее гармоничному сочетанию различных стратегий овладения языком.

Предложенная типология не является жёсткой классификацией; в реальной образовательной практике часто наблюдаются переходные варианты, а также возможна эволюция типа языковой личности в процессе обучения. Однако выделение этих трёх типов позволяет систематизировать наблюдаемое разнообразие индивидуальных стилей усвоения грамматики и создаёт основу для разработки дифференцированных методических подходов.

Методология экспериментального исследования. Для проверки выдвинутых теоретических положений было организовано экспериментальное исследование курсов русского языка, проведённое в течение 2023–2024 учебного года на базе Узбекского государственного университета мировых языков для иностранных граждан. В исследовании приняли участие 87 иностранных и узбекоязычных студентов, в возрасте от 18 до 25 лет, изучающих русский язык на базовом и первом сертификационном уровнях. Распределение испытуемых по родному языку было следующим: китайский язык – 28 человек, узбекский язык – 34 человек, другие языки – 25 человек.

Исследование включало три последовательных этапа. На первом, констатирующем, этапе проводилась диагностика типа языковой личности и когнитивного стиля обучающихся, а также определялся исходный уровень сформированности грамматической компетенции. Для определения типа языковой личности использовался комплекс методик, включающий модифицированный тест Дж. Колба на определение стилей обучения, опросник когнитивных стилей М.А. Холодной, а также специально разработанный нами опросник предпочитаемых стратегий изучения грамматики. На основе анализа результатов этих методик испытуемые были распределены по трём группам: аналитический тип – 29 человек (33%), коммуникативный тип – 35 человек (40%), смешанный тип – 23 человека (27%).

Для оценки исходного уровня грамматической компетенции был проведён входной тест, включавший задания на употребление основных грамматических категорий русского языка: падежной системы имён существительных и прилагательных (24 задания), категории вида глагола (18 заданий), глаголов движения с приставками и без приставок (16 заданий), употребления причастий и деепричастий (12 заданий). Тестовые задания были представлены в различных форматах: множественный выбор, трансформация, заполнение пропусков, исправление ошибок. Общее количество заданий – 70, максимальный балл – 100.

На втором, формирующем, этапе в течение 16 недель (два академических семестра) проводилась целенаправленная работа по формированию грамматической компетенции. Важно отметить, что все испытуемые обучались по единой программе и учебным материалам, различия касались лишь способов презентации грамматического материала и типов предлагаемых упражнений. Для аналитического типа языковой личности использовались подробные грамматические таблицы, схемы, упражнения на трансформацию и анализ. Для коммуникативного типа акцент делался на коммуникативных упражнениях, работе с аутентичными текстами, ролевых играх. Обучающиеся со смешанным типом получали сбалансированное сочетание обоих подходов.

На третьем, контрольном, этапе проводилось итоговое тестирование, аналогичное по структуре входному тесту, но с изменённым языковым материалом. Дополнительно оценивалась способность испытуемых использовать изученные грамматические структуры в спонтанной речи: каждый студент выполнял устное задание (монологическое высказывание на заданную тему длительностью 3-5 минут), которое записывалось и анализировалось с точки зрения грамматической правильности и сложности используемых конструкций.

Для статистической обработки данных использовались методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для выявления значимости различий между группами, t-критерий Стьюдента для парных выборок. Уровень значимости был установлен на уровне $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов входного тестирования показал, что на начальном этапе различия в уровне грамматической компетенции между представителями разных типов языковых личностей были статистически незначимыми. Средний балл по группе аналитического типа составил 62,4 ± 8,7, по группе коммуникативного типа – 60,8 ± 9,2, по группе смешанного типа – 63,1 ± 7,9 (различия недостоверны при $p > 0,05$). Это подтверждает корректность формирования экспериментальных групп и позволяет говорить о сопоставимости исходных условий.

Результаты итогового тестирования продемонстрировали существенный прогресс во всех группах, однако динамика улучшения результатов различалась. Средний балл по группе аналитического типа вырос до 82,3 ± 6,4, по группе коммуникативного типа – до 76,9 ± 8,1, по группе

смешанного типа – до 85,7 ± 5,2. Различия между аналитическим и коммуникативным типами оказались статистически значимыми ($p < 0,01$), различия между смешанным типом и другими группами также достоверны ($p < 0,05$).

Особый интерес представляет анализ результатов по отдельным грамматическим категориям. Представители аналитического типа продемонстрировали наиболее высокие результаты в заданиях на употребление падежной системы (средний балл 88,5) и причастий и деепричастий (средний балл 85,2), то есть в тех разделах грамматики, которые требуют чёткого понимания системных отношений и формальных правил. В то же время их результаты по категории вида глагола (средний балл 78,6) и глаголов движения (средний балл 76,4) оказались несколько ниже, что может быть связано с трудностью формализации правил употребления этих категорий.

Коммуникативный тип, напротив, показал относительно более высокие результаты по глаголам движения (средний балл 79,2) и категории вида (средний балл 77,8) – категориям, усвоение которых в значительной мере опирается на интуитивное чувство языка и многократное столкновение с языковым материалом в контексте. Их результаты по падежной системе (средний балл 75,3) и особенно по причастиям и деепричастиям (средний балл 71,6) оказались заметно ниже.

Представители смешанного типа демонстрировали наиболее сбалансированные результаты по всем разделам, не имея ярко выраженных «сильных» и «слабых» категорий. Их результаты по всем четырём разделам находились в диапазоне 83-87 баллов, что свидетельствует о гармоничном развитии грамматической компетенции.

Для наглядности представления результатов исследования ниже приводится таблица со средними показателями по основным грамматическим категориям.

Таблица 1.

Средние показатели усвоения грамматических категорий по типам языковых личностей

Грамматическая категория	Аналитический тип (средний балл)	Коммуникативный тип (средний балл)	Смешанный тип (средний балл)
Падежная система	88,5	75,3	85,2
Категория вида	78,6	77,8	83,4
Глаголы движения	76,4	79,2	86,7
Причастия и деепричастия	85,2	71,6	83,9

Анализ устной речи испытуемых позволил выявить дополнительные закономерности. Представители аналитического типа демонстрировали высокий уровень грамматической правильности (средний процент ошибок 8,2%), но относительно невысокую беглость речи (средняя скорость речи 95 слов в минуту) и склонность к использованию более простых грамматических конструкций. Коммуникативный тип, напротив, характеризовался высокой беглостью (средняя скорость речи 132

слова в минуту) и готовностью к использованию сложных грамматических структур, однако процент ошибок был заметно выше (16,4%). Смешанный тип демонстрировал сбалансированные показатели: беглость речи 118 слов в минуту, процент ошибок 10,7%, разнообразие используемых грамматических конструкций.

Корреляционный анализ выявил статистически значимую связь между типом языковой личности и предпочитаемыми стратегиями усвоения грамматики. Аналитический тип положительно коррелирует с частотой обращения к грамматическим справочникам ($r = 0,67$, $p < 0,01$), временем, затрачиваемым на выполнение грамматических упражнений ($r = 0,54$, $p < 0,05$), склонностью к самостоятельному составлению грамматических схем и таблиц ($r = 0,61$, $p < 0,01$). Коммуникативный тип положительно коррелирует с объёмом речевой практики ($r = 0,72$, $p < 0,01$), готовностью к спонтанной коммуникации на русском языке вне аудитории ($r = 0,68$, $p < 0,01$), предпочтением работы с аутентичными текстами и видеоматериалами ($r = 0,59$, $p < 0,01$).

Особого внимания заслуживает тот факт, что представители смешанного типа продемонстрировали не просто средние показатели между аналитическим и коммуникативным типами, но в ряде случаев превзошли оба эти типа. Это подтверждает гипотезу о том, что интегративный подход к усвоению грамматики, сочетающий аналитическую работу с правилами и активную речевую практику, является оптимальным для формирования полноценной грамматической компетенции. Вместе с тем следует отметить, что формирование смешанного типа языковой личности требует целенаправленной педагогической работы по развитию у обучающихся способности гибко использовать различные стратегии в зависимости от характера грамматического явления и учебной задачи.

Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований в области когнитивных стилей и усвоения иностранных языков, подтверждая универсальность выявленных закономерностей. Вместе с тем наше исследование впервые систематически связало концепцию языковой личности с проблематикой усвоения грамматики русского языка, что открывает новые перспективы как для теоретического осмысления процессов языкового образования, так и для совершенствования методической практики.

Методические рекомендации. На основе результатов проведённого исследования представляется возможным сформулировать ряд методических рекомендаций по организации дифференцированного обучения грамматике русского языка с учётом типа языковой личности обучающихся.

Для обучающихся с аналитическим типом языковой личности рекомендуется использовать следующие методические приёмы. Во-первых, презентация грамматического материала должна быть максимально системной и структурированной, с активным использованием таблиц, схем, алгоритмов. Целесообразно предлагать обучающимся самостоятельное составление обобщающих таблиц по изученному материалу, что способствует более глубокому осмыслению системных связей в грамматике. Во-вторых, при выборе упражнений следует отдавать предпочтение заданиям аналитического характера: трансформациям, сопоставлениям, выявлению закономерностей. В-третьих, необходима целенаправленная работа по развитию беглости речи и автоматизации грамматических навыков, поскольку это является «слабым звеном» данного типа. Для этого эффективны упражнения на быстрое реагирование, ограниченные по времени коммуникативные задания, постепенное увеличение темпа речи.

Для обучающихся с коммуникативным типом языковой личности методические рекомендации иные. Грамматические явления целесообразно вводить в контексте коммуникативных ситуаций, через анализ аутентичных текстов. Эффектив-

ным является индуктивный путь презентации материала: от наблюдения над языковыми фактами к формулированию правила. При организации тренировки грамматических навыков акцент должен делаться на коммуникативных упражнениях: ролевых играх, дискуссиях, составлении диалогов. Вместе с тем необходима специальная работа по повышению грамматической точности, для чего рекомендуется использовать приёмы самокоррекции, взаимопроверки, анализ типичных ошибок. Важно помочь обучающимся данного типа осознать важность грамматической правильности как компонента коммуникативной компетенции.

Для обучающихся со смешанным типом языковой личности оптимальным является интегративный подход, сочетающий элементы обоих вышеописанных методических направлений. Важно поддерживать и развивать у этих студентов способность гибко выбирать стратегии усвоения грамматики в зависимости от конкретной учебной задачи. Целесообразно предлагать задания, требующие комплексного подхода: например, сначала самостоятельно проанализировать грамматическое явление на основе примеров, затем сопоставить свои выводы с правилом в учебнике, после чего применить освоенный материал в коммуникативном упражнении.

Общей для всех типов языковых личностей является рекомендация по дифференциации грамматического материала в зависимости от его характера. Грамматические категории, имеющие чёткие формальные показатели и поддающиеся строгой систематизации (например, падежная система), требуют относительно большего акцента на аналитической работе даже для коммуникативного типа. Напротив, грамматические явления, использование которых в значительной степени определяется контекстом и с трудом формализуется (например, выбор вида глагола в ряде контекстов), требуют усиленной речевой практики даже для аналитического типа.

Важным аспектом дифференцированного обучения является организация контроля и оценивания. Для аналитического типа целесообразно использовать разнообразные формы письменного контроля с детальным анализом ошибок. Для коммуникативного типа больший вес должны иметь устные формы контроля, оценка способности использовать грамматические структуры в спонтанной речи. При этом для обоих типов важно обеспечить баланс между оценкой грамматической правильности и оценкой коммуникативной эффективности речи.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать ряд теоретических и практических выводов относительно взаимосвязи типа языковой личности обучающегося и эффективности усвоения грамматической системы русского языка.

Во-первых, подтверждена гипотеза о существовании устойчивых типов языковых личностей обучающихся, различающихся по характеру доминирующих когнитивных стратегий освоения языкового материала. Предложенная типология, включающая аналитический, коммуникативный и смешанный типы, опирается на теорию языковой личности Ю.Н. Караулова и концепцию когнитивных стилей М.А. Холодной, интегрируя эти подходы в единую теоретическую модель. Аналитический тип характеризуется ориентацией на системное изучение грамматических правил, поленезависимым когнитивным стилем и преобладанием эксплицитного знания. Коммуникативный тип ориентирован на речевую практику, характеризуется полезависимостью и опорой на имплицитное знание. Смешанный тип сочетает характеристики обоих типов и демонстрирует гибкость в выборе стратегий усвоения.

Во-вторых, экспериментально установлено наличие статистически значимых различий в эффективности усвоения грамматических категорий русского языка представителями разных типов языковых личностей. Аналитический тип демон-

стрирует преимущества в усвоении системных грамматических категорий с чёткими формальными показателями (падежная система, причастия и деепричастия), но испытывает определённые трудности с категориями, требующими развитого языкового чутья (категория вида, глаголы движения). Коммуникативный тип показывает противоположную картину. Смешанный тип демонстрирует наиболее сбалансированные и в целом наиболее высокие результаты по всем категориям, что указывает на оптимальность интегративного подхода к усвоению грамматики.

В-третьих, выявлены специфические особенности формирования грамматической компетенции у представителей различных типов. У аналитического типа грамматическая компетенция формируется преимущественно через осознание и применение правил, характеризуется высокой точностью, но может страдать недостаточной беглостью. У коммуникативного типа грамматическая компетенция развивается через речевую практику и формирование интуитивного чувства языка, обеспечивает беглость речи, но на начальных этапах может характеризоваться многочисленными ошибками. Смешанный тип способен гармонично сочетать оба пути формирования грамматической компетенции.

В-четвёртых, разработаны научно обоснованные методические рекомендации по организации дифференцированного обучения грамматике русского языка. Для аналитического типа рекомендуется акцент на системной презентации материала, использовании схем и таблиц, аналитических упражнений, при этом необходима специальная работа по развитию беглости речи. Для коммуникативного типа целесообразна презентация грамматики в контексте коммуникативных ситуаций, использование индуктивного пути, приоритет коммуникативных упражнений, при этом требуется дополнительная работа по повышению грамматической точности. Для смешанного типа оптимален интегративный подход, сочетающий элементы обоих направлений.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии психолингвистической теории языковой личности применительно к процессам усвоения грамматики, в установлении связей между концепцией языковой личности и теорией когнитивных стилей, в углублении понимания психолингвистических механизмов формирования грамматической компетенции.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанных методических рекомендаций в практике преподавания русского языка как иностранного, в разработке учебных материалов, учитывающих различные типы языковых личностей, в организации индивидуализированного обучения. Предложенная система диагностики типа языковой личности может применяться на начальном этапе обучения для формирования оптимальных учебных групп и выбора адекватных методических стратегий.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, представляет интерес изучение динамики типа языковой личности в процессе длительного обучения: остаётся ли тип стабильным или возможна его эволюция под влиянием педагогического воздействия? Во-вторых, требует исследования вопрос о соотношении типа языковой личности с другими индивидуально-психологическими характеристиками обучающихся: личностными особенностями, мотивацией, языковыми способностями. В-третьих, необходимо расширение исследования на материале других грамматических категорий и других уровней владения языком. В-четвёртых, актуальной является задача разработки конкретных учебных материалов и упражнений, специально ориентированных на различные типы языковых личностей.

Полученные результаты вносят вклад в развитие психолингвистической

теории речевой деятельности и открывают новые возможности для повышения эффективности обучения грамматике русского языка на основе учёта индивидуально-типологических особенностей обучающихся.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева И.Б. Инженерный дискурс в профессиональной коммуникации: когнитивно-прагматический и лингводидактический аспекты. М.: МАДИ, 2014. 364 с.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2008. 192 с.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

4. Иванцова Е.В. Языковая личность: аспекты изучения. Сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / Под ред. И.В. Ружицкого и Е.В. Потёмкиной. М.: МАКС-Пресс, 2017. 432 с.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

7. Пузырёв А.В. Языковая личность в плане субстратного подхода // Психолингвистика. М.: Институт языкознания РАН, 1998. С. 24-36.

8. Сорокоумова С.Н. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. С. 3.

9. Сычева О.В. Понятие грамматической компетенции как цели формирования в языковом вузе // Научно-методический электронный журнал. 2016. № 6. С. 112-118.

10. Узбеков Т. С. Сравнительный анализ методик преподавания русского языка как неродного и как иностранного //O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari. – 2025. – С. 888-891.

11. Узбеков Т. С. Языковая и лингвистическая игра в системе обучения неродному языку //Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – №. 6 (87). – С. 1411-1416.

12. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

УДК: 81'23:811.161.1'36

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ ВИДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Носирова Мубина Олимовна - старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию психолингвистических механизмов функционирования категории вида в русском языке. На основе теории речевой деятельности А.А. Леонтьева и концепции функциональной грамматики А.В. Бондарко анализируются когнитивные процессы выбора и интерпретации видовых форм в речепорождении и речевосприятии. Рассматривается ментальная организация видовой системы в языковом сознании носителей русского языка, механизмы актуализации видовых противопоставлений, роль контекста в выборе видовой формы. Особое внимание уделяется сопоставительному анализу функционирования категории вида у носителей языка и изучающих русский язык как иностранный. Представлены результаты психолингвистических экспериментов, демонстрирующие специфику обработки видовой информации на разных этапах речевой деятельности. Выявлены типичные трудности овладения видовой системой и предложены методические рекомендации для оптимизации процесса обучения.*

Ключевые слова: *категория вида, психолингвистика, речевая деятельность, видовые формы, аспектуальность, ментальный лексикон, совершенный вид, несовершенный вид, речепорождение, русский язык.*

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE ASPECT CATEGORY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Nosirova Mubina Olimovna - senior teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article is devoted to the study of psycholinguistic mechanisms of the aspect category functioning in the Russian language. Based on A.A. Leontiev's theory of speech activity and A.V. Bondarko's concept of functional grammar, the cognitive processes of choosing and interpreting aspectual forms in speech production and perception are analyzed. The mental organization of the aspect system in the linguistic consciousness of native Russian speakers, mechanisms of actualization of aspectual oppositions, and the role of context in choosing an aspectual form are considered. Special attention is paid to the comparative analysis of the functioning of the aspect category in native speakers and learners of Russian as a foreign language. The results of psycholinguistic experiments demonstrating the specifics of processing aspectual information at different stages of speech activity are presented. Typical difficulties in mastering the aspect system are identified and methodological recommendations for optimizing the learning process are proposed.*

Keywords: *aspect category, psycholinguistics, speech activity, aspectual forms, aspectuality, mental lexicon, perfective aspect, imperfective aspect, speech production, Russian language.*

RUS TILIDA VID KATEGORIYASI FAOLIYATINING PSIXOLINGVISTIK JIHATLARI

Nosirova Mubina Olimovna – katta o'qitivchi
O'zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O'zbekiston)

Annotatsiya. *Maqola rus tilida vid kategoriyasi faoliyatining psixolingvistik mexanizmlarini o'rganishga bag'ishlangan. A.A. Leont'yevning nutq faoliyati nazariyasi va A.V. Bondarkoning funktsional grammatika kontseptsiyasi asosida nutqni ishlab chiqarish va idrok etishda aspektual shakllarni tanlash va talqin qilishning kognitiv jarayonlari tahlil qilinadi. Rus tilini ona tili sifatida so'zlashuvchilarning til ongida vid tizimining mental tashkiloti, aspektual qarama-qarshiliklarning aktuallashuv mexanizmlari va aspektual shaklni tanlashda kontekstning roli ko'rib chiqiladi. Nutq faoliyatining turli bosqichlarida aspektual ma'lumotni qayta ishlashning o'ziga xosligini ko'rsatuvchi psixolingvistik tajribalar natijalari taqdim etilgan. Vid tizimini egallashda uchraydigan tipik qiyinchiliklar aniqlangan va o'quv jarayonini optimallashtirishga doir metodologik tavsiyalar taklif etilgan.*

Kalit so'zlar: *vid kategoriyasi, psixolingvistika, nutq faoliyati, aspektual shakllar, aspektuallik, mental leksikon, tugallangan vid, tugallanmagan vid, nutqni ishlab chiqarish, rus tili.*

Введение. Категория вида представляет собой одну из наиболее сложных и специфических грамматических категорий русского языка, отражающую способ представления протекания действия во времени. Противопоставление совершенного и несовершенного вида пронизывает всю глагольную систему русского языка и играет ключевую роль в организации высказывания, структурировании нарратива, выражении темпоральных и аспектуальных отношений. При этом выбор видовой формы в речевой деятельности представляет собой сложный психолингвистический процесс, включающий анализ семантики глагола, учёт контекста, соотнесение с коммуникативной интенцией говорящего.

Актуальность исследования психолингвистических аспектов функционирования категории вида определяется несколькими факторами. Во-первых, несмотря на обширную лингвистическую литературу, посвящённую категории вида, психолингвистические механизмы выбора и интерпретации видовых форм в процессе речевой деятельности остаются недостаточно изученными. Существующие аспектологические исследования, хотя и описывают семантику видовых форм и правила их употребления, не раскрывают в полной мере когнитивных процессов, лежащих в основе функционирования видовой системы в реальной речевой практике. Во-вторых, категория вида представляет значительные трудности для изучающих русский язык как иностранный, особенно для носителей языков, не имеющих развитой видовой системы, что требует глубокого понимания психолингвистических механизмов её усвоения для разработки эффективных методик обучения. В-третьих, исследование функционирования категории вида открывает перспективы для более широкого понимания взаимосвязи языковых структур и когнитивных процессов, способов языковой концептуализации времени и аспектуальности.

Теоретической основой исследования служит концепция функциональной грамматики А.В. Бондарко, рассматривающая категорию вида в системе функционально-семантического поля аспектуальности [Бондарко, 1987, с. 23-45]. Согласно этому подходу, видовые формы являются ядерными средствами выражения аспектуальных значений, взаимодействующими с разнообразными лексическими и контекстуальными элементами. Психолингвистический анализ категории вида опирается на теорию речевой деятельности, разработанную А.А. Леонтьевым, ко-

торая рассматривает речь как специфический вид деятельности, включающий этапы ориентировки, планирования, реализации и контроля [Леонтьев, 1997, с. 89-112]. В рамках этой теории выбор видовой формы представляет собой операцию, реализующую определённое речевое действие в соответствии с замыслом говорящего.

Важную роль в понимании психолингвистических аспектов категории вида играют работы по когнитивной лингвистике, исследующие способы концептуализации времени и событий в языковом сознании. Как показано в исследованиях Е.В. Падучевой, видовые формы служат средством перспективизации события, представления его с определённой точки зрения [Падучева, 1996, с. 34-58]. Совершенный вид представляет событие как целостное, ограниченное во времени, достигшее своего предела; несовершенный вид фокусируется на процессуальной стороне действия, его внутренней структуре. Эти различные способы представления события отражают фундаментальные когнитивные операции членения и структурирования временного континуума.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном психолингвистическом анализе функционирования категории вида с учётом когнитивных механизмов речепорождения и речевосприятия. Впервые предпринята попытка систематического описания ментальной организации видовой системы в языковом сознании носителей русского языка, выявления временных параметров процесса выбора видовой формы, анализа роли различных факторов (семантических, контекстуальных, прагматических) в актуализации видовых противопоставлений. Разработана интегративная модель психолингвистического функционирования категории вида, соединяющая достижения теоретической аспектологии, психолингвистики и когнитивной лингвистики.

Объектом исследования является категория вида русского языка как компонент глагольной системы и средство организации высказывания.

Предметом исследования выступают психолингвистические механизмы выбора и интерпретации видовых форм в процессе порождения и восприятия русской речи.

Цель исследования – выявить и описать психолингвистические закономерности функционирования категории вида в речевой деятельности носителей русского языка и изучающих его как иностранный.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) описать когнитивную структуру категории вида в ментальном лексиконе носителей русского языка, выявить особенности хранения и актуализации видовых пар;

2) проанализировать процессы выбора видовой формы в речепорождении, определить факторы, влияющие на этот выбор, исследовать временные характеристики процесса;

3) исследовать механизмы интерпретации видовых значений при восприятии речи, роль контекста в декодировании аспектуальной информации;

4) провести сопоставительный анализ функционирования категории вида у носителей русского языка и изучающих его как иностранный, выявить типичные трудности и ошибки;

5) разработать психолингвистически обоснованные рекомендации по оптимизации процесса обучения категории вида в курсе русского языка как иностранного.

Теоретические основы исследования. *Категория вида в системе русского языка.* Категория вида в русском языке представляет собой грамматическую категорию глагола, выражающую характер протекания и распределения действия во времени. Основой видовой системы является противопоставление двух видов – совершенного и несовершенного. Совершен-

ный вид обозначает действие как целостное, ограниченное пределом, достигшее своего результата: написать, прочитать, решить. Несовершенный вид представляет действие в его течении, без указания на предел: писать, читать, решать. Как отмечает А.В. Бондарко, видовое противопоставление не является чисто темпоральным – оно выражает различные способы представления действия, разные аспектуальные перспективы [Бондарко, 1987, с. 34].

Видовые пары представляют собой пары глаголов, соотносительных по виду и объединённых общностью лексического значения: делать – сделать, строить – построить, решать – решить. Образование видовых пар осуществляется различными способами: префиксацией (писать – написать), суффиксацией (решать – решить), чередованием (умирать – умереть), супплетивизмом (говорить – сказать, брать – взять). Существуют также одновидовые глаголы, не имеющие видовой пары: глаголы только совершенного вида (очутиться, грянуть) и только несовершенного вида (находиться, присутствовать).

Семантика видовых форм чрезвычайно многообразна. Несовершенный вид может иметь процессное значение (Он читал книгу), многократное значение (Он часто читал эту книгу), общефактическое значение (Вы читали эту книгу?), постоянно-непрерывное значение (Волга впадает в Каспийское море). Совершенный вид выражает конкретно-фактическое значение (Он прочитал книгу), суммарное значение (Он прочитал пять книг), наглядно-примерное значение (Скажу ему – он обидится). Выбор между этими значениями определяется широким контекстом и коммуникативными намерениями говорящего.

Важным аспектом функционирования категории вида является её взаимодействие с категорией времени. В прошедшем времени возможны формы обоих видов (писал – написал, читал – прочитал), в настоящем времени употребляется только несовершенный вид (пишу, читаю), в будущем времени совершенный вид образует простую форму (напишу, прочитаю), а несовершенный – сложную (буду писать, буду читать). Эта асимметрия отражает глубинные закономерности концептуализации времени в русском языковом сознании.

Психолингвистические механизмы функционирования видовой системы. С психолингвистической точки зрения категория вида представляет собой сложный механизм, обеспечивающий языковую объективацию когнитивной категории аспектуальности. В процессе речепорождения говорящий осуществляет концептуализацию события, которое он намерен обозначить, выбирая определённую перспективу его представления. Этот процесс включает анализ лексического значения глагола (предельный – непредельный), учёт темпоральной отнесённости действия, соотнесение с коммуникативной задачей. Как показывают исследования А.А. Леонтьева, выбор видовой формы у носителей языка в большинстве случаев осуществляется автоматически, на уровне операций, не требующих осознанного контроля [Леонтьев, 1997, с. 145].

Ментальный лексикон носителя русского языка организует видовые пары как единицы, связанные деривационными отношениями, но обладающие определённой степенью автономности. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что при актуализации одного члена видовой пары другой член активируется автоматически, хотя степень этой активации зависит от частотности форм, регулярности видообразования, семантической прозрачности отношений. Например, в паре делать – сделать оба члена характеризуются высокой частотностью и прозрачностью отношений, что обеспечивает их тесную связь в ментальном лексиконе. В паре умирать – умереть связь менее прозрачна из-за супплетивного характера видообразования.

Процесс выбора видовой формы включает несколько этапов. На первом

этапе происходит концептуализация события: говорящий формирует ментальную репрезентацию ситуации, которую он намерен обозначить. На втором этапе осуществляется выбор аспектуальной перспективы: событие может быть представлено как целостное (совершенный вид) или как процесс (несовершенный вид). На третьем этапе происходит актуализация соответствующей видовой формы из ментального лексикона. У носителей языка эти этапы протекают в основном автоматически, хотя в сложных случаях (при наличии альтернативных возможностей) может потребоваться осознанный выбор.

При восприятии речи слушающий декодирует видовую информацию, интегрируя её с другими элементами высказывания. Видовая форма служит инструкцией для построения определённой ментальной репрезентации события. Совершенный вид активирует представление о завершённом, результативном действии; несовершенный вид – о процессе или повторяющемся действии. Интерпретация видовых форм существенно зависит от контекста: одна и та же форма может реализовывать различные частные значения в зависимости от окружения. Например, форма несовершенного вида читал может интерпретироваться как обозначение процесса (Когда я пришёл, он читал книгу), повторяющегося действия (Он каждый день читал газету) или факта действия без указания на его завершённость (Ты читал эту книгу?).

Когнитивные основы видового противопоставления. Видовое противопоставление отражает фундаментальные когнитивные категории перфективности и имперфективности, представляющие два базовых способа концептуализации событий во времени. Как показано в работах Е.В. Падучевой, перфективная концептуализация фокусируется на границах события, его начале и конце, достижении результата [Падучева, 1996, с. 45-67]. Имперфективная концептуализация, напротив, абстрагируется от границ, представляя событие как длящийся процесс или повторяющуюся ситуацию.

Центральным для понимания когнитивной природы вида является понятие предельности. Предельные глаголы обозначают действия, направленные на достижение определённого результата, естественного предела: строить дом (предел – готовый дом), читать книгу (предел – прочитанная книга). Непредельные глаголы обозначают действия, не предполагающие достижения предела: гулять, спать, работать. Предельность является семантическим свойством глагола, которое взаимодействует с грамматической категорией вида: предельные глаголы легко образуют видовые пары (строить – построить), непредельные – часто являются одновидовыми (находиться, присутствовать).

Важную роль в когнитивной организации видовой системы играет концепт временной структуры события. Событие может быть концептуализировано как точка на временной оси (совершенный вид в конкретно-фактическом значении: Он пришёл в пять часов), как временной интервал с открытыми границами (несовершенный вид в процессном значении: Он шёл по улице), как множество повторяющихся ситуаций (несовершенный вид в многократном значении: Он часто приходил к нам). Выбор той или иной концептуализации определяется не только объективными свойствами обозначаемой ситуации, но и коммуникативными интенциями говорящего, его прагматическими установками.

Экспериментальное исследование функционирования категории вида. Для выявления психолингвистических закономерностей функционирования категории вида был проведён комплекс экспериментальных исследований, включающий несколько методик. Испытуемыми выступили две группы: группа носителей русского языка (32 человека, студенты филологических специальностей Узбекского государственного университета мировых языков, средний возраст 21 год) и группа

изучающих русский язык как иностранный (28 человек, студенты того же университета, уровень владения русским языком – первый сертификационный уровень, родные языки – узбекский, английский, турецкий).

Первая методика – методика свободных ассоциаций – была направлена на исследование связей между видовыми парами в ментальном лексиконе. Испытуемым предъявлялись глаголы-стимулы (20 глаголов совершенного вида и 20 глаголов несовершенного вида) с инструкцией назвать первое пришедшее в голову слово. Фиксировались ассоциативные реакции и время реакции. Вторая методика – методика завершения предложений – использовалась для анализа механизмов выбора видовой формы. Испытуемым предлагались неполные предложения, которые необходимо было завершить, выбрав подходящую видовую форму из предложенных вариантов или образовав её самостоятельно.

Третья методика – оценка приемлемости – была направлена на исследование чувствительности к видовым ошибкам. Испытуемым предъявлялись предложения с правильным и неправильным употреблением видовых форм, необходимо было оценить степень приемлемости каждого предложения по пятибалльной шкале. Четвёртая методика – анализ устных нарративов – позволила исследовать функционирование категории вида в связной речи. Испытуемые составляли устный рассказ по серии картинок, рассказы записывались и анализировались с точки зрения употребления видовых форм, типов ошибок, стратегий организации темпоральной структуры нарратива.

Результаты ассоциативного эксперимента. Результаты ассоциативного эксперимента выявили высокую степень связанности видовых пар в ментальном лексиконе носителей русского языка. При предъявлении глагола одного вида в 67% случаев реакцией был соответствующий глагол противоположного вида. Например, на стимул написать наиболее частотной реакцией было писать (78% испытуемых), на стимул читать – прочитать (72%). Среднее время реакции при актуализации видовой пары составило 580 миллисекунд, что существенно ниже среднего времени для других типов ассоциаций (890 миллисекунд).

У изучающих русский язык как иностранный картина оказалась иной. Частота видовых ассоциаций составила лишь 34%, среднее время реакции – 1240 миллисекунд. Наиболее частыми были семантические ассоциации (синонимы, антонимы) и ситуативные ассоциации (называние типичного объекта действия). Это свидетельствует о том, что видовые пары ещё не сформировали в их ментальном лексиконе устойчивых связей, характерных для носителей языка. Интересно, что для высокочастотных видовых пар с регулярным образованием (делать – сделать, говорить – сказать) частота видовых ассоциаций была выше (52%), что указывает на роль частотности и регулярности в формировании видовых связей.

Выбор видовой формы в контексте. Методика завершения предложений позволила выявить факторы, влияющие на выбор видовой формы. Было установлено, что носители языка в 94% случаев выбирают видовую форму правильно, при этом среднее время принятия решения составляет 1,2 секунды. Основными факторами выбора являются: наличие показателей результативности в контексте (наречия типа наконец, уже, успешно способствуют выбору совершенного вида), указание на процесс или длительность (долго, весь день, постепенно – несовершенный вид), многократность (часто, обычно, каждый день – несовершенный вид).

Пример типичного задания: Вчера весь вечер я ... (читать/прочитать) интересную книгу. Носители языка единодушно выбирали форму несовершенного вида читал, мотивируя это указанием на длительность (весь вечер). При изменении контекста: Вчера вечером я ... (читать/прочитать) интересную книгу и лёг

спать – выбиралась форма совершенного вида прочитал, так как контекст указывает на завершённость действия и переход к другому действию.

У изучающих русский язык правильность выбора составила 68%, время принятия решения – 3,8 секунды. Наиболее частые ошибки: неразличение процессного и конкретно-фактического значений (Вчера я прочитал книгу два часа вместо читал), неучёт результативности (Он долго решал задачу и решал её вместо решил), смешение общефактического и конкретно-фактического значений. Характерно, что инофоны часто ориентируются на формальные показатели (наличие темпоральных наречий), но не всегда правильно интерпретируют их аспектуальную семантику.

Таблица 1.

Сравнительные результаты психолингвистических экспериментов

Параметр	Носители языка	Изучающие РКИ
Видовые ассоциации (%)	67%	34%
Время реакции (мс)	580 мс	1240 мс
Правильность выбора вида (%)	94%	68%
Время выбора (сек)	1,2 сек	3,8 сек

Функционирование категории вида в нарративе. Анализ устных нарративов выявил существенные различия в использовании категории вида носителями языка и изучающими его как иностранный. Носители языка использовали видовые формы для структурирования нарратива: совершенный вид обозначал последовательные события, движущие сюжет вперёд (Он встал, оделся, позавтракал и вышел из дома), несовершенный вид – фоновые действия, описания, повторяющиеся ситуации (Было утро, светило солнце, на улице гуляли люди). Такое использование вида создавало чёткую темпоральную структуру нарратива, разделение на сюжетную линию и фон.

Пример нарратива носителя языка: Однажды утром Иван проснулся очень рано. За окном ещё было темно, но он не мог больше спать. Он встал, подошёл к окну и увидел, что идёт снег. Иван быстро оделся, вышел на улицу и пошёл в парк. В парке было тихо, только слышались его шаги по снегу. Здесь чётко видна оппозиция форм совершенного вида, обозначающих последовательные действия главного героя (проснулся, встал, подошёл, увидел, оделся, вышел, пошёл), и форм несовершенного вида, создающих фон (было темно, идёт снег, было тихо, слышались шаги).

У изучающих русский язык нарративы характеризовались менее чёткой видовой организацией. Часто наблюдалось неоправданное смешение видов, преобладание одного вида (обычно несовершенного как более частотного), ошибки в выборе видовой формы. Типичный пример: Вчера я вставал рано. Я завтракал и выходил из дома. Я шёл на работу. По дороге я встречал друга. Мы разговаривали долго. Потом я приходил на работу. Здесь неправильно используется несовершенный вид для обозначения последовательных завершённых действий, что разрушает темпоральную структуру нарратива.

Типология трудностей овладения категорией вида. На основе анализа экспериментальных данных и речевых ошибок была разработана типология трудностей овладения категорией вида. Первый тип трудностей – формальные трудности – связан с образованием видовых форм:

освоение способов видообразования, запоминание видовых пар, особенно нерегулярных и супплетивных. Второй тип – семантические трудности – обусловлен необходимостью дифференциации частных видовых значений, понимания семантических нюансов между процессным, многократным, общефактическим значениями несовершенного вида.

Третий тип трудностей – функциональные трудности – связан с выбором видовой формы в зависимости от контекста и коммуникативной задачи. Это наиболее сложный тип трудностей, так как требует не только знания правил, но и развития интуитивного чувства языка. Изучающие русский язык часто ориентируются на формальные показатели (наличие наречий, указаний на время), но не всегда правильно интерпретируют их аспектуальную семантику. Четвёртый тип – интерферентные трудности – возникает под влиянием родного языка, особенно если в нём отсутствует развитая видовая система. Например, носители узбекского языка часто испытывают трудности с дифференциацией видовых значений, так как в узбекском языке аспектуальные отношения выражаются иными средствами.

Обсуждение результатов и методические рекомендации. Полученные результаты позволяют сформулировать психолингвистическую модель функционирования категории вида в русском языке. В ментальном лексиконе носителей языка видовые пары хранятся как связанные, но автономные единицы с высокой степенью взаимной активации. Процесс выбора видовой формы в речепорождении у носителей языка в значительной степени автоматизирован и осуществляется на основе интегрированного учёта множества факторов: семантики глагола, контекстуальных показателей, коммуникативных интенций. У изучающих русский язык как иностранный видовые связи сформированы слабее, процесс выбора требует больше времени и когнитивных усилий, часто опирается на эксплицитное применение правил.

Особую сложность представляет функционирование категории вида в связной речи, где видовые формы выполняют не только референциальную, но и текстообразующую функцию, организуя темпоральную структуру нарратива. Носители языка интуитивно владеют этой функцией, используя совершенный вид для обозначения последовательных событий основной сюжетной линии, несовершенный – для создания фона, описаний, характеристик. Изучающие русский язык нуждаются в целенаправленном обучении текстообразующей функции вида.

На основе результатов исследования могут быть сформулированы следующие методические рекомендации. Во-первых, необходимо с самого начала обучения формировать в сознании учащихся связь между членами видовой пары, используя для этого специальные упражнения на актуализацию видовых соответствий. Эффективным является приём параллельной презентации видовых пар, работа с двуязычными словарями, где видовые пары представлены вместе. Во-вторых, важно обеспечить достаточный объём тренировки в употреблении видовых форм в контексте, так как формальное знание правил недостаточно для выработки автоматизированного навыка выбора видовой формы.

В-третьих, целесообразно использовать дифференцированный подход к презентации различных значений видов. Начинать следует с базовых, прототипических значений (совершенный вид = законченное действие с результатом, несовершенный вид = процесс), постепенно вводя периферийные значения. В-четвёртых, необходимо уделять внимание текстообразующей функции вида, используя для этого работу с нарративными текстами, анализ видовременной организации различных типов дискурса. В-пятых, важно развивать у учащихся метаязыковое сознание, способность рефлексировать над употреблением видовых форм, анализировать факторы выбора вида в различных контекстах.

Эффективными представляются следующие типы упражнений: трансформационные упражнения (изменение видовой формы с соответствующим изменением контекста), подстановочные упражнения (выбор подходящей видовой формы в заданном контексте), упражнения на завершение предложений с обоснованием выбора вида, сопоставительные упражнения (анализ различий между предложениями с разными видовыми формами), коммуникативные упражнения (составление нарративов с заданным видовым рисунком). Особенно важна работа с аутентичными текстами различных жанров, позволяющая наблюдать функционирование видовых форм в естественных условиях коммуникации.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить и описать психолингвистические механизмы функционирования категории вида в русском языке, установить закономерности её усвоения и использования носителями языка и изучающими его как иностранный.

Во-первых, установлено, что в ментальном лексиконе носителей русского языка видовые пары организованы как связанные единицы с высокой степенью взаимной активации. Предъявление одного члена видовой пары автоматически активирует другой член пары, что проявляется в высокой частоте видовых ассоциаций (67%) и низком времени реакции (580 миллисекунд). У изучающих русский язык видовые связи существенно слабее (34% видовых ассоциаций, время реакции 1240 миллисекунд), что свидетельствует о недостаточной сформированности видовой системы в их ментальном лексиконе.

Во-вторых, выявлены основные факторы, определяющие выбор видовой формы в процессе речепорождения: семантика глагола (предельность / непредельность), контекстуальные показатели (наречия, указания на результат, длительность, повторяемость), коммуникативные интенции говорящего (фокусировка на результате или процессе). У носителей языка процесс выбора видовой формы в значительной степени автоматизирован (правильность 94%, время выбора 1,2 секунды), у изучающих язык он требует больше времени и когнитивных усилий (правильность 68%, время выбора 3,8 секунды) и часто основывается на эксплицитном применении правил.

В-третьих, установлена важная роль категории вида в организации связного текста, особенно нарратива. Носители русского языка используют видовые формы для структурирования темпорального плана повествования: совершенный вид обозначает последовательные события основной сюжетной линии, несовершенный вид – фоновые действия, описания, повторяющиеся ситуации. У изучающих русский язык текстообразующая функция вида сформирована недостаточно, что проявляется в неоправданном смешении видов, разрушении темпоральной структуры нарратива.

В-четвёртых, разработана типология трудностей овладения категорией вида, включающая формальные трудности (образование видовых форм), семантические трудности (дифференциация частных видовых значений), функциональные трудности (выбор вида в зависимости от контекста и коммуникативной задачи) и интерферентные трудности (влияние родного языка). Наиболее сложными являются функциональные трудности, требующие не только знания правил, но и развития интуитивного чувства языка.

В-пятых, сформулированы психолингвистически обоснованные методические рекомендации по обучению категории вида: формирование прочных связей между членами видовых пар, обеспечение достаточного объёма контекстуализированной тренировки, дифференцированная презентация видовых значений от прототипических к периферийным, развитие понимания текстообразующей функции вида, формирование метаязыкового сознания учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии психолингвистической теории речевой деятельности применительно к функционированию

грамматических категорий, в углублении понимания когнитивных механизмов концептуализации времени и аспектуальности, в установлении связей между языковыми структурами и ментальными процессами. Работа вносит вклад в психолингвистическую теорию ментального лексикона, показывая специфику организации видовых пар и механизмов их актуализации.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов в практике преподавания русского языка как иностранного, в разработке учебных материалов и упражнений, ориентированных на психолингвистические закономерности функционирования категории вида, в создании методических рекомендаций по оптимизации процесса обучения. Полученные данные могут быть использованы при подготовке преподавателей русского языка как иностранного в Узбекском государственном университете мировых языков и других учебных заведениях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, представляет интерес более детальное изучение нейролингвистических коррелятов обработки видовой информации с использованием современных методов фиксации мозговой активности. Во-вторых, требует дальнейшего исследования динамика формирования видовой компетенции на различных этапах изучения русского языка как иностранного. В-третьих, актуальной является задача сопоставительного анализа функционирования категории вида в различных славянских языках с психолингвистической точки зрения. В-четвёртых, необходимо более глубокое исследование роли видовых форм в организации различных типов дискурса: нарративного, описательного, аргументативного, инструктивного. Решение этих задач будет способствовать дальнейшему развитию психолингвистической теории функционирования грамматических категорий и совершенствованию методики их преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 215 с.

2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. 348 с.

3. Зализняк Анна А., Шмелёв А.Д. Введение в русскую аспектологию. М.: Языки русской культуры, 2000. 226 с.

4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

6. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 840 с.

7. Носирова М. О. Инновационные методы преподавания языкознания в группах с русским языком обучения //Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2022. – Т. 2. – №. Special Issue 20. – С. 468-472.

8. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

9. Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 149 с.

10. Храковский В.С. Категория вида: общая характеристика // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 153-180.

11. Шахматов А.А. Очерк современного русского литературного языка. Изд. 4-е. М.: Учпедгиз, 1941. 288 с.

12. Шевцова О. В., Носирова М. О., Мадаминова Н. Р. Направления изучения словообразовательной системы русского языка //Наука, техника и образование. – 2019. – №. 2 (55). – С. 45-48.

АРХИТЕКТУРА, ДИЗАЙН И ИСТОРИЯ ИСКУССТВ

ZAMONAVIY XATTOTLIK: HABIBULLOH SOLIH, ISLOM MUHAMMAD VA BOBUR SAYDALIYEV IJODINING SOLISHTIRMA TAHLILI

Xolberdiyeva Ziyoda Abdurahmanovna - 2-kurs magistranti
Kamoliddin Behzod nomidagi Milliy rassomlik va dizayn instituti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotasiya. *Ushbu ilmiy ish zamonaviy o‘zbek xattotligining uch yorqin vakili – Habibulloh Solih, Islom Muhammad va Bobur Saydaliyev ijodiga bag‘ishlangan. Tadqiqotda ularning ijodiy uslubi, g‘oyaviy yondashuvi, texnik mahorati hamda milliy va zamonaviylik uyg‘unligi qiyosiy tahlil qilinadi. Ustoz-shogirdlik an’analari, xattotlikning estetik va semantik imkoniyatlari hamda har bir ijodkorning san’at rivojiga qo‘shgan o‘ziga xos hissasi yoritiladi. Natijada, zamonaviy xattotlikdagi yangicha talqinlar va individual yondashuvlarning ahamiyati ilmiy asosda ko‘rsatib beriladi.*

Kalit so'zlar: *xattotlik, uslub, rasm, qog’oz, qo’lyozma.*

СОВРЕМЕННАЯ КАЛЛИГРАФИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСТВА ХАБИБУЛЛОХА СОЛИХА, ИСЛАМА МУХАММАДА И БОБУРА САЙДАЛИЕВА

Холберединева Зиёда Абдурахмановна - магистрантка 2-го курса
Национальный институт художеств и дизайна им. К. Бегзода (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Данное исследование посвящено творчеству трех ярких представителей современного узбекского каллиграфического искусства Узбекистана — Хабибуллоха Солиха, Ислама Мухаммада и Бобура Сайдалиева. В работе проводится сравнительный анализ их художественных стилей, идейных подходов, технического мастерства и синтеза национальных традиций с современными тенденциями. Рассматриваются вопросы преемственности мастерства, эстетического и семантического потенциала каллиграфии, а также уникальный вклад каждого художника в развитие искусства. Исследование демонстрирует значимость новых интерпретаций и индивидуального подхода в современном каллиграфическом искусстве.*

Ключевые слова: *каллиграфия, стиль, рисунок, бумага, рукопись.*

CONTEMPORARY CALLIGRAPHY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORKS OF HABIBULLOH SOLIH, ISLOM MUHAMMAD, AND BOBUR SAYDALIYEV

Kholberdiyeva Ziyoda Abdurakhmanovna – 2nd year Master’s Student
National institute Fine arts and Design after named Kamoliddin Behzod (Tashkent, Uzbekistan)

Annotation. *This research focuses on the creative work of three prominent representatives of contemporary Uzbek calligraphy — Habibulloh Solih, Islom Muhammad, and Bobur Saydaliev.*

The study provides a comparative analysis of their artistic styles, conceptual approaches, technical skill, and the balance between tradition and modernity in their works. It highlights the importance of master–disciple continuity, the aesthetic and semantic capacities of calligraphy, and the distinctive contributions each artist has made to the art form. The findings underline the significance of innovative interpretations and individual expression in modern calligraphy.

Keywords: *calligraphy, style, paper, manuscript, drawing.*

Xattotlik ilmi juda qadimiy bo'lib Toshkent shahrida rivoj topgan. Toshkent zamonaviy xattotligi yurtimizda muhim o'rin tutadi. Ko'plab xat egalari o'z ish faoliyatlarini olib bormoqdalar. Ustoz, bitik ahllaridan biri Habibulloh Solih bu limning otalaridan deb hisoblasak u katta avlod vakillaridan biri hisoblanadi. Toshkent zamonaviy san'atida xattotlik azal-azaldan aziz sanalgan. Ohirgi paytlarda esa, mazkur soha kelajak avlod mo'yqalam ustalari sababli zamonaviy ko'rininish kasb etib, nafis shu bilan birgalikda amaliy nuqtai- nazardan tez suratlar ila rivojlanmoqda. Ulardan Habibulloh Solih, Islom Muhammad va Bobur Saydaliyev bugungi "Toshkent zamonaviy xattotligi"ning porloq vakillaridir. Ustalarning ish uslublari turfa xildir. Ammo, hammasini umumlashtiruvchi yagona jihat bor: Xat ilmi nafaqat yozuv emas, ehtimol g'oya, ritm va nafislikni aks ettiruvchi jonli san'atga aylantirishdir.

Habibulloh Solihning tasavvufga yo'g'irilgan, sokin, estetik chiziqlari Islom Muhammadning dinamik tavsifga ega ritmik naqshlarini umumlashtirganda, xattotlikda o'tmish va zamonaviylik ayni vaqtda yashay boshlaydi. Bobur saydaliyevning minimalistic sof shakllarga tayangan muvozanatli kompozitsiyalari esa bu uyg'unlikka tartib, musaffolik va dizaynrona estetikani qo'shadi.

O'zbekiston madaniy merosida noyob o'rin tutgan xattotlik san'ati zamonaviy davrda yangi qiyofa kasb etmoqda.Ushbu rivojlanishda an'ana va zamonaviylik oralig'ida o'ziga xos ko'prik vazifasini Habibulloh Solih, Islom Muhammad va Bobur Saydaliyev kabi ijodkorlar bajaradi. Ushbu maqola orqali ularning xattotlikka bo'lgan turli yondashuvlari va uslubiy farqlari tahlil qilinadi.

1. Habibulloh Solih: Ruhiy izlanishlar va klassik an'yaning davomi.

Habibulloh Solih ijodiga an'anaviy xattotlik uslublarini(suls, naskh) chuqur o'zlashtirish asosida yondashadi. Uning asarlarida nafis chiziqlar, ohangdor ritm va kamtarona ranglar orqali ruhiy poklik va falsafiy chuqurlik ifodalanadi. Solih xattotlikni nafaqat matnni yozish, balki uning orqali ma'naviyat va ilohiy ma'noni vizual tasvirlash vositasi sifatida ko'radi. Uning san'ati an'ana bilan to'g'ridan-to'g'ri dialog sifatida namoyon bo'lib, izchil va sokin estetikaga ega.

2. Islom Muhammad: Eksperiment va zamonaviy vizual til.

Islom Muhammad esa xattotlikni an'anaviy chegaralardan chiqarib,uni zamonaviy grafik dizayn, abstrakt kompozitsiya va geometrik tajribalar bilan uyg'unlashtiradi. Uning ishlarida kuchli dinamika, keskin kontrastlar va ba'zan yorqin ranglar hukmron. Muhammad xattotlikni diniy yoki tarixiy matnlardan tashqariga olib chiqib, uni mustaqil, zamonaviy vizual san'at shakli sifatida namoyish etadi. Uning ijodi, ayniqsa, yosh avlod va zamonaviy dizayn sohasi bilan qiziquvchilar orasida keng qabul qilinadi.

3. Bobur Saydaliyev: Minimalizm va estetik tafakkur.

Bobur Saydaliyevning yondashuvi minimalizm va estetik soddalikka asoslangan.Uning asarlarida oq fonga qilingan nafis yozuvlar, aniq kompozitsiya va har qanday ortiqcha bezakdan xoli bo'lgan uslub hukmron. Bobur xattotlikda vizual muvozanat, tartib va nafosatni birinchi o'ringa qo'yadi. Uning ijodi xalqaro zamonaviy kalligrafiya tendensiyalariga yaqin bo'lib, tinchlantiruvchi va zamondosh estetik ta'sirga ega.

Qiyosiy tahlil

Uchala ijodkorni solishtirganda,ularning xattotlikka bo‘lgan yondashuvidagi asosiy farqlar aniq ko‘rinadi:

· Habibulloh Solih an’ana va ma’naviyatni markazga qo‘yadi.

· Islom Muhammad innovatsiya va eksperimentni ustuvor biladi.

· Bobur Saydaliyev esa minimalizm va sof estetikani asos qiladi.

Ularning har biri o‘ziga xos uslubi va ifoda vositasi bilan zamonaviy o‘zbek xattotligining rang-barangligi va boyligiga hissa qo‘shmoqda.

Habibulloh Solih,Islom Muhammad va Bobur Saydaliyev zamonaviy o‘zbek xattotligining turli qirralarini ifodalovchi yetakchi vakillardir. Ularning ijodi nafaqat an’anaviy san’atning davomi, balki uning zamonaviy dunyoda qanday yangi ma’nolar va shakllar topishining yorqin namunasidir. Ushbu turfa yondashuvlar xattotlik san’atining nafaqat o‘tmishni saqlab qolish, balki kelajakni ham shakllantirishdagi ajoyib imkoniyat beradi.

Zamonaviy Xattotlikning Ijtimoiy va Madaniy ahamiyati.

Uchala rassomning ijodi nafaqat estetik qadriyatlar, balki ijtimoiy va madaniy jihatdan ham ahamiyatli. Habibulloh Solih an’anaviy madaniy merosni saqlab qolish va uni zamonaviy davrda qayta talqin qilish orqali milliy o‘zlikni mustahkamlashga xizmat qiladi. Uning asarlari orqali tomoshabin o‘zbek madaniyati va tasavvuf an’analari bilan yangicha aloqa o‘rnatadi.

Islom Muhammad esa global madaniyat va mahalliy an’onalar o‘rtasidagi bog‘lovchi ip vazifasini o‘taydi. Uning ishlari xalqaro ko‘rgazmalarda namoyish etilib, O‘zbekiston san’atini jahon miqyosida tanitadi. Shu bilan birga, u yosh avlodga an’anaviy san’atni zamonaviy uslubda egallash imkoniyatini beradi.

Bobur Saydaliyevning minimalistik yondashuvi esa zamonaviy jamiyatdagi shovqin va ortiqcha ma’lumotlar oqimiga qarshi turishning bir usuli sifatida qaraladi. Uning asarlari tomoshabinga tinchlanish va tafakkur qilish imkoniyatini beradi.

Texnika va Materiallardagi Farqlar.

Ijodkorlarning texnikaji ularning badiiy dunyosini yanada ochib beradi:

· Habibulloh Solih asosan qog‘oz, siyoh va qalam kabi an’anaviy materiallardan foydalanadi. Uning ishlarida qo‘l yozuvining noyobligi va har bir harfning nafisligi diqqatga sazovordir.

· Islom Muhammad an’anaviy materiallar bilan bir qatorda raqamli texnologiyalardan (grafik planşet, dasturlar) ham keng foydalanadi. Bu unga tajriba qilish va murakkab kompozitsiyalar yaratishda keng imkoniyatlar beradi.

· Bobur Saydaliyev esa sirtlar va materiallar bilan ishlashda sezgir yondashadi. U yogoch, metall yoki idishlar kabi turli sirtlarda ishlaydi, har bir materialning o‘ziga xos xususiyatlarini asarning umumiy estetikasiga moslashtiradi.

Ta'lim va Kelajak Istiqbollari.

Uchala ijodkor ham nafaqat o‘z ijodi bilan, balki ta’lim faoliyati orqali ham xattotlik san’atini rivojlantirmoqda. Habibulloh Solih an’anaviy usullar asosida shogird tayyorlayotgan bo‘lsa, Islom Muhammad o‘zining zamonaviy yondashuvini master-klaslar va onlayn kurslar orqali tarqatmoqda. Bobur Saydaliyevning ishlari esa xalqaro loyihalarda qatnashib, o‘zbek xattotligini jahon miqyosida namoyish etmoqda.

Xulosa. Habibulloh Solih, Islom Muhammad va Bobur Saydaliyevning ijodi zamonaviy o‘zbek xattotligining turli qirralarini ifodalabgina qolmay, bu qadimiy san’atning zamonaviy dunyoda qanday yangi ma’nolar va shakllar topishining yorqin namunasidir. Ularning har biri o‘ziga xos yo‘nalishi, texnikasi va falsafiy yondashuvi bilan nafaqat o‘zbek, balki jahon xattotlik san’atining rivojlanishiga sezilarli hissa qo‘shmoqda.Ushbu turfa yondashuvlar xattotlik san’atining nafaqat o‘tmishni

saqlab qolish, balki kelajakni ham shakllantirishdagi ajoyib imkoniyatlarini ochib beradi. Ularning ijodi kelajak avlodlar uchun ham o‘rganish, ham yangi yo‘nalishlarni yaratish uchun boy manba vazifasini bajaradi.

ADABIYOTLAR

1. “Arab xattotligi” A. Shoyunusov T-2007

2. “Husnixat durdonalari” (nasta’liq xati qoidalari) Abdulg'afur Razzoq Buhoriy, 60-bet

3. “Xatti muallimiy” Mas’udali Hakimjonov T-1991, 64 bet.

4. Art-xan instagramm sahifasi.

5. Абдуллаева Ш. К., Абдуллаев М. К. Мосты через времена: влияние узбекского орнамента на восприятие культуры в испаноязычных и европейских странах //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 7. – С. 199-208.

УДК: 72.03+7.033.5

ИСЛАМСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО: МАВРИТАНСКОЕ ИСКУССТВО АЛЬГАМБРЫ И АРХИТЕКТУРНЫЙ ДЕКОР САМАРКАНДА

Абдуллаева Шахло Курбанбуриевна – Ph.D., доцент
Национальный институт художеств и дизайна им. К. Бегзода. (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Настоящая статья представляет собой комплексное исследование типологических параллелей между архитектурным декором дворцового комплекса Альгамбра в Гранаде (XIII-XIV вв.) и монументальными сооружениями Самарканда тимуридской эпохи (XIV-XV вв.). На основе сравнительно-типологического анализа выявляются общие принципы исламской эстетики, проявляющиеся в геометрических орнаментах, системе мукарнасов, эпиграфическом декоре и керамической облицовке. Исследование демонстрирует, что, несмотря на значительную географическую удаленность и региональную специфику, оба архитектурных комплекса являются проявлениями единой художественной традиции исламского мира, основанной на общих религиозно-философских принципах и математических законах построения орнаментов. Особое внимание уделяется роли Великого шёлкового пути в распространении художественных идей и технологий между Западным и Восточным регионами исламской цивилизации.*

Ключевые слова: *исламское искусство, Альгамбра, Самарканд, мавританская архитектура, тимуридская архитектура, геометрический орнамент, мукарнас, гирих, каллиграфия, архитектурный декор, исламская эстетика.*

ISLAMIC HERITAGE AS A CONNECTING LINK: MOORISH ART OF THE ALHAMBRA AND ARCHITECTURAL DECOR OF SAMARKAND

Abdullaeva Shahlo Kurbanburievna – Ph.D., associate professor
National institute Fine arts and Design after named Kamoliddin Behzod (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *This article presents a comprehensive study of typological parallels between the architectural decoration of the Alhambra palace complex in Granada (13th-14th centuries) and the monumental structures of Samarkand from the Timurid era (14th-15th centuries). Based on a comparative-typological analysis, common principles of Islamic aesthetics are identified, manifested in geometric ornaments, the muqarnas system, epigraphic decoration, and ceramic cladding. The research demonstrates that, despite significant geographical distance and regional specificity, both architectural complexes represent manifestations of a unified artistic tradition of the Islamic world, based on common religious-philosophical principles and mathematical laws of ornament construction. Special attention is paid to the role of the Great Silk Road in spreading artistic ideas and technologies between the Western and Eastern regions of Islamic civilization.*

Keywords: *Islamic art, Alhambra, Samarkand, Moorish architecture, Timurid architecture, geometric ornament, muqarnas, girih, calligraphy, architectural decor, Islamic aesthetics*

ISLOM MEROSI BOG'LOVCHI HALQA SIFATIDA: ALGAMBRA MAVR SAN'ATI VA SAMARQAND ARXITEKTURA BEZAGI

Abdullaeva Shahlo Qurbonburiyevna – Ph.D., dotsent
Kamoliddin Behzod nomidagi Milliy rassomlik va dizayn instituti. (Toshkent, O'zbekiston)

Annotatsiya. *Ushbu maqola Granadada joylashgan Algambra saroy majmuasi (XIII-XIV asrlar) va Timuriylar davri Samarqandining monumental inshootlari (XIV-XV asrlar) arxitektura bezaklari o'rtasidagi tipologik parallellar bo'yicha kompleks tadqiqotni taqdim etadi. Qiyosiy-tipologik tahlil asosida islom estetikasining umumiy tamoyillari aniqlanadi: geometrik naqshlar, muqarnas tizimi, epigrafik bezak va sopol qoplama. Tadqiqot shuni ko'rsatadiki, katta geografik masofa va mintaqaviy o'ziga xoslikka qaramay, ikkala arxitektura majmuasi ham umumiy diniy-falsafiy tamoyillar va naqshlarni qurish matematik qonunlariga asoslangan islom dunyosining yagona badiiy an'anasi ko'rinishlaridir. Buyuk Ipak yo'lining G'arbiy va Sharqiy islom sivilizatsiyasi hududlari o'rtasida badiiy g'oyalar va texnologiyalarni tarqatishdagi rolga alohida e'tibor qaratiladi.*

Kalit so'zlar: *islom san'ati, Algambra, Samarqand, mavr arxitekturasi, Timuriylar arxitekturasi, geometrik naqsh, muqarnas, girix, xattotlik, arxitektura bezagi, islom estetikasi.*

Введение. Исламская архитектурная традиция представляет собой уникальное явление в мировой истории искусства, объединяющее различные региональные школы и национальные особенности в рамках единой религиозно-культурной парадигмы. От Пиренейского полуострова на западе до Средней Азии на востоке исламская цивилизация создала выдающиеся архитектурные памятники, которые при всём своём региональном разнообразии демонстрируют поразительное единство художественного языка и эстетических принципов. Это единство особенно наглядно проявляется при сопоставлении двух знаковых памятников исламского зодчества – дворцового комплекса Альгамбра в Гранаде и монументальных сооружений Самарканда эпохи Тимуридов.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения межкультурных связей в исламском искусстве и выявления механизмов формирования и распространения художественных идей в средневековом мире. В условиях возрастающего интереса к проблемам культурного диалога и взаимовлияния цивилизаций анализ общих принципов исламской эстетики на материале географически удалённых, но типологически близких памятников приобретает особую значимость. Кроме того, изучение параллелей между западным и восточным регионами исламского мира позволяет глубже понять природу художественного универсализма средневековой исламской культуры.

Проблематика исследования связана с необходимостью определения общих корней и региональных особенностей в развитии мавританского и тимуридского искусства. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых отдельным аспектам архитектуры Альгамбры и Самарканда, комплексное сравнительное исследование этих памятников до сих пор остаётся недостаточно разработанной темой. Особый интерес представляет вопрос о том, каким образом единые религиозно-философские основы исламского искусства трансформировались в конкретные художественные формы в столь различных культурных и географических контекстах.

Целью настоящего исследования является выявление типологических параллелей и общих художественных принципов в архитектурном декоре Альгамбры и памятников Самарканда через призму единой исламской эстетической традиции. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать исторический контекст формирования художественных традиций

в Гранадском эмирате и державе Тимуридов; выявить общие религиозно-философские основы исламского декоративного искусства; провести сравнительный анализ основных элементов архитектурного декора (геометрических орнаментов, мукарнасов, эпиграфики, керамической облицовки); определить роль Великого шёлкового пути в распространении художественных идей; охарактеризовать региональную специфику и художественные различия между мавританским и тимуридским искусством.

Объектом исследования выступает архитектурный декор дворцового комплекса Альгамбра (XIII-XIV вв.) и монументальных сооружений Самарканда тимуридской эпохи (XIV-XV вв.), включающий геометрические орнаменты, мукарнасы, эпиграфический декор и керамическую облицовку. **Предметом** исследования являются типологические параллели, общие художественные принципы и региональные особенности в развитии исламского архитектурного декора на западе и востоке средневекового исламского мира.

Обзор литературы. Научное изучение мавританской архитектуры Испании имеет давнюю традицию, восходящую к середине XIX века. Одним из первых исследователей, обративших внимание на художественное значение испано-мавританского искусства, был французский учёный Жан-Шарль Давилье, который в своей работе «История испано-мавританской глиняной посуды с металлическими отблесками» (1861) систематизировал знания о керамическом искусстве мавританской Испании. Его работа заложила основы для последующего изучения декоративно-прикладного искусства Аль-Андалуса и продемонстрировала высокий уровень технологического развития мавританских мастеров, создававших знаменитые альгамбрские вазы и люстровую керамику.

Важным этапом в изучении Альгамбры стали реставрационные работы XIX – начала XX веков, проводившиеся династией архитекторов Контрерас. Хосе Контрерас Осорио (1841-1843), его сын Рафаэль Контрерас-и-Муньос (1847-1890) и внук Мариано Контрерас Гранха (1890-1910) внесли значительный вклад в сохранение памятника, хотя, по современным представлениям, их реставрация основывалась на искажённых представлениях о мавританской архитектуре и породила архитектурный стиль «альгамбризм». Более научный подход к реставрации был применён архитектором Леопольдо Торресом Бальбасом, хранителем музейного комплекса в 1923-1936 годах, который стремился вернуть Альгамбре её исторический облик.

В области исследования архитектуры Средней Азии тимуридского периода фундаментальное значение имеют работы Л.И. Рempеля, посвящённые архитектурному орнаменту Узбекистана. Её капитальный труд, содержащий детальный анализ декоративных систем тимуридских памятников, стал отправной точкой для последующих исследований молодых учёных: Л.Ю. Маньковской, К.В. Крюкова, В.М. Филимонова, И.Е. Плетнева и Ю.З. Шваб. Эти исследователи разработали теоретические основы изучения средневековой архитектурной композиции Средней Азии и заложили методологические принципы анализа тимуридского зодчества.

Особого внимания заслуживает работа по исследованию письменных и изобразительных источников по архитектуре Персии и Средней Азии эпохи Тимура и Тимуридов. Дневник испанского посла ко двору Тимура представляет ценнейший источник, позволяющий понять культурный контекст создания тимуридской архитектуры глазами современников. Методологический подход, предполагающий синтез данных о стиле и памятниках в единый культурологический образ, открывает новые перспективы в изучении исламского искусства.

В исследовании геометрических орнаментов исламского мира важное значение имеют работы, посвящённые математическим принципам построения декоративных композиций. Установлено, что мавританские мастера XIII века использовали все семнадцать групп симметрии, что было доказано русским кристаллографом

Евграфом Фёдоровым только в 1891 году. Это свидетельствует о высоком уровне геометрических знаний средневековых исламских художников, которые не просто интуитивно создавали орнаменты, но применяли осознанный геометрический анализ. Современные исследования показывают, что исламское геометрическое искусство появилось в начале XI века в Хорасане и Трансоксании, бурно развивалось в последующие два столетия, затем перешло в Дамаск, Каир и страны Магриба, а впоследствии вновь расцвело в империи Тимуридов с добавлением многоцветных решений.

Всеобщая история архитектуры, изданная под общей редакцией Б.В. Вейнарна и Ю.Д. Колпинского (1961), представляет систематическое описание искусства Туниса, Алжира, Марокко и мавританской Испании, помещая мавританское искусство в широкий контекст развития исламской культуры Северной Африки и Пиренейского полуострова. Авторы подчёркивают, что мавританское искусство складывалось на основе слияния художественных традиций Арабского халифата, берберов и вестготов, что определило его своеобразие и отличие от искусства восточных регионов исламского мира.

Материалы и методы. Методологическую основу настоящего исследования составляет сравнительно-типологический метод, позволяющий выявить общие принципы и региональные особенности в развитии исламского архитектурного декора. Данный метод предполагает систематическое сопоставление архитектурных элементов и декоративных систем двух географически удалённых, но культурно родственных традиций с целью обнаружения типологических параллелей и определения механизмов формирования единого художественного языка.

В качестве основного материала исследования выступают архитектурные памятники дворцового комплекса Альгамбра в Гранаде, созданные в период правления династии Насридов (XIII-XIV вв.), и монументальные сооружения Самарканда тимуридской эпохи (XIV-XV вв.). К первой группе относятся Львиный дворик с его знаменитыми аркадами на 124 колоннах, Зал Двух Сестёр с выдающимся сталактитовым куполом, Зал Абенсеррахов с его геометрическими орнаментами, Миртовый дворик и другие части дворцового комплекса. Ко второй группе принадлежат архитектурный ансамбль Регистан с медресе Улугбека (1417-1420), мечеть Биби-Ханым (1399-1404), некрополь Шахи-Зинда (XIV-XV вв.), мавзолей Гур-Эмир (1403-1404) и другие памятники Самарканда.

Для анализа использовались следующие исследовательские приёмы: формально-стилистический анализ, направленный на выявление характерных особенностей орнаментальных систем, структуры мукарнасов, эпиграфического декора и керамической облицовки; иконографический анализ, позволяющий интерпретировать символическое значение декоративных элементов в контексте исламской религиозно-философской традиции; структурно-композиционный анализ, выявляющий принципы организации декоративного пространства и взаимосвязь различных орнаментальных систем; технологический анализ, направленный на изучение материалов и техник выполнения архитектурного декора.

Важным аспектом методологии является контекстуальный подход, предполагающий рассмотрение архитектурных памятников в широком историко-культурном контексте. Это включает анализ политической ситуации в Гранадском эмирате и державе Тимуридов, роли придворной культуры в формировании художественных вкусов, значения религиозных предписаний ислама в развитии декоративного искусства, а также влияния торговых и культурных связей по Великому шёлковому пути на распространение художественных идей и технологий.

Для систематизации и визуализации результатов исследования применялись методы графического анализа геометрических орнаментов, построение сравнительных таблиц и схем, демонстрирующих

типологическое сходство и различия между мавританскими и тимуридскими декоративными системами. Особое внимание уделялось математическим принципам построения орнаментов, включая анализ групп симметрии, использование правильных многоугольников и звездчатых композиций.

Результаты исследования.

Исторический контекст формирования художественных традиций. Дворцовый комплекс Альгамбра был создан в период, когда Гранадский эмират представлял собой последний оплот мусульманского присутствия на Пиренейском полуострове. Династия Насридов (1232-1492), правившая в Гранаде, превратила свою столицу в центр высокой культуры и утончённого искусства, что во многом было обусловлено осознанием хрупкости политического положения эмирата, окружённого христианскими королевствами Кастилии и Арагона. Строительство Альгамбры началось при Мухаммеде I аль-Галибе (1238-1273), основателе династии Насридов, который заложил крепость на холме Сабика, возвышающемся над Гранадой. Однако основные дворцовые сооружения, определившие художественный облик комплекса, были созданы в XIV веке при Юсуфе I (1333-1354) и Мухаммеде V (1354-1359, 1362-1391).

Строительная программа насридских правителей отражала стремление создать образ земного рая, воплощённый в архитектурных формах. Альгамбра должна была демонстрировать величие и культурную утончённость мусульманской цивилизации в условиях её политической слабости перед лицом христианской Реконкисты. Интересно отметить, что в архитектуре Дворца Львов, построенного Мухаммедом V, чувствуется влияние христианского искусства, что объясняется дружбой эмира с кастильским королём Педро Жестоким. Это свидетельствует о сложном характере культурного взаимодействия в средневековой Испании, где художественные влияния преодолевали религиозные и политические барьеры.

В противоположность камерной изысканности Альгамбры, архитектура державы Тимуридов отличалась монументальностью и грандиозным размахом, отражая имперские амбиции её создателей. Амир Тимур (1336-1405), создавший огромную империю, простиравшуюся от Средиземного моря до Индии, сделал Самарканд своей столицей и центром грандиозной строительной программы. Для Тимура великолепие архитектурных сооружений было важнейшим инструментом политики, что зафиксировано в надписи на портале дворца Ак-Сарай в Шахрисабзе: "Если ты сомневаешься в нашем могуществе – взгляни на наши постройки". После завоевания новых территорий Тимур направлял в Самарканд лучших мастеров – архитекторов, каллиграфов, керамистов, ювелиров, которые должны были воплотить его грандиозные замыслы.

Культурная политика Тимура и его преемников способствовала созданию уникального синтеза персидских, среднеазиатских и отчасти индийских художественных традиций. Особенно значительным был вклад Улугбека (1394-1449), внука Тимура, который правил в Самарканде в 1409-1449 годах. Улугбек был не только правителем, но и выдающимся учёным-астрономом, создавшим знаменитую обсерваторию. При нём Самарканд превратился в крупнейший научный и культурный центр исламского мира, где работали выдающиеся учёные, поэты, художники и архитекторы. Построенное Улугбеком медресе на площади Регистан (1417-1420) стало образцом для последующих учебных заведений Средней Азии и определило архитектурный облик главной площади Самарканда.

Великий шёлковый путь играл ключевую роль в распространении художественных идей между западными и восточными регионами исламского мира. Самарканд, находившийся на пересечении торговых маршрутов, связывавших Китай с Передней Азией и Средиземноморьем, был естественным центром культурного

обмена. Купцы, дипломаты, учёные и мастера различных специальностей перемещались по этим путям, принося с собой знания о художественных достижениях различных регионов. Хотя прямые контакты между Гранадой и Самаркандом были затруднены огромными расстояниями, обмен художественными идеями осуществлялся через посредство других исламских центров – Каира, Дамаска, Багдада, Исфахана, которые служили своеобразными ретрансляторами культурных влияний.

Религиозно-философские основы исламской эстетики. Общность художественного языка мавританского и тимуридского искусства коренится в единых религиозно-философских основах исламской эстетики. Запрет на изображение живых существ (хотя он никогда не был абсолютным и трактовался по-разному в различных регионах исламского мира) способствовал развитию абстрактного декоративного искусства, достигшего беспрецедентного уровня сложности и совершенства. Этот запрет, основанный на стремлении избежать идолопоклонства, направил творческую энергию художников в русло орнаментального искусства, где геометрические и растительные формы приобрели символическое значение.

В основе исламской орнаментики лежит концепция единства и бесконечности, отражающая мусульманское понимание божественного. Бесконечно повторяющийся орнамент, покрывающий стены архитектурных сооружений, символизирует бесконечность и вездесущность Аллаха. Интересно, что в исламском орнаменте Всевышний Создатель изображался опосредованно – через расположенную в центре композиции точку или пустоту, не несущую первичной информации. Это сакральное изображение выражало идею о том, что Бога не видно, но от него идёт начало всего мира, он является его Создателем и поэтому находится в центре всего. Такой подход принципиально отличался от христианской религиозной символики, где от центрального изображения, представляющего Бога, расходятся геометрические узоры, что создаёт визуальное ощущение божественного управления миром.

Принцип "horror vacui" (боязнь пустоты) является характерной чертой исламского декоративного искусства. Поверхности стен, сводов, куполов плотно заполняются орнаментальными композициями, где один узор вписан в другой, практически исключая фон. Эта "ковровая" орнаментация создаёт ощущение богатства, изобилия и духовной полноты. В Альгамбре керамические изразцы, резьба по камню и дереву, причудливые растительные орнаменты и арабская вязь образуют пышное декоративное убранство арок, сводов, изящных столбиков, стройных колонн и резных узорчатых окон. Аналогичный подход наблюдается и в тимуридской архитектуре Самарканда, где геометрические орнаменты гириха и растительные завитки ислими туго заполняют все доступные поверхности.

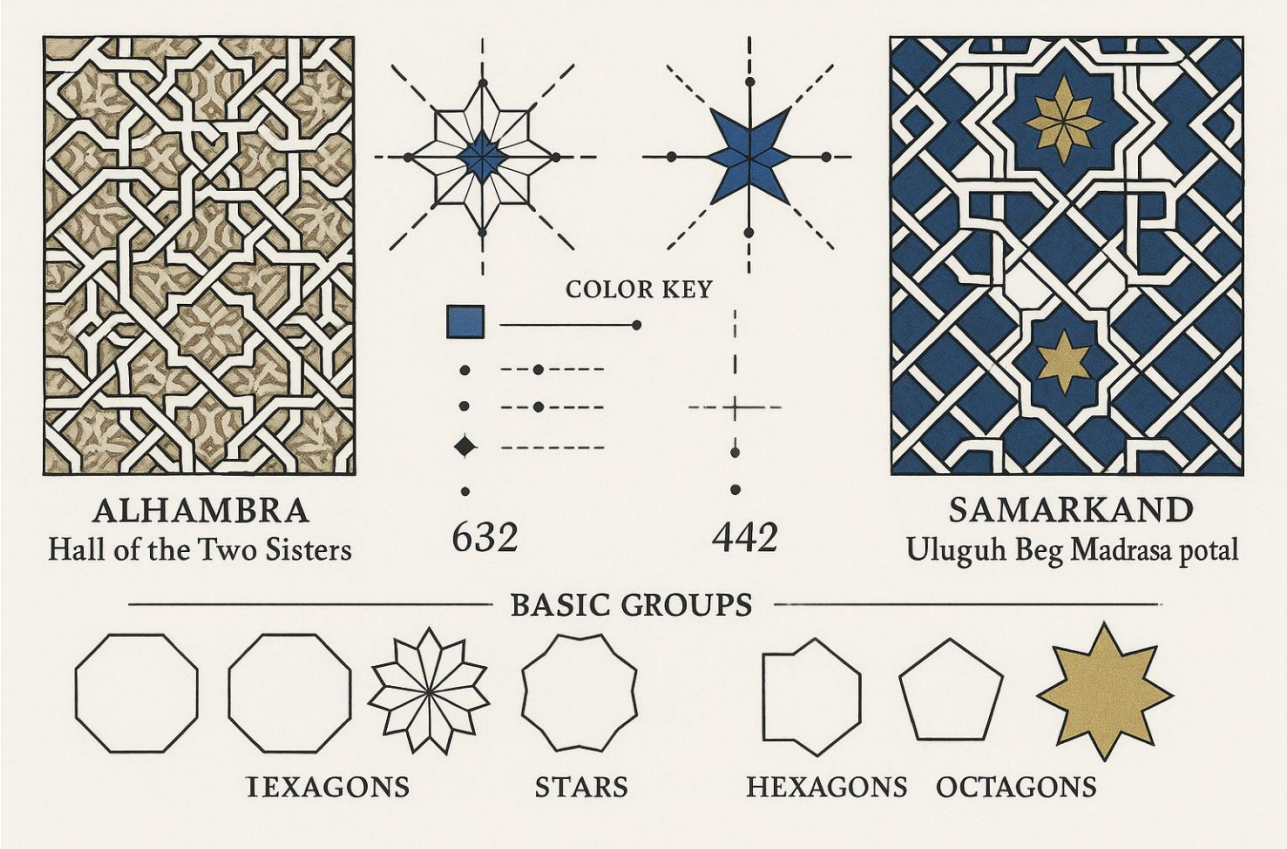
Типология орнаментальных систем в исламском искусстве включает три основных типа: геометрический орнамент (гирих), растительный орнамент (ислими, арабески) и эпиграфический декор. Гирих представляет собой сложный геометрический орнамент, составленный из стилизованных в прямоугольные и полигональные фигуры линий. Этот тип орнамента основан на строгих математических принципах и использует правильные многоугольники – шестиугольники, восьмиугольники, двенадцатиугольники, квадраты, которые, переплетаясь и сочетаясь самым неожиданным образом, создают визуально бесконечные композиции. Все эти многоугольники вписываются в круг, который, являясь невидимым, задаёт границы их форм и тем самым направляет весь орнамент.

Ислими – растительный орнамент, построенный на соединении вьюнка и спирали, воплощает в стилизованной или натуралистической форме идею непрерывно развивающегося цветущего лиственного побега и включает бесконечное разнообразие вариантов. Растительные

формы, используемые в этих узорах – листья аканта, виноградная лоза, пальметты, цветы тюльпанов, гвоздик, гиацинтов, амариллисов – первоначально были заимствованы из позднеантичного и сасанидского искусства. В исламский период декоративный мотив виноградной лозы, популярный в эллинистическом и раннехристианском искусстве, превратился в более абстрактный орнамент, сохранивший лишь остатки первоначальной модели. Начиная с XIV века к геометрическим арабескам стали добавляться более свободные растительные мотивы.

Сравнительный анализ геометрических орнаментов. Геометрические орнаменты Альгамбры и Самарканда демонстрируют поразительное типологическое сходство, несмотря на различия в техниках исполнения и колористических решениях. В Зале Двух Сестёр Альгамбры и во дворике Львов геометрические композиции строятся на основе звездчатых многоугольников, которые повторяются и множатся, создавая впечатление бесконечного орнаментального ковра. Аналогичные звездчатые композиции украшают порталы медресе Улугбека на Регистане и фасады мавзолеев некрополя Шахи-Зинда в Самарканде. Математические принципы построения этих орнаментов идентичны: они основаны на делении окружности на равные части и построении правильных многоугольников с использованием только циркуля и линейки.

Исследования показывают, что мусульманские мастера обладали глубокими геометрическими знаниями и не просто интуитивно создавали орнаменты, но применяли осознанный математический анализ. Отличительной чертой их работы было использование в композициях большого количества осей симметрии. Особенно примечательно, что мавританские художники XIII века использовали все семнадцать групп симметрии, число которых было математически доказано только в 1891 году русским кристаллографом Евграфом Фёдоровым. Это свидетельствует о том, что средневековые исламские мастера обладали интуитивным пониманием математических законов симметрии задолго до их формального научного описания.



Колористические решения геометрических орнаментов существенно различаются в мавританской и тимуридской традициях, отражая различия в доступных материалах и технологиях. В Альгамбре преобладают сдержанные цветовые сочетания – белый, терракотовый, синий и золотой, создаваемые с помощью резного стукового декора и ограниченного использования поливной керамики. Орнаменты часто выполнялись в технике резьбы по штукатурке (стуку), которая позволяла создавать тончайшие, кружевные композиции с игрой света и тени. Напротив, в тимуридской архитектуре Самарканда геометрические орнаменты создавались преимущественно с использованием глазурованной керамики ярких цветов – кобальтовой сини, бирюзы, белого и золотистого. Это создавало визуально более насыщенные и контрастные композиции, которые великолепно читались на фоне ясного среднеазиатского неба.

Технология майолики и мозаичной техники (кашин) в Самарканде позволяла создавать крупномасштабные керамические панно, покрывавшие огромные поверхности порталов и куполов. Портал Биби-Ханым, достигающий 33 метров в высоту, а портал Аксарая в Шахрисабзе, бывший ещё выше – 70 метров, полностью покрыты геометрическими орнаментами, выполненными в технике глазурованной майолики. Масштаб этих композиций превосходит всё, что создавалось в Альгамбре, отражая различие в художественных задачах: если насридские правители стремились к созданию интимного, райского пространства для избранных, то тимуридские владыки демонстрировали своё могущество через монументальность и видимость издалека.

Мукарнасы как универсальный элемент исламской архитектуры.

Мукарнасы (сталактитовые своды) представляют собой один из наиболее характерных и технически сложных элементов исламской архитектуры, выполняющих одновременно конструктивные и декоративные функции. Эти трёхмерные геометрические композиции, состоящие из множества ячеек в форме призм и пирамид, создают впечатление ажурного свода, нависающего над пространством. Мукарнасы в Альгамбре и Самарканде, при всех технологических различиях в их исполнении, основаны на общих математических принципах и демонстрируют типологическое единство.

Выдающимся примером мукарнасов в Альгамбре является купол Зала Абенсеррахов, где сталактитовая композиция достигает исключительной сложности и изысканности. Купол состоит из восьми ярусов мукарнасов, постепенно сужающихся к вершине, где расположен восьмиугольный фонарь, пропускающий свет. Каждая ячейка мукарнасов украшена тончайшей резьбой с геометрическими и растительными мотивами, а цветовое решение основано на сочетании белого, синего и золотистого. Игра света, проникающего через фонарь и отражающегося от многочисленных граней мукарнасов, создаёт впечатление мерцающего, нематериального пространства, что соответствует исламскому представлению о небесном своде.

В тимуридской архитектуре Самарканда мукарнасы получили ещё более монументальное воплощение. Порталы мечети Биби-Ханым и медресе Улугбека украшены грандиозными композициями мукарнасов, выполненных в технике глазурованного кирпича и майолики. Особенностью тимуридских мукарнасов является их полихромность – использование ярких цветов, включая кобальтовую синь, бирюзу, белый и золотистый, которые создают визуально насыщенное и праздничное впечатление. Конструктивно тимуридские мукарнасы часто более массивны, что связано с необходимостью перекрывать значительно большие пролёты по сравнению с Альгамброй.

Типологическое сходство мукарнасов проявляется в общих принципах их построения. И в Альгамбре, и в Самарканде мукарнасы основаны на делении сферической или полусферической поверхности на множество геометрических ячеек, которые создают иллюзию ажурного, невесомого свода. Математическая основа этих композиций одинакова – это система вписанных друг в друга многоугольников с постепенным уменьшением масштаба. Различия заключаются преимущественно в материалах (стук в Альгамбре, глазурованный кирпич и керамика в Самарканде) и в масштабе композиций, но не в принципах их построения.

Каллиграфия как элемент архитектурного декора.

Эпиграфический декор занимает важнейшее место в архитектурном убранстве как Альгамбры, так и памятников Самарканда, хотя содержание и функции надписей различаются в соответствии с характером сооружений. В Альгамбре стены дворцов покрыты многочисленными надписями, выполненными различными стилями арабской каллиграфии. Особенно примечательны эпиграфические пояса с поэзией Ибн Замрака (1333-1393), придворного поэта Мухаммеда V, который воспевал красоту дворцов и величие династии Насридов. Его стихи, высеченные на стенах Дворца Львов и других частях комплекса, представляют уникальное явление в исламском искусстве – монументальная поэзия становится неотъемлемой частью архитектуры.

Помимо поэтических текстов, в Альгамбре широко использовались религиозные формулы и девиз династии Насридов "Wa-la ghalib illa Allah" ("Нет победителя, кроме Аллаха"), который бесконечно повторяется в различных стилистических вариациях. Эти надписи выполнялись преимущественно в куфическом стиле для монументальных эпиграфических поясов и в насх для более мелких надписей. Каллиграфия в Альгамбре интегрирована в общую орнаментальную систему, где буквы трансформируются в декоративные элементы, переплетаясь с геометрическими и растительными мотивами.

В тимуридской архитектуре Самарканда монументальная каллиграфия достигла беспрецедентного масштаба и совершенства исполнения. Порталы медресе, мечетей и мавзолеев покрыты гигантскими надписями, выполненными в технике глазурованной майолики. Содержание этих надписей преимущественно религиозное – аяты из Корана, хадисы пророка Мухаммеда, благопожелательные формулы. Особенно впечатляет эпиграфический декор портала мечети Биби-Ханым, где куфические надписи огромного размера видны издалека и служат важным элементом архитектурной композиции. Буквы достигают высоты в несколько метров, при этом сохраняя каллиграфическое совершенство и читаемость.

Стилистика каллиграфии в Альгамбре и Самарканде отражает общие тенденции развития исламской эпиграфики. В обеих традициях используются два основных стиля: угловатый куфи для монументальных надписей и курсивный насх для более камерных композиций. Куфическое письмо, с его строгими, геометризированными формами, идеально подходит для монументальной эпиграфики, создавая выразительный ритм вертикальных и горизонтальных элементов. Насх, более плавный и легко читаемый, используется в интерьерах, где зритель может рассмотреть надписи с близкого расстояния. Художественное взаимодействие текста и орнамента достигает в обеих традициях высокого совершенства: буквы не только передают смысл, но и функционируют как самостоятельные декоративные элементы.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика архитектурного декора Альгамбры и Самарканда

Критерий сравнения	Альгамбра (XIII-XIV вв.)	Самарканд (XIV-XV вв.)
Основные материалы	Стук (штукатурка), дерево, ограниченное использование керамики	Глазурованный кирпич, майолика, мраморная облицовка
Геометрический орнамент	Резной стук, тонкие, кружевные композиции	Майолика, крупномасштабные панно
Цветовая палитра	Белый, терракотовый, синий, золотой (сдержанная)	Кобальтовая синь, бирюза, белый, золотистый (насыщенная)
Мукарнасы	Многоярусные, из стука, камерные	Монументальные, из глазурованного кирпича
Каллиграфия	Поэзия и религиозные формулы, куфи и насх	Преимущественно религиозные тексты, монументальный куфи
Масштаб сооружений	Камерный, человечный	Грандиозный, монументальный
Архитектурная идея	Земной рай, интимное пространство	Демонстрация имперского могущества
Водные элементы	Небольшие фонтаны, водоёмы в двориках	Хаузы, монументальные водные сооружения

Региональная специфика и культурное своеобразие. При всём типологическом сходстве архитектурный декор Альгамбры и Самарканда обладает выраженной региональной спецификой, обусловленной различными историко-культурными контекстами и локальными художественными традициями. Мавританское искусство Испании формировалось в условиях тесного взаимодействия с христианской культурой, что не могло не отразиться на его характере. В архитектуре Дворца Львов, как уже отмечалось, заметно влияние христианского искусства, проявляющееся в некоторых композиционных решениях и декоративных мотивах. Кроме того, иберийский субстрат – доисламские художественные традиции Пиренейского полуострова – оказал определённое влияние на формирование своеобразия мавританского искусства.

Камерность и утончённость Альгамбры противопоставлены грандиозности и монументальности тимуридской архитектуры. Это различие отражает разные культурные установки и политические задачи. Насридские правители, осознавая хрупкость своего политического положения, создавали пространство для уединённого, созерцательного существования, где красота и изысканность компенсировали политическую слабость. Дворики Альгамбры, с их журчащими фонтанами, благоуханными садами и тенистыми аркадами, воссоздавали образ коранического рая – места покоя и блаженства. Камерный масштаб пространств, рассчитанных на небольшое число людей, способствовал созданию атмосферы интимности и защищённости.

Напротив, тимуридская архитектура Самарканда была призвана демонстрировать могущество империи и величие её правителей. Грандиозные масштабы сооружений – мечеть Биби-Ханым была одной из крупнейших мечетей исламского мира, портал Аксарая достигал 70 метров в высоту – должны были поражать воображение и вызывать благоговейный трепет. Эта монументальность отражала имперские амбиции Тимура и его стремление

превзойти все существовавшие архитектурные образцы. Площадь Регистан, как главная площадь столицы, была задумана как грандиозный ансамбль, где архитектурные доминанты – медресе, мечети, караван-сараи – создавали целостное городское пространство, организованное вокруг центральной площади.

Различия в материалах и технологиях также определяли специфику архитектурного декора. В Альгамбре преобладающим материалом была штукатурка (стук), позволявшая создавать тончайшую резьбу с ажурными, кружевными композициями. Техника резьбы по стуку, унаследованная из более ранних периодов исламского искусства, достигла в мавританской Испании исключительного совершенства. Дерево использовалось для потолков (артесонадо) и дверей, которые покрывались резьбой и росписью. Керамическая облицовка применялась ограниченно, преимущественно в нижних частях стен в виде панелей из глазурованных плиток (азулехо).

В Самарканде основным строительным материалом был кирпич, скрепляемый ганчевым раствором, а главным декоративным материалом – глазурованная керамика. Облицовочный кирпич и майолика позволяли создавать крупномасштабные композиции, устойчивые к суровым климатическим условиям Средней Азии. Техника мозаичной майолики (кашин) предполагала составление орнаментов из отдельных керамических элементов различных цветов, что требовало высочайшего мастерства и точности. Эта техника позволяла создавать сложнейшие полихромные композиции, которые сохраняли яркость цветов в течение столетий. Использование мрамора для декоративных деталей и надгробий также было характерно для тимуридской архитектуры.

Обсуждение результатов. Проведённое исследование демонстрирует, что архитектурный декор Альгамбры и Самарканда, при всех региональных различиях, представляет собой проявление единой исламской художественной традиции, основанной на общих религиозно-философских принципах и эстетических установках. Типологическое сходство геометрических орнаментов, структуры мукарнасов, принципов организации эпиграфического декора свидетельствует о существовании общего "грамматического кода" исламского искусства, который воспроизводился в различных культурных контекстах с учётом локальной специфики.

Особый интерес представляет вопрос о механизмах распространения художественных идей между западными и восточными регионами исламского мира. Хотя прямые контакты между Гранадой и Самаркандом были ограничены, существовала разветвлённая сеть культурных связей через промежуточные центры. Миграция мастеров, движение по Великому шёлковому пути, паломничества в Мекку и Медину, дипломатические миссии – все эти каналы способствовали обмену художественным опытом и технологиями. Важнейшую роль играли также теоретические трактаты по геометрии и архитектуре, которые распространялись в исламском мире и содержали описания методов построения орнаментов.

Математические принципы построения геометрических орнаментов представляют собой универсальный язык, который мог передаваться независимо от конкретных культурных контекстов. Знание о группах симметрии, правильных многоугольниках, методах деления окружности было частью общего интеллектуального наследия исламской цивилизации. Примечательно, что эти знания применялись не только в декоративном искусстве, но и в астрономии, математике, инженерии, что свидетельствует о целостности исламской научной и художественной культуры. Обсерватория Улугбека в Самарканде, где проводились выдающиеся астрономические исследования, и математическая основа орнаментов медресе, построенного тем же Улугбеком, представляют собой две стороны одной интеллектуальной традиции.

Региональные различия между мавританским и тимуридским искусством отражают различные политические и культурные задачи, стоявшие перед создателями этих памятников. Камерность Альгамбры и грандиозность Самарканда – это не просто различия в масштабе, но выражение разных идеологических программ. Альгамбра воплощала идею земного рая для избранных, создавая пространство духовного укрытия в условиях политической нестабильности. Самарканд демонстрировал имперское могущество и космополитизм державы, объединившей множество народов и культур под властью одного правителя.

Интересно отметить, что обе традиции оказали значительное влияние на последующее развитие архитектуры. Мавританское искусство Испании вдохновляло европейских художников эпохи Возрождения и породило стиль неомавританской архитектуры (альгамбризм) в XIX веке. Тимуридская архитектура стала образцом для последующего развития зодчества в Средней Азии, Иране и Индии, где в строительстве Тадж-Махала принимали участие мастера из Бухары и Самарканда. Таким образом, художественное наследие обеих традиций продолжало жить и развиваться в новых исторических контекстах.

Символика и семантика орнаментов в исламском искусстве остаются предметом научной дискуссии. Некоторые исследователи склонны приписывать геометрическим и растительным орнаментам сложное символическое содержание, связанное с космологическими представлениями, суфийской философией, представлениями о божественном единстве и множественности. Другие учёные полагают, что для средневекового исламского искусства красота была самодостаточной категорией, не требовавшей оправдания через символические значения. Истина, вероятно, находится посередине: орнаменты, безусловно, обладали определённой символикой, но их первичная функция была эстетической – создание визуально совершенного, гармоничного пространства, способствующего духовному возвышению и созерцанию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Проведённое исследование позволяет сделать ряд важных выводов относительно природы и механизмов функционирования исламской художественной традиции, проявившейся в архитектурном декоре Альгамбры и Самарканда. Несмотря на значительную географическую удалённость – более 5000 километров отделяют Гранаду от Самарканда – и различные историко-культурные контексты формирования, оба архитектурных комплекса демонстрируют поразительное типологическое сходство в основных элементах декоративного убранства. Это сходство не является результатом прямого заимствования или копирования, но отражает общность религиозно-философских основ, эстетических принципов и математических знаний, составлявших фундамент исламской художественной культуры.

Геометрические орнаменты Альгамбры и Самарканда основаны на идентичных математических принципах, включая использование всех семнадцати групп симметрии, правильных многоугольников, звездчатых композиций. Это свидетельствует о том, что исламские мастера обладали систематическими знаниями в области геометрии и сознательно применяли математический анализ при создании орнаментальных композиций. Различия в техниках исполнения – резной стук в Альгамбре и глазурованная майолика в Самарканде – отражают локальные традиции и доступность материалов, но не меняют принципиальной общности композиционных решений.

Мукарнасы (сталактитовые своды) представляют собой универсальный элемент исламской архитектуры, который получил выдающееся развитие как в мавританской Испании, так и в тимуридской Средней Азии. Конструктивно-декоративная система мукарнасов, основанная на делении сферической поверхности на мно-

жество геометрических ячеек, демонстрирует высокий уровень инженерного мастерства и художественного чутья исламских архитекторов. Различия в масштабе и материалах исполнения не отменяют типологического единства этого архитектурного элемента.

Эпиграфический декор, играющий важнейшую роль в архитектурном убранстве обоих комплексов, отражает центральное значение слова и письменности в исламской культуре. Каллиграфия в исламском искусстве функционирует одновременно как носитель смысла и как декоративный элемент, органично интегрированный в общую орнаментальную систему. Использование куфического и насх стилей письма, преобразование букв в декоративные элементы, создание монументальных эпиграфических композиций – всё это характерно для обеих традиций, хотя содержание надписей и их художественное оформление различаются в соответствии с функциональным назначением сооружений.

Региональная специфика мавританского и тимуридского искусства определяется различными политическими задачами, культурными контекстами и локальными художественными традициями. Камерность и утончённость Альгамбры противопоставлены грандиозности и монументальности Самарканда, отражая различные идеологические программы: создание интимного, райского пространства в условиях политической слабости Гранадского эмирата и демонстрация имперского могущества державы Тимуридов. Тем не менее, эти различия не отменяют фундаментального единства художественного языка обеих традиций.

Роль Великого шёлкового пути и других каналов культурного обмена в распространении художественных идей между западными и восточными регионами исламского мира была исключительно важной. Миграция мастеров, движение купцов и паломников, дипломатические контакты, распространение научных трактатов – всё это способствовало формированию единого художественного пространства исламской цивилизации, в котором локальные традиции развивались в рамках общей культурной парадигмы.

Альгамбра и Самарканд представляют собой два выдающихся проявления исламской художественной традиции, которая, несмотря на региональное разнообразие, сохраняла фундаментальное единство на протяжении столетий. Изучение типологических параллелей между этими памятниками позволяет глубже понять природу исламского искусства как целостной культурной системы, основанной на общих религиозно-философских принципах, эстетических установках и математических знаниях. Художественное наследие Альгамбры и Самарканда продолжает оставаться источником вдохновения для современных архитекторов и дизайнеров, демонстрируя непреходящую ценность исламской эстетической традиции.

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным изучением технологических аспектов создания архитектурного декора, анализом символического содержания орнаментальных композиций в контексте суфийской философии, исследованием влияния исламского искусства на европейскую художественную культуру эпохи Возрождения и Нового времени. Применение современных цифровых технологий, включая трёхмерное моделирование и компьютерный анализ геометрических структур, может открыть новые перспективы в изучении математических принципов исламской орнаментики и способствовать более глубокому пониманию интеллектуальной культуры средневекового исламского мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева Ш. К., Абдуллаев М. К. Мосты через времена: влияние узбекского орнамента на восприятие культуры в испаноязычных и европейских странах //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 7. – С. 199-208.

2. Архитектурный декор Средней Азии эпохи Тимуридов: Диссертация [Электронный ресурс]. URL: https://www.dissercat.com/content/arkhitekturnyi-dekor-srednei-azii-epokhi-timuridov (дата обращения: 28.11.2025).

3. Веймарн Б.В., Каптерева Т.П. Искусство Туниса, Алжира, Марокко и мавританской Испании // Всеобщая история искусств. Том II. Искусство Средних веков. Книга II. Азия, Африка, Америка, Океания. М.: Государственное издательство «Искусство», 1961.

4. Гирих // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гирих (дата обращения: 28.11.2025).

5. Давилье Ж.-Ш. История испано-мавританской глиняной посуды с металлическими отблесками (Histoire des Faïences hispano-moresques a reflés metalliques). Париж, 1861.

6. Исламские геометрические орнаменты, их история и способы построения // Киберленинка [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/islamskie-geometricheskie-ornamenty-ih-istoriya-i-sposoby-postroeniya (дата обращения: 28.11.2025).

7. Каптерева Т.П. О некоторых проблемах средневекового искусства арабо-мусульманских народов // Советское искусствознание'80. Выпуск 1. М., 1981.

8. Мавританская архитектура // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мавританская_архитектура (дата обращения: 28.11.2025).

9. Мирзаназарова Э. Я. К проблеме изучение исторической военной одежды узбекистана //Theoretical & Applied Science. – 2018. – №. 2. – С. 70-73.

10. Письменные и изобразительные источники по архитектуре Персии и Средней Азии эпохи владычества Тимура и Тимуридов // Киберленинка [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pismennye-i-izobrazitelnye-istochniki-po-arhitekture-persii-i-sredney-azii-epohi-vladychestva-timura-i-timuridov (дата обращения: 28.11.2025).

11. Рempель Л.И. Архитектурный орнамент Узбекистана. Ташкент: Государственное издательство художественной литературы УзССР, 1961.

12. Тимуридская архитектура // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Тимуридская_архитектура (дата обращения: 28.11.2025).

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ УЗБЕКИСТАНА

Мирзаназарова Эътибор Ядгаровна – Ph.D.
Национальный институт художеств и дизайна им. К. Бегзода. (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Существовавший с древности на территории Средней Азии и дошедший до нас очаг цивилизации является ярким доказательством того, что формирование узбекского костюма своими корнями уходит в глубокую древность. С помощью найденных монументальных произведений живописи в археологических объектах VII-VIII века исследователями были рассмотрены своеобразные специфические качества костюма каждого региона.*

Ключевые слова: *настенные росписи; традиционная одежда; орнамент; туникообразний; археологический объект; конструктивное решение; шойи; историческая рукопись; материальная и духовная ценность.*

ARTISTIC UNIQUENESS OF TRADITIONAL CLOTHING OF UZBEKISTAN

Mirzanazarova Etibor Yadgarovna – Ph.D.
National institute Fine arts and Design after named Kamoliddin Behzod (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *Cultural center of civilization which existed from ancient times on the territory of Central Asia and which is also exists nowadays, is supposed to be a proof of that Uzbek Clothes formation goes to a deep history. Actually, with a help of founded monumental painting works in the form of archaeological objects of 7^{th} and 8^{th} Century, special specific features of each region clothes were considered by researchers.*

Kalit so'zlar: *devor rasmlari; an'anaviy kiyim; bezak; tunika shaklidagi; arxeologik ob'ekt; dizayn yechimi; shoyi; tarixiy qo'lyozma; moddiy va ma'naviy qadriyat.*

O‘ZBEKISTONNING AN’ANAVIY KIYIMLARINING BADIIY O‘ZIGA XOSLIGI

Mirzanazarova E’tibor Yadgarovna – Ph.D.
Kamoliddin Behzod nomidagi Milliy rassomlik va dizayn instituti. (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *O‘rta Osiyoda qadim zamonlardan beri mavjud bo‘lgan va bugungi kungacha saqlanib qolgan sivilizatsiya markazlari o‘zbek libosining shakllanishi qadim uzoq davrdan kelib chiqqanligining yorqin dalilidir. Olimlar tomonidan olib borilgan izlanishlar VII-VIII asrlarga oid arxeologik yodgorliklardan topilgan monumental san’at asarlari har bir mintaqa libosining o‘ziga xos xususiyatlarini keng miqyosda o‘rganib chiqildi.*

Key words: *wall paintings; traditional clothes; ornament; archaeological object; constructive decision; historical manuscript; material; spiritual value.*

Национальная одежда, являясь неотъемлемой частью духовных и материальных ценностей с древности имеет свою историю эволюции. В изучении данного художественного явлениябольшое значение имеют археологические находки, включающие в себя исторические рукописи, художественную литературу, памятники изобразительного искусства. Самыми достоверными источниками являются произведения скульптуры и настен-

ные росписи, отражающие дух того времени. Для изучения художественного своеобразия одежды раннего средневекового периода Узбекистана обратимся к монументальной живописи в археологических объектах VII-VIII веков.

В Средней Азии с древности жили представители разных национальностей и несмотря на общие черты в их одеждах, у каждого региона существовали свои присущие ему черты.У узбекского народа были свои локальные особенности, присущие разным группам. Костюмы Хорезма, Бухары, Ферганы, Кашкадарьи и других территорий Узбекистана отличались друг от друга своим колоритом, шириной и длиной различных элементов, отделкой и другими деталями, нюансами в манереношения. Их отличие объяснялось в этническом происхождении населения, историческими и культурными традициями, образом жизни и обычаями данной местности.

Б.Бернштейн, Г.Грачев, С.Аязбекова отмечают, что “национальная призма” складывается не в период формирования и развития нации – высшей стадии эволюции этноса, а значительно раньше. Ее важнейшие основы формируются еще в глубокой древности, хотя в дальнейшем постоянно вносятся коррективы, которые воздействуют на оформление “картины мира” того или иного этноса. Эти корректировки весьма актуальны для среднеазиатского типа культуры, постоянно апеллирующего к своему наследию, сохраняющего вековую преемственность со своими корнями, особенность которых прослеживается задолго до формирования наций [1, стр. 22].

С территории Бактрии известно скульптурное изображение кушанского принца из Сурх-Котала (II в. н. э.) в длинной, стянутой в талии поясом одежде с широкой, показанной рельефом, отделкой посередине груди, как на росписях. Временем появления верхней распашной одежды типа халата на данной территории можно предположительно считать эпоху Великих Кушан (I-III вв. н. э). Возможно, что это эпоха была временем распространения данного вида одежды и на других территориях, входивших в состав Кушанской империи. К данному виду одежды может восходить современный узбекский халат- тун.

В живописи дворца хорезм-шахов Топрак-калы, датирующийся III в. н. э., сохранились фрагментарно изображения юношей в черных длинных одеждах с красной отделкой, по подолу одежды и у горловины, и без пояса. Но рядом есть изображения дворцового писца в облегающей, перепоясанной по талии одежде красного цвета с белой отделкой, идущей посередине груди и на рукаве, немного отступающей от края [3, стр. 19]. Облегающая, но не очень длинная одежда отмечается на хорезмском статуарном оссуарии в виде мужской фигуры из района Кой-крылган-калы II-III вв. н.э [7]. В предшествующую кушано-кангюйскую эпоху в Хорезме, судя по терракотовым статуэткам мужчин, характерной была очень короткая куртка, также опоясанная по талии [8, стр. 197].

Комплекс мужского костюма составляли кафтан, рубаха, штаны. Покрой был одинаковым для всех сословий. Разница заключалась в длине и отделке одежд. Штаны были двух типов: узкие, или полуширокие, и широкие шаровары. Первый тип был более распространенным, судя по многочисленным находкам античных памятников Древнего Хорезма. Их всегда носили заправленными в сапоги. Это можно определить по хорошо сохранившемуся фрагменту ног в штанах, доходящих до середины икр, на северной стене так называемого «Зала воинов» в Топрак-кале. Характерно, что узкие штаны встречаются в основном в сочетании с коротким кафтаном и никогда с длинным.

Знать же облачалась в широкие шаровары с заложенными на поясе складками, длиной до щиколоток. Как известно, во многие времена количество израсходованного материала, как и длина, было показателем принадлежности человека к определенному сословию: чем богаче и знатнее владелец, тем роскошней и пышней было его одеяние. На такие штаны требовался большой расход ткани, а это могли

позволить лишь люди с высоким материальным положением. Из вышесказанного следует, что шаровары были привилегией только царя и его приближенных. Это предположение подкрепляется горельефным изображением сидящего на троне царя в характерном хорезмийском кафтане и широких штанах, ниспадающих эффектными складками и доходящих до щиколоток, из так называемого «Зала побед» в Топрак-кале.

Судя по струящимся складкам, шаровары были выполнены из легкой ткани, типа шелка или тонкого хлопка. А штаны первого типа – из более грубой, например, шерсти. Из шелка, хлопка и льна были и кафтаны.

О том, что именно такие ткани были распространены в античном Хорезме, свидетельствуют сохранившиеся шерстяные, шелковые, хлопковые кусочки и одна льняная, найденная во Топрак-кала [9, стр. 230].

Характерными цветами, использовавшимися в мужском костюме, были красный и черный. Это можно определить по уцелевшим фрагментам скульптур и настенных росписей в залах дворца Топрак-кала. Здесь было найдено несколько фигур в одежде разного покроя, с отделкой и без, но всегда красного цвета.

Хорезмийцы носили обувь двух видов: сапоги и башмаки. Самыми распространенными, судя по известным изображениям, были сапоги. Длиной они были, в основном до середины икр. Сапоги одевали военные или люди низшего сословия.

Царь и его приближенные носили легкую обувь: невысокие, длиной до щиколоток, сапожки и узконосые башмаки, перехваченные на щиколотке завязками, застегнутыми круглыми пряжками. Это видно на горельефных изображениях, найденных в Топрак-кале.

Одежда женщин древнего Хорезма отличается большим разнообразием. Это подтверждается большим количеством терракот, найденных археологами на территории древнего Хорезма. Опираясь на них, а также на сохранившиеся фрагменты настенных росписей из дворца Топрак-кала, можно определить, как одевались хорезмийки в античную эпоху. Основу женского костюма составляло платье и накидка-плащ, или покрывало.

Платья древних хорезмиек были свободного, прямого туникообразного покроя. Их можно условно разделить на два типа: *простое* и *сложное*.

Платье первого типа по крою и силуэту напоминают рубаху, спускающуюся крупными складками до земли, как на статуэтке из Кой-крылган-калы. Судя по ней, платье было длинное, собранное у ворота в мелкие, расходящиеся веером сборки, с узкими длинными рукавами. Иногда подол платья украшался мелкими зубчиками-фестонами. Любопытно, что такими фестонами в виде множества треугольников были украшены воротники «*парпара*»на узбекских платьях конца XIX в.[5, стр. 97]. Такая отделка встречается и в современных платьях. Также подол украшали двойной оторочкой. Как на фрагменте росписи стены в Топрак-кале: на сохранившейся нижней части черного платья посередине и выше подола видна полоса белого цвета.

Второй тип состоял из простого платья, поверх которого надевалось другое платье, или юбка. На это указывают женские фигурки из Кой-крылган-калы. Женщины на этих изображениях были одеты в рубашку, поверх которой одевали юбку из более плотной ткани, ниспадающую крупными складками, под грудью юбку подвязывали пояском. Нечто подобное встречается в костюме знатных римских женщин, которые поверх туники (нижняя рубаха) надевали столу, нечто вроде широкой юбки. Либо это было платье, состоящее из двух частей: лифа и нижнего полотнища. Верхняя его часть собрана, как указывалось ранее, в мелкую сборку, а нижняя, собранная в сборку, образовывала крупные складки. Такое отрезное по линии груди платье, напоминает платье на кокетке «*кукрак–бурма*», которое носят современные хорезмийки. Сход-

ства древнехорезмийского костюма с узбекской народной одеждой последних столетий, отмеченные здесь и выше, позволяют прийти к заключению, что многие виды современной одежды были созданы еще в античный период. Интересно, такое же платье встречается и среди бактрийских терракотовых статуэток, что снова подтверждает связи хорезмийцев с другими народами.

Помимо описанных типов платья встречается еще один вид женского платья. В отличие от предыдущего, туникообразного покроя, это платье было облегающим фигуру до талии и расширяющимся к низу, украшенному оборкой. Подтверждение тому женская фигура, венчающая оссуарий, найденный в Кой-крылган-кале. Детали одежды обозначены неясно, но на сохранившемся фрагменте руки можно увидеть, что рукав был вшивным, широким у запястья, а платье имело низкий округлый вырез [2, стр. 241]. Поверх платья накинута какая-то одежда, возможно, изображен широкий длинный шарф или накидка.

Если сопоставить все женские изображения со статуэток, росписей из Топракалы, терракот и оссуария из Кой-крылган-калы, можно сделать вывод, что одним из значимых элементов женского костюма было *покрывало* или *шарф* и существовало несколько способов их ношения.

Например, покрывало собиралось в складки у плеч и груди и накидывалось на голову, оставляя открытыми уши. Либо шарф драпировался на груди, а концы его закидывались за плечи. Такой способ, вероятно, был самым «модным», так как он встречается на многих терракотовых фигурках из упомянутых памятников. Еще один вариант: складки покрывала идут не только по плечу, но и вдоль левой руки, драпируют правую руку, до локтя, и с левого плеча спускаются наискосок к правому бедру.

Разная манера ношения покрывала видимо, являлась признаком социального и материального различия. По длине и ширине покрывала, и потому как задрапирована ткань, судили о ее владелице.

Раннее средневековую одежду Узбекистана можно увидеть в монументальных произведенияхживописи, найденных в археологических объектах Болалыктепе, Варахша, Афрасиаб. Так как в произведениях были изображены сюжеты дворцового уклада жизни, в них присутствуютизображения дворцовой знати, представителей высшего сословия, полководцев, торговцев, танцоров и музыкантов и др.

Рассмотрим одежду отдельно по видам, начав с верхней распашной одежды, с запахами в передней части.Анализ одежды начнём спокроя, привлекая этнографические данные, которые помогут нам изучить древнюю конструкцию одежды.

В настенных росписях VII-VIII века, можно увидеть верхнюю мужскую одежду туникообразнойформы,существовавщиес древности на территории Узбекистана. Одежда купцов изображается пышной и богатой.Большое количество материи водежде свидетельствует о богатстве и социальном статусепредставителейвысшего слоя общества. В изображениив одежде у торговцев рукава длинные и широкие, на месте плечевого швакладки по кругу исужаютсяна запястье,они собираются широкими складками вдоль всей руки до уровня манжеты.

На вырезе горловины, передней части и на подолепришита полоса ткани другого цвета-каёмка (или тесьма), шириной 5-6 см. Распашная частьскрывает только тесьму. Так как халат не застёгивался в верхней части, внутренняя одежда была видна снаружи. Снизу одежды был виден круглый вырез горловины, который повторял линию шеи и прикрывал собой часть груди. В некоторых произведениях передняя часть верхней одежды изображена в едином крое. Это говорит о том, что верхняя одежда была двух видов.













Фрагменты настенных росписей дворцов средневекового Узбекистана (Афрасиаб, Тупроккала, Фаёзтепа, Далварзинтепа, Болаликтепа).

Одежда по линии талии была узкая и расширялась книзу. На линии талиирасполагался изготовленный из кожи пояс, украшенный серебрянной пряжкой.Чтобы предположить, какой была серебрянная пряжка, обратимся к одному из образцов пряжкис раскопок на Халчаяне. Данная пряжка относится к 1 в.н. э., изготовлена из золота, диаметр окружности 4,7см, гравировки 0,95см, вес 75гр 40 мгр. Предполагается, что она использовалась в разных целях. Возможно пристёгивалась к поясу,к самой одежде, или служила украшением рукоятки длинного ножа икинжала. В середине,в круглой форме расположено изображение зверя с двумя ушами, по краям оно окружено двадцатью ячейками в форме сердца (несомненно, в этих ячейках находились драгоценные камни) и оно в свою очередь также было окружено круглыми крючками [10, стр. 127].

Варахша (VII-VIII век н.э.) находилась на территории бухарского Согда.Дошедшие до нас росписи немногочисленны, из сохранившихся изображении костюма отчётливо просматривается лишь три, с помощью которых мы исследуем женскую одежду этой области. В восточной части настенной живописи Варахшы, в сцене курильницы на южной стене восточного зала изображена верхняя распашная мужская одежда типа халата,сшитая из расписной тканис напоясным оружием в виде выгравированного кинжала и меча. Нижняя часть и широкие манжеты украшены узорчатой тесьмой. Одежда не застегивается вверху и одевалась на открытую грудь.

В настенных росписях Болалык-тепе на территории Тохаристана мужская одежда шилась из разноцветных тканей в форме чапана. Она была длиной до коленей и длинее, а на талии украшалась поясными платками с богато декорированным оружием и другими необходимыми предметами. Рукава одежды,также спущенные и зауженные у запястья, посаженына нешироку манжету из другой ткани. На изображении ткани узорчатые исложного орнамента. Многие атрибуты на их торжественных одеждах придавали величественное значение их облику и социальному званию. Ленты из шойи, шарфы, подолы женского длинноплатьяшились избогато орнаментированной ткани [4, стр. 111-148].

С правой стороныхалата был треугольный отложной воротник, это особое качество верхней одежды мужчин и женщин, он был сшит из однотонной ткани другого цвета. По краю воротника есть окантовка с тойже материи как, и в манжете, и в подоле. Левая часть выреза горловины без воротника тоже украшена тесьмой.Одежда с правосторонним отворотом отражена также в среднеазиатских изделиях серебра[6, стр. 65].

Верхняя одежда в настенной живописи Болалык-тепе похожанаодежду в росписях Афрасиаба и Варахши. Но их отличительное свойство, как нами была отмечено выше, в отсутствии отложного воротника, ив боковом шве нижнего подола различных вырезов и в маленьких размерах манжеты. Настеннаяроспись Болалык-тепе и других объектахпотверждает то, что одеждау всех представителей высшего слоя общества Тохаристанаимела схожие черты.

Сюжеты настенной живописи Болалык-тепеговорят отом, что женская и мужская одежды имели аналогичные свойства во всех деталях, в крое тоже не было особой разницы. И в дальнейшем мы можем это видеть на примере произведений миниатюры, гдев одежде средних веков данная специфика также сохранилась.

Анализ одежды по памятникам из разных районов Узбекистана, где формирование ее происходило по-разному, показывает, что принцип кроя одежды был единым: все виды наплечной одежды имели туникообразный, может быть иногда кимонообразный покрой. Одежда была без глубокого запаха. Все виды одежды не имели пришивного воротника. Подолы от-

делывались широкой полосой ткани другого цвета, может быть, вышивкой или тесьмой. На боках обычно имелись боковые разрезы.

Изучение костюма раннего средневековья дает возможность увидеть в современной одежде Узбекистана черты, коренящиеся в глубокой исторической традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедова Н.Р. Живопись Центральной Азии XX века: традиции, самобытность, диалог. - Ташкент,2004.

2. Кой-крылган-кала. Памятник культуры древнего Хорезма. IV в. до н.э. IV в. н.э. ТХАЭЭ, т.V.- М.: Наука, 1967. с 241.

3. Лобачёва Н.П. Среднеазиатский костюм раннесредневековой эпохи // Костюм народов Средней Азии. Историко-этнографические очерки. - М.: Наука, 1979.

4. Пугаченкова Г.А., Рempель Л.И. Очерки искусства Средней Азии. - М.: Искусство, 1982. с 111-148.

5. Садыкова Н. Узбекский народный костюм. XIX-XX вв. – Ташкент: Шарк, 2003. с 97.

6. Смирнов Я.И. Восточное серебро. СПб, 1909.

7. Толстов С.П. Хорезмская археолого-этнографическая экспедиция АН СССР (1945-1948 гг.) – ТХАЭЭ, 1952.

8. Толстов С.П. Древний Хорезм. - М.: МГУ, 1948.

9. Топрак-кала. Дворец.- М.: Наука, 1984. с 230

10. Чағаниён тарихи. Тошкент: Тошкент ислом университети, 2002. с127.

MUALLIFLARGA

Maqolalarni rasmiylashtirish qoidalari

1. Maqola elektron shaklda taqdim etilishi kerak. Asl maqolalar hajmi, shu jumladan, jadvallar, rasmlar, adabiyotlar va xulosalar ~10-15 bet, sharhlar va ma'ruzalar ~15-20 bet bo'lishi lozim.

2. Maqola kompyuterda 1 oralatib, 12-o'lchamli shriftda, har tomondan 2 sm chekka qoldirib yozilishi shart. Betlarni raqamlash, ustunlardan foydalanish va sahifa oxirida izohlar berish (snoskalar) mumkin emas..

3. Har bir maqola tarkibida quyidagilar bo'lishi kerak:

a) UO'K shifri (agar mavjud bo'lsa);

b) rus, o'zbek va ingliz tillarida maqolaning to'liq nomi va annotatsiyasi;

c) har bir mavzudan keyin to'liq F.I.Sh., mualliflarning ilmiy darajasi, ilmiy unvoni, ish bajarilgan muassasaning nomi – rus, o'zbek va ingliz tillarida;

d) ilmiy rahbarning to'liq F.I.Sh. (agar mavjud bo'lsa);

e) muallifning pochta elektron manzili va telefon raqamlari;

f) muallifning fikricha, ta'kidlanishi kerak bo'lgan so'zlar matnda tagidan chizilish kerak.

g) o'lchov birliklari Xalqaro tizim (SI) birliklarida ifodalanishi kerak, agar kerak bo'lsa, SI birligidan keyin qavslarda, boshqa tizimlarda o'lcham ko'rsatilishi mumkin;

4. Maqola diqqat bilan tekshirilishi va quyidagi sarlavhalar bilan tuzilishi kerak:

– dolzarbligi,
– tadqiqot maqsadi,
– materiallar va usullar,
– natijalar va muhokama,
– xulosalar.

Maqolan uzoq tarixiy kirishlarsiz aniq ifodalanishi kerak. Olingan materialni statistik qayta ishlamasdan tadqiqotlarda xulosalar va xulosalarning ishonchliligini baholash qiyin bo'lsa, raqamli ma'lumotlarni statistik qayta ishlash majburiydir.

5. Rasmlar matn ichida keltiriladi, uning raqami rasm ostida ko'rsatiladi. Grafiklar va diagrammalar ortiqcha matn bilan yuklanmasligi kerak. Mikrofotosuratlar, fotosuratlar, chizmalar qora va oq rangda bo'lishi kerak.

6. Jadvallar matnda chop etilishi, sarlavhaga ega bo'lishi, ixcham, vizual bo'lishi kerak, ustun sarlavhalari ularning mazmuniga to'liq mos kelishi kerak. Barcha raqamlar matndagi raqamlarga mos kelishi va statistik ishlov berilishi kerak.

7. Qo'llaniladigan dorivor moddalar va ularni qo'llash usullari O'zbekiston Respublikasi Sog'liqni saqlash vazirligining Farmakologiya qo'mitasi tomonidan tasdiqlangan bo'lishi va klinik foydalanishga ruxsat berilishi kerak. Tibbiy–ijtimoiy ekspertiza va reabilitatsiyada qo„llaniladigan yangi qurilmalar, asboblar va asboblardagi materiallar O„zbekiston Respublikasi Sog„liqni saqlash vazirligining yangi tibbiy asbob–uskunalar uchun ruxsatnomasiga ega bo„lishi kerak.

8. Qisqartmalarga (umumiy qabul qilinganlardan tashqari) ruxsat berilmaydi. Birinchi eslatmadagi shartli belgilar to'liq yozilishi kerak.

9. Maqolaga havola qilingan adabiyotlar ro'yxati ilova qilinishi kerak, ular quyidagi tarzda shakllantirilishi kerak:

Foydalanilgan asosiy adabiyotlar ro'yxatidan iqtibos kamida 0,25 bosma varaq bo'lishi kerak.

Manbalar alifbo tartibida mualliflarning familiyalari va bosh harflari bilan, avval mahalliy, keyin xorijiy keltiriladi.

Kitob va jurnal maqolalarning nomlari, chop etilgan joyi, nashriyoti, chop etilgan yili, jildlari va nashr raqamlari, betlari "dan" va "gacha" to'liq ko'rsatiladi.

Mahalliy mualliflarning xorijiy tillarda nashr etilgan asarlari umumiy alifbo tartibida xorijiy mualliflarning asarlari qatoriga, rus tilida nashr etilgan xorijiy mualliflarning asarlari esa mahalliy mualliflarning asarlari qatoriga umumiy alifbo tartibida joylashtiriladi.

Barcha manbalar raqamlangan bo'lishi kerak va ularning raqamlanishi maqola matnidagi raqamlashga qat'iy mos kelishi kerak.

Agar bitta muallifning bir nechta asarlari (shu jumladan, hammualliflikdagilar) keltirilsa, ular xronologik tartibda joylashtiriladi.

Dissertatsiya avtoreferatlariga havola qilganda, ularning nomi ko'rsatilishi kerak.

Nashr qilinmagan asarlarga havola qilish mumkin emas. Bibliografiyaning to'g'riligi uchun muallif javobgardir.

10. Boshqa nashrlarda chop etilgan yoki boshqa nashrlarga chop etish uchun yuborilgan maqolalarni tahririyatga topshirishga yo„l qo„yilmaydi.

11. Agar yuqoridagi qoidalarga rioya qilinmasa, maqolalar ko'rib chiqilmagan holda mualliflarga qaytariladi.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ
Правила оформления рукописей

1. Статья должна быть представлена в электронном виде. Объем оригинальных статей, включая таблицы, рисунки, литературу и резюме, ~10-15 страниц, обзоров и лекций ~ 15-20 страниц.
2. Статья должна быть напечатана через 1 интервала на компьютере, шрифт 12, поля по 2 см. со всех сторон. **Не допускается** нумерация страниц, использование колонок и сносок (внизу страницы).

3. Каждая статья должна содержать:

а) шифр УДК (если имеется);

б) полное название статьи и аннотации на русском, узбекском и на английском языках

в) полностью Ф.И.О. авторов, ученую степень, научное звание, название учреждения, в котором выполнена работа на русском, узбекском и на английском после каждой темы;

г) полностью Ф.И.О. научного руководителя (если имеется);

д) почтовый электронный адрес и телефоны автора, с кем следует вести редакционную работу.

е) слова, которые, по мнению автора должны быть выделены, подчеркиваются им в тексте.

ж) единицы измерения должны быть выражены в единицах Международной системы (СИ), при необходимости в скобках после единицы измерения СИ может быть указана размерность в других системах.

4. Статья должна быть тщательно выверена и построена с выделением следующих рубрик:

–актуальность,
–цель исследования,
–материалы и методы,
–результаты и обсуждение,
–выводы.

Изложение статьи должно быть ясным, без длинных исторических введений. Там, где в исследованиях без статистической обработки полученного материала трудно оценить достоверность заключений и выводов, статистическая обработка цифровых данных обязательна.

5. Иллюстрации представляются внутри текста, под рисунком указывается его номер (Рис. 1). Графики и схемы не должны быть перегружены текстовыми надписями. Микрофотографии, фото, рисунки должны быть черно–белыми.

6. Таблицы должны быть напечатаны в тексте, иметь название, быть компактными, наглядными, заголовки граф должны точно соответствовать их содержанию. Все цифры должны соответствовать цифрам в тексте и быть обработаны статистически.

7. Применяемые лекарственные вещества и методы их введения должны быть утверждены Фармакологическим комитетом Минздрава РУз и разрешены для клинического применения.

Материалы по новым аппаратам, приборам и инструментам, применяемым в медико–социальной экспертизе и реабилитации, должны иметь разрешение по новой медицинской технике Минздрава РУз.

8. Сокращения (кроме общепринятых) не допускаются. Условные обозначения при первом упоминании приводятся полностью.

9. К статье должен быть приложен список цитируемой литературы, который должен быть оформлен следующим образом:

Цитирование списка использованной основной литературы должно быть в объеме не менее 0,25 печатного листа.

Источники приводятся в алфавитном порядке с указанием фамилий авторов и инициалов, вначале отечественные, затем иностранные.

Полностью указываются названия книг, статей журналов, место издания, издательство, год издания, тома и номера выпуска, страницы «от» и «до».

Работы отечественных авторов, опубликованные на иностранных языках, помещаются среди работ иностранных авторов в общем алфавитном порядке, а работы иностранных авторов, опубликованные на русском языке, – среди работ отечественных авторов в общем алфавитном порядке.

Все источники должны быть пронумерованы, а их нумерация – строго соответствовать нумерации в тексте статьи.

Если цитируется несколько работ одного автора (в том числе и в соавторстве), их располагают в хронологическом порядке.

При ссылках на авторефераты диссертаций следует указывать их название.

Ссылаться на неопубликованные работы нельзя. За точность библиографии ответственность несет автор.

10. Представление в редакцию статей, опубликованных в других изданиях или направленных для публикаций в другие редакции, не допускается.

11. При несоблюдении перечисленных правил статьи возвращаются авторам без рассмотрения.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий,
рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Республики Узбекистан
для публикации основных научных результатов диссертаций
по естественным и гуманитарным наукам

Gumanitar va tabiiy fanlar jurnali
Журнал гуманитарных и естественных наук
Journal of humanities & natural sciences

Выпуск 28 (№ 11) 2025 Vol. 1

Бош мухаррир **О.Козлова**
Бадиий мухаррир **Ж.Хамдамов**
Компютерда сахифаловчи **С.Султанова**

NASH.lits. AA № 8798
«TIBBIYOT NASHRIYOTI MATBAA UYI» МЧЖ
Toshkent shahri, Olmazor tumani, Shifokorlar, 21



Издание зарегистрировано в редакционно–информационном
управлении города Ташкента.
(Свидетельство № 040226)

Все права защищены.
Перепечатка материала возможно только с разрешения редакции.
Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за достоверность результатов и содержание рекламных материалов несут авторы и рекламодатели.

Объем – 5,2 а.л. Тираж – 99. Формат 60x84. 1/16. Заказ № 2295–2023.
Отпечатано «TIBBIYOTNASHRIYOTIMATBAAUYI» МЧЖ
100109. Ул. Шифокорлар 21, тел: (998 71) 214–90–64, e–mail: rio–tma@mail.ru
№ СВИДЕТЕЛЬСТВА: 7716