



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов региональной
научно-практической НЕконференции-2025

г. Улан-Удэ
2025

Министерство культуры Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный
институт культуры»
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет
им. Доржи Банзарова»

Иностранные языки и культуры в цифровую эпоху: задачи и перспективы

Сборник материалов региональной
научно-практической **НЕ**конференции-2025
(28 марта 2025 г., Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Улан-Удэ
Издательско-полиграфический комплекс ВСГИК
2025

УДК 811:061.3

ББК 81.2л0

И 683

Утверждено

Редакционно-издательским советом
ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры»,
Редакционно-издательским советом
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи
Банзарова»

Ответственный редактор:

д-р ист. наук, проф. *И. С. Цыремпилова*

Научные редакторы:

канд. филол. наук, доц. *Л. М. Хобракова*

канд. филол. наук, доц. *С. В. Шойбонова*

Рецензенты:

канд. филол. наук, доц. *Ц. Д. Бидагаева*

канд. культурологии, доц. *Т. В. Платицына*

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доц. *Е. Ю. Черкун*

канд. филол. наук, доц. *Е. Л. Орлова*

И 683 Иностранные языки и культуры в цифровую эпоху: задачи и перспективы : сборник материалов региональной научно-практической НЕконференции-2025 (28 марта 2025 г., Республика Бурятия, г. Улан-Удэ) / отв. ред. И. С. Цыремпилова. – Улан-Удэ : Издательско-полиграфический комплекс ВСГИК, 2025. – 164 с.

ISBN 978-5-89610-352-3

В сборнике представлены материалы региональной научно-практической НЕконференции-2025 «Иностранные языки и культуры в цифровую эпоху: задачи и перспективы». В него вошли статьи, в которых рассматриваются теоретические и прикладные аспекты современных филологических исследований, включая вопросы перевода, перспективные подходы, методики и технологии обучения и изучения иностранных языков, а также актуальные вопросы страноведения и межкультурной коммуникации.

Материалы НЕконференции-2025 могут представлять интерес для студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов гуманитарных специальностей, преподавателей.

УДК 811:061.3

ББК 81.2л0

© ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский
государственный институт культуры», 2025

© ФГБОУ ВО «Бурятский государственный
университет им. Доржи Банзарова», 2025

ISBN 978-5-89610-352-3

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Бычкова Н. С., Дабажалсанова Е. Д. ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	6
Хартанов П. А. ОСОБЕННОСТИ И ПРАКТИЧНОСТЬ ИДИОМ АНГЛИЙСКО- ГО ЯЗЫКА	14
Елизова А. Э., Дараева Ю. В. «NEWS»: ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА	20
Рычков С. К. СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗОВОГО ГЛАГОЛА <i>TO BRING</i> С ПОСЛЕ- СЛОГАМИ <i>TO, ABOUT, (A)ROUND, ALONG, OVER, ON</i>	26
Ярошенко Е. В., Бурдеева Е. А., Долгих Д. А. ТВОРЧЕСТВО УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА ГЛАЗАМИ СТУДЕН- ТОВ-РЕЖИССЕРОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ	33
Савкина О. В. СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА АНАЛИТИЧЕСКОГО РЕПОРТАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЬИ ИЗ ЖУРНАЛА <i>HANDELSBLATT</i>)	42
Ступакова У. А. К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОЭТНОЛЕКТА «KIEZDEUTACH»	49
Баертуев Т. И. ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ <i>WEBLISH</i> (НА МАТЕРИАЛЕ ОНЛАЙН-ЧАТОВ)	55
Елизова А. Э. К ВОПРОСУ РАСКРЫТИЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА КИНОПЕР- СОНАЖА «СТРАННАЯ» БАРБИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА « <i>BARBIE</i> »)	60

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ, МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Лагодная А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБ- РАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ ЕГО ДОСТОИНСТВ И НЕДОСТАТКОВ	67
Цыдендоржиев Б. Д. МЕТОД <i>CLIL</i> В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	76
Ступакова У. А. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИ- ДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	81

Каримуллина Д. А. ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРОСМОТР ФИЛЬМОВ И СЕРИАЛОВ	87
Утробин А. А. ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ МЕДИА (НА ПРИМЕРЕ 小红书)	93
Носкова К. Д. НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	97
СТРАНОВЕДЕНИЕ: ЯЗЫК, ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА	
Аверочкин А. А. ГЕРМАНИЗАЦИЯ ПРУССИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ТЕВТОНСКОГО ОРДЕНА: КУЛЬТУРНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ	105
Баташов А. А. БАЛЛАДА ФРИДРИХА РЮККЕРТА «СТАРЫЙ БАРБАРОС-СА» В ГЕРМАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ XIX ВЕКА .	112
Аврамченко Е. Н. ВЛИЯНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ИДЕЙ ФРИДРИХА НИЦШЕ В ГЕРМАНИИ 30–40-х гг. XX ВЕКА	118
Соктоев Г. А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛЕВОРАДИКАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК ГЕРМАНИИ НА ПРИМЕРЕ ФРАКЦИИ КРАСНОЙ АРМИИ	124
Баташов В. А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЦЕРКВИ НА ТЕРРИТОРИИ III РЕЙХА В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ	129
Шарипов М. А. ПЕРЕСЕЛЕНИЕ НЕМЦЕВ НА ТЕРРИТОРИЮ БУРЯТ- МОНГОЛЬСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	138
Галсанов А. А. ЕВРОПЕЙСКИЙ ФУНКЦИОНАЛИЗМ В АРХИТЕКТУРЕ XX ВЕКА: ШКОЛА БАУХАУС	144
Раднаев Б. Б. НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МОНГОЛОВ КАК УНИКАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫХ СТАНДАРТОВ ПОВЕДЕНИЯ)	150
Нансалмаа Маралаа МОРИН ХУУР КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ МОНГОЛЬСКОГО НАРОДА	155
СПИСОК АВТОРОВ	160

Уважаемые читатели!

В этот сборник вошли статьи участников региональной научно-практической НЕконференции-2025 «Иностранные языки и культуры в цифровую эпоху: задачи и перспективы», которая состоялась 28 марта 2025 г. НЕконференция-2025 организована и проведена кафедрой иностранных языков и общей лингвистики Восточно-Сибирского государственного института культуры в партнерстве с кафедрой немецкого и французского языков Бурятского государственного университета.

Задачи научного форума – вовлечение творческой молодежи в научно-исследовательскую деятельность и приобщение к иностранным языкам, ценностям и культурам; развитие исследовательского потенциала и интеллектуального творчества учащейся молодежи; формирование у обучающихся интереса к научной деятельности, способности к поиску, критическому анализу и синтезу информации; воспитание средствами иностранных языков; развитие активных научных связей образовательных учреждений Республики Бурятия.

В работе НЕконференции-2025 приняли участие студенты высших и средних профессиональных учебных заведений, учащиеся старших классов общеобразовательных школ Республики Бурятия. В статьях участников научного форума рассматриваются теоретические и прикладные аспекты современных филологических исследований, вопросы лингводидактики с учетом использования эффективных технологий, включая цифровые, страноведения и межкультурной коммуникации.

Благодарим всех, кто принял участие в НЕконференции-2025, и надеемся, что научный диалог был интересным и продуктивным для всех участников. Материалы НЕконференции-2025 могут быть интересны широкому кругу читателей.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111:303.62

Бычкова Н. С., Дабажалсанова Е. Д.

г. Улан-Удэ

Bychkova N.S., Dabazhalsanova E. D.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель:

Цыбденова Б. Ж., к.соц.н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Tsybdenova B. Zh.,**

Ph.D. in Sociology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East-Siberian State Institute of Culture

ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

PECULIARITIES OF THE BRITISH AND AMERICAN VARIANTS OF ENGLISH

В статье рассматриваются основные отличительные особенности британского и американского вариантов английского языка, а именно: произносительные, орфографические, лексические, грамматические. Отмечается, что эти различия обусловлены историческими, социальными и культурными факторами. В статье приведены результаты проведенного опроса среди студентов Восточно-Сибирского государственного института культуры для выявления того, насколько студенты знают те или иные различия между этими вариантами английского языка. Знание ключевых отличий и общих тенденций развития данных вариантов представляет интерес для преподавателей, студентов и всех, кто изучает английский язык.

Ключевые слова: британский английский, американский английский, правописание, лексика, грамматика, произношение.

The article considers the main distinguishing peculiarities of the British and American variants of the English language, namely: pronunciation, spelling, lexical, grammatical. It is noted that these differences are due to his-

torical, social and cultural factors. The article presents the results of the poll conducted among the students of East Siberian state institute of culture to determine how well the students know the differences between these variants of the English language. Knowledge of the key differences and general trends in the development of those variants is of interest to the teachers, students and everybody who studies English.

Keywords: British English, American English, spelling, lexis, grammar, pronunciation.

Английский язык является одним из самых распространенных языков в мире, выступая в качестве глобального *лингва франка*. Однако несмотря на то, что это один и тот же язык, между двумя его основными вариантами – американским английским (AmE) и британским английским (BrE) – существуют заметные различия в правописании, лексике, грамматике, произношении. Эти различия обусловлены различными культурными, историческими и региональными факторами, незнание которых может препятствовать успешной межкультурной коммуникации и взаимопониманию.

Основателем американского варианта английского является Ной Вебстер, который разработал нормы языка (фонетики, орфографии, лексики). Нововведения и изменения в языке представляют собой демонстрацию культурной независимости от метрополии (от Англии). Рассмотрим основные различия между двумя вариантами английского языка.

Произношение

Главное различие между британским и американским английским заключается в произношении. Например: Американцы произносят «r» после гласных (это называется ротичностью), в то время как многие британские диалекты опускают её, если за ней не следует другая гласная [9].

Word	British English	American English
<i>market (рынок)</i>	['ma:kɪt]	['ma:rkit]
<i>better (лучше)</i>	['betə]	['betər]
<i>bitter (горький)</i>	['bitə]	['bitər]
<i>water (вода)</i>	['wɔ:tə]	['wɔ:tər]

В американском английском звук [j] после букв *n, l, s, t, d* и *z* иногда не произносится, в то время как в британском английском произносится [ju:]

Word	British English	American English
<i>new</i> (новый)	[nju:]	[nu:]
<i>duty</i> (долг)	[ˈdju:ti]	[ˈdu:ti]
<i>student</i> (студент)	[ˈstju:d(ə)nt]	[ˈstu:dnt]

Общеизвестно, что в британском английском буква *t* дает звук [t], а в AmE *t* и особенно *tt* нередко произносится как [d]. И если англичанин выговаривает слово «масло» (*butter*) как [ˈbʌtə], то американец — как [ˈbədər] [10].

Буква *Aa* в закрытом слоге произносится по-разному в обоих вариантах, напр. слово «bath» в британском варианте произносится как [ba:θ] с долгим звуком [a:], в американском как звук [æ] – [bæθ] [7].

Лексика

У американцев и британцев также есть некоторые слова, которые отличаются друг от друга [1]. Например:

British English	American English	Translation
<i>trousers</i> [ˈtraʊzəz]	<i>pants</i> [pænts]	штаны
<i>holiday</i> [ˈhɒlədeɪ]	<i>vacation</i> [vəˈkeɪʃn]	отпуск
<i>trainers</i> [ˈtreɪnəz]	<i>sneakers</i> [ˈsni:kəz]	кроссовки
<i>cinema</i> [ˈsɪnɪmə]	<i>movie theater</i> [ˈmu:vi ˈθiətə]	кинотеатр
<i>shop</i> [ʃɒp]	<i>store</i> [stɔ:]	магазин

Орфография

Большинство слов, оканчивающихся на *-our* в британском английском, в американском английском пишутся с *-or*, без *u* [2].

British English	American English	Translation
<i>humour</i>	<i>humor</i>	юмор
<i>colour</i>	<i>color</i>	цвет
<i>flavour</i>	<i>flavor</i>	вкус

Есть ряд слов, которые имеют в написании удвоенные согласные в британском английском, а в американском английском эти слова пишутся с одной согласной [4].

British English	American English	Translation
<i>traveller</i> [ˈtrævlə]	<i>traveler</i>	<i>путешественник</i>
<i>programme</i>	<i>program</i>	<i>программа</i>
<i>marvellous</i>	<i>marvelous</i>	<i>чудесный</i>

В британском английском следующие слова пишутся с одной согласной, а в американском варианте – с удвоенной согласной.

НО! Обратите внимание на написание слов:		
British English	American English	Translation
<i>skilful</i>	<i>skillful</i>	<i>искусный/умелый</i>
<i>enrol</i>	<i>enroll</i>	<i>зарегистрироваться</i>

В британском английском ряд существительных имеют окончание *-ce*, а в американском английском эти слова оканчиваются на *-se* [3]. Например:

British English	American English	Translation
<i>defence</i>	<i>defense</i>	<i>защита</i>
<i>offence</i>	<i>offense</i>	<i>правонарушение</i>
<i>pretence</i>	<i>pretense</i>	<i>притворство</i>

Большинство английских слов, оканчивающихся на *-re* в британском английском, в американском английском пишутся с *-er* [7]:

British English	American English	Translation
<i>centre</i>	<i>center</i>	<i>центр</i>
<i>theatre</i>	<i>theater</i>	<i>театр</i>
<i>litre</i>	<i>liter</i>	<i>литр</i>

Многие глаголы британского английского с окончанием на *-ise*, в американском английском пишутся через «z» [3]. Например:

British English	American English	Translation
<i>organise</i>	<i>organize</i>	<i>организовать</i>
<i>apologise</i>	<i>apologize</i>	<i>извиняться</i>
<i>criticise</i>	<i>criticize</i>	<i>критиковать</i>

Грамматика

В британском английском глаголы в Past Simple оканчиваются на *-t*, а в американском на *-ed* [6].

British English	American English	Translation
<i>burnt</i>	<i>burned</i>	<i>сгорел</i>
<i>dreamt</i>	<i>dreamed</i>	<i>приснился</i>
<i>spoilt</i>	<i>spoiled</i>	<i>испорченный</i>
<i>learnt</i>	<i>learned</i>	<i>научился</i>

В американском варианте вместо Present Perfect чаще используется Past Simple [4], например:

British English	American English	Translation
A: <i>Is Samantha here?</i> B: No, she has just left. (Present Perfect)	A: <i>Is Samantha here?</i> B: No, she just left. (Past Simple)	A: <i>Саманта здесь?</i> B: <i>Нет, она только что ушла.</i>

Предлоги. Словосочетание «в выходные, на выходных» употребляется в обоих вариантах с разными предлогами: в британском английском с предлогом *at*, а в американском английском с предлогом *on* [5]:

British English	American English
at the weekend (в выходные)	on the weekend

Британцы пишут даты в формате DD/MM/YY. (День/ Месяц/Год). Например: 10/1/2019 значит 10 января 2019 (*The tenth of January, twenty nineteen*). В то время как американцы указывают дату в формате MM/DD/YY. (Месяц/День/Год), порядковые числительные без артикля. 10/1/2019 значит 1 октября 2019 (*October first, twenty nineteen*) [8].

Нами был проведен опрос среди студентов ВСГИК для выявления знания студентами различий между британским и американским английским.

Нами была выдвинута гипотеза исследования о том, что большинство студентов ВСГИК недостаточно хорошо знает различия между британским и американским вариантами английского языка.

На вопрос «Какой вариант английского языка вы изучаете?» 35 % опрошенных ответили, что изучают британский английский, 37,5 % – американский, 17,5 % – не знают, 10 % отметили, что изучают оба варианта.

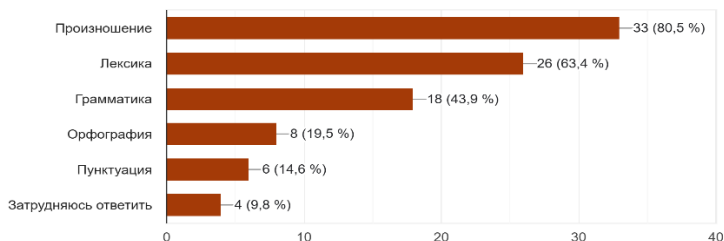
На вопрос «Какие существуют различия между британским и американским английским?» большинство респондентов указали различия в произношении (80,5 %), чуть более половины респондентов – в

лексике (63,4 %), менее половины опрошенных указали грамматику (43,9 %). Достаточно мало студентов знают, что имеются различия также в орфографии и пунктуации (диагр.1).

Диаграмма 1

Какие существуют различия между британским и американским английским?

41 ответ

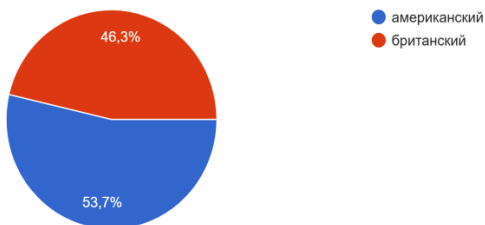


Менее половины опрошенных знают, что слово «shop» используется в британском английском (диагр.2).

Диаграмма 2

В каком из вариантов английского языка используется слово «shop»?

41 ответ



Вопрос по орфографии «Какие из следующих слов являются британским вариантом написания?» вызвал затруднения у студентов, что свидетельствует о том, что многие не знают особенности написания слов в обоих вариантах (диагр. 3).

Вопрос об употреблении времен Present Perfect и Past Simple в обоих вариантах вызвал трудности с ответом у 41,5 % респондентов, которые ответили неправильно (диагр.4).

Диаграмма 3

Какие из следующих слов являются британским вариантом написания?

41 ответ

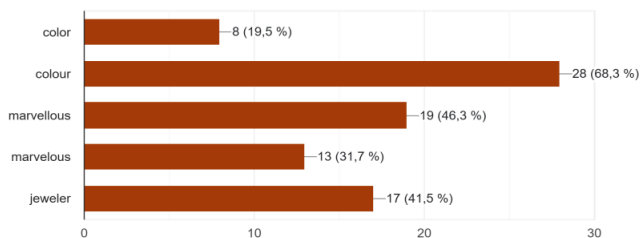
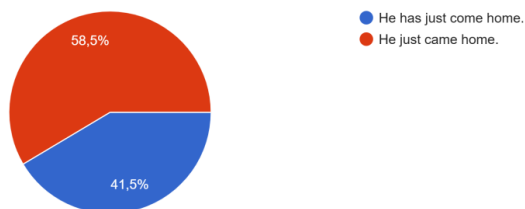


Диаграмма 4

Выберите предложение, в котором использован американский английский (AmE) :

41 ответ

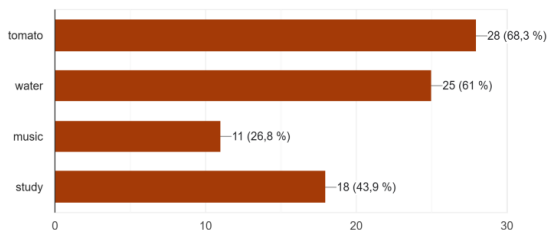


Вопрос о различиях в произношении также оказался довольно сложным, очевиден некоторый разброс мнений респондентов, но, тем не менее, чуть больше половины опрошенных ответили правильно (диагр. 5).

Диаграмма 5

Выберите слова, которые имеют разное произношение в британском и американском вариантах:

41 ответ



Таким образом, большинство опрошенных студентов не очень хорошо знают различия в лексике, грамматике, орфографии, произношении, что подтвердило нашу гипотезу.

В заключение отметим, что хотя американский и британский английский имеют общую основу, они обладают различными особенностями, сформированными географией, культурой и историей. Различия между этими двумя версиями английского служат увлекательным напоминанием о приспособляемости и креативности человечества в общении, что проявляется в произношении, лексике, орфографии и грамматике.

Список источников

1. British Council Indonesia Foundation. URL: [https:// www. british-councilfoundation.id/en/english/articles/british-and-american-english](https://www.britishcouncilfoundation.id/en/english/articles/british-and-american-english) (дата обращения: 04.03.2025).
2. Британника. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/eb/qa/what-are-the-differences-between-British-and-American-English> (дата обращения: 04.03.2025).
3. Oxford international English. URL: [https://www. oxfordinternationalenglish.com/differences-in-british-and-american-spelling](https://www.oxfordinternationalenglish.com/differences-in-british-and-american-spelling) (дата обращения: 04.03.2025).
4. British council. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/b1-b2-grammar/british-english-american-english> (дата обращения: 07.03.2025).
5. Кэмбридж словарь. URL: [https:// dictionary. cambridge.org/ grammar/british-grammar/british-and-american-english](https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/british-and-american-english) (дата обращения: 18.04.2025).
6. One stop English. URL: <https://www.onestopenglish.com> (дата обращения: 18.04.2025.)
7. University Writing & Speaking Center // University of Nevada, Reno. URL: <https://www.unr.edu> (дата обращения: 18.04.2025).
8. Promova. URL: <https://promova.com>. (дата обращения: 18.04.2025).
9. Richie eagle. URL: <https://richieeagle.ru>. (дата обращения: 05.03.2025).
10. Skyeng. Онлайн школа английского языка. URL: <https://skyeng.ru> (дата обращения: 18.04.2025).

Хартанов П. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Khartanov P.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Шведова Т.А.**,

заместитель директора по воспитательной работе,

МАОУ «Гимназия № 33»

Scientific supervisor: **Shvedova T. A.**,

deputy director in charge of educational work,

MAEI «Gymnasium № 33»

ОСОБЕННОСТИ И ПРАКТИЧНОСТЬ ИДИОМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

PECULIARTITIES AND PRACTICALITY OF THE ENGLISH IDIOMS

Статья посвящена использованию идиом в устной и письменной английской речи. Представлены примеры употребления идиом и идиоматических выражений в различных типах дискурса.

Ключевые слова: идиома, идиоматическое выражение, английский язык.

The article is devoted to the use of idioms in oral and written English. The examples of the use of idioms and idiomatic expressions in different types of discourse are given.

Keywords: idiom, idiomatic expression, the English language.

Освоение английского языка включает не только изучение слов и грамматических правил, но и развитие умения применять их в живом общении. Знание идиом, пословиц и устойчивых выражений делает речь более естественной, эмоциональной и выразительной, облегчая понимание и способствуя эффективному взаимодействию.

Использование в общении идиом вызывает ряд сложностей, поскольку они специфичны в любом языке и о их значении невозможно догадаться путем дословного перевода. Также без знания идиом невозможно в полной мере получить удовольствие от чтения оригинальных английских текстов.

Задачи нашего исследования:

- изучить теоретический и практический материал по теме;
- провести опрос учащихся старших классов МАОУ «Гимназия № 33» г. Улан-Удэ для оценки знания идиом;
- проанализировать полученные данные для выявления уровня понимания учащимися английских идиом и частоту их использования в устной речи;
- разработать памятку о том, как изучать английские идиомы.

Объектом исследования являются английские идиомы, используемые в устной и письменной речи.

Идиома (от греч. *idioma* – особенность, своеобразие) – это устойчивое словосочетание или выражение в языке, значение которого не выводится напрямую из значений входящих в него слов, а представляет собой целостную семантическую единицу, часто с переносным или метафорическим смыслом, сформированным в процессе исторического и культурного развития языка. В лингвистике идиомы изучаются как часть фразеологии, где они отличаются от свободных словосочетаний тем, что их компоненты не могут быть заменены синонимами без потери или изменения общего смысла, и они обладают фиксированной структурой [1].

Идиоматическое выражение – это устойчивая фраза, значение которой нельзя понять, просто сложив значения отдельных слов. Это своего рода языковая загадка, где смысл рождается не из буквального перевода, а из традиции или культурного контекста. Такие выражения часто метафоричны, их структура фиксирована, и заменить в них слова обычно нельзя без потери смысла. Идиомы делают речь ярче и богаче, но могут быть сложны для понимания в других языках или культурах [3]. Например, выражение *to be down in the dumps* имеет дословный перевод *лежать в мусорном баке*, который легко интерпретировать, но оно также является идиоматическим. В данном случае *to be down in the dumps* означает *to be a bit sad or depressed about something* (*быть в некоторой степени расстроенным из-за чего-либо*) [4].

Идиоматические выражения представляют собой неотъемлемую часть повседневной речи в силу их лингвистических, когнитивных, социокультурных и прагматических функций. Они придают речи выразительность, образность, а часто утонченную лаконичность и нередко способствуют замене целого предложения [2]. Культуро-

логическая значимость идиом определяется аутентичностью их семантического содержания. Через детальный анализ идиоматических выражений возможно не только реконструировать исторические этапы развития какого-либо государства, но и представить его обычаи и традиции, а также сформировать представление о менталитете носителей языка. В лингвистической литературе подчеркивается, что идиомы, в сравнении с иными единицами языка, более эффективно аккумулируют и консервируют данные об историческом наследии, культурных паттернах и традиционных практиках этноса [4].

Устойчивые комбинации генерируются индивидами в разнообразных доменах человеческой активности, каждый из которых характеризуется специфическим лексиконом и терминологическим аппаратом [8].

Идиоматические конструкции не ограничиваются сферой разговорного дискурса. Они интегрируются как в формальный регистр речи, так и в неформальный, включая сленговые вариации. Такие выражения наблюдаются в художественной литературе, поэтических текстах и даже в сакральных писаниях [6].

Определенные идиомы имеют корни в повседневном укладе жизни людей средневековой и античной эпох. Тем не менее, они прочно укоренились в языковой системе, сохраняя актуальность в современном устном общении. Например, *to bite the dust* (дословно *кусать пыль*) – *быть поверженным, потерпеть неудачу, умереть*. Происхождение этой идиомы, вероятно, связано с падением человека на землю в бою или состоянием при смерти. Например: «*He fought bravely, but in the end, he bit the dust during the battle*» («Он храбро сражался, но в итоге погиб во время битвы») [9].

Перевод Библии оказал огромное влияние на английский язык. Отдельные слова и целые идиоматические выражения, являющиеся буквальными переводами древнееврейских и греческих идиом, вошли в английскую речь с ее страниц, например, выражение, взятое из Библии (Евангелие от Матфея), *the salt of the earth* (*соль земли – честные, достойные люди*) [5]. В течение столетий Библия была самой почитаемой и цитируемой книгой Великобритании, что привело к обширному заимствованию библейских оборотов в английском языке.

Многие явления природы нашли отражение в языке. Солнце, небо, ветер, луна и звезды, перемена погоды, времена года и другие явления природы отражены во многих идиомах, например, *to clean the air* –

разрядить атмосферу. Множество ярких и образных выражений связано с домом и домашним бытом. Например, *to force an open door* – ломиться в открытую дверь, *to fall between two stools* – потерпеть неудачу. Особенно многочисленны слова и выражения, связанные с морем, например: *to touch bottom* – дойти до предела, коснуться дна [9]. Профессиональная лексика военных также послужила источником устойчивых словосочетаний, например: *to draw a line in the sand* (провести линию на песке) – установить четкие границы. Источником многих идиом стала лексика различных видов спорта, например, *to try a fall* – помериться силами. Идиомы, связанные с искусством, тоже заслуживают внимания. Музыка, театр, живопись обогатили литературный и разговорный лексикон огромным количеством фразеологических выражений, например, *to bring down the house* (дословно снести дом) – вызвать оглушительные аплодисменты [7]. Неотъемлемой частью языка являются фразеологические выражения, связанные с животными. Наиболее часто в них упоминаются собаки, кошки и лошади. Например, известное выражение *it rains cats and dogs* – льет как из ведра относится к XVII веку, когда ливни смывали кошек с крыш зданий [5].

Понятия «идиома» и «идиоматическое выражение» встречаются не только в устной разговорной речи, они крайне широко представлены в литературном языке. Идиомы, будучи отличным способом «разбавить» речь и избежать повторов, широко использовались и используются в произведениях великих английских писателей. «*Adventures of Huckleberry Finn*» («Приключения Гекльберри Финна») – яркий пример красоты авторского воображения, это не только книга для детей дошкольного возраста, это целый мир, философская повесть о проблемах и быте того времени. А сам Марк Твен – великий писатель, который искусно вставлял идиомы в речь своих персонажей. Перечислить абсолютно все идиомы из этого произведения в одной статье довольно сложно, так как книга насыщена разговорной речью, диалектами и выражениями, которые часто переплетаются с индивидуальным стилем автора. Однако можно процитировать наиболее заметные и часто упоминаемые идиомы, которые встречаются в тексте, а также те, что отражают дух произведения. Так, например, идиома *light out* (убежать, уйти быстро) используется в ситуации, когда Гек часто ускользает из дома вдовы Дуглас или от

папы, чтобы начать свои приключения. Однако идиомы – лишь часть богатого языка книги. Твен вплетает их в диалекты Юга и Среднего Запада США, добавляя местный колорит. Многие выражения были характерны для XIX века, но и сегодня они прекрасно передают атмосферу того времени и доказывают, что идиомы всегда актуальны.

Для исследования английских идиом и частоты их употребления в речи было проведено анкетирование учащихся гимназии № 33 г. Улан-Удэ, в котором приняли участие 61 респондент.

На первый вопрос «Что такое идиома?» большинство ответов составило «не знаю» (43 человека). Правильно ответили 18 человек. Они написали, что «идиома – это устойчивое выражение».

На второй вопрос «Для чего нужны идиомы?» учащиеся дали следующие ответы:

- для украшения и обогащения речи (17 человек);
- не знаю (44 учащихся).

На вопрос «Используй ли ты идиомы в своей речи?» 18 участников ответили положительно, остальные 43 ответили «нет», «никогда», «редко», «не часто».

В четвертом вопросе участникам анкетирования было предложено сделать перевод следующих идиом:

- «*Jump for joy*» («Прыгать от радости»);
- «*Better late than never*» («Лучше поздно, чем никогда»);
- «*Be ahead of time*» («Опережать время»).

5 учеников перевели идиому «*jump for joy*». Ее значение близко к дословному переводу. Один ученик перевел идиому «*be ahead of time*». 10 человек перевели выражение «*Better late than never*». В заключительном вопросе респонденты должны были написать идиомы, которые они знают. Учащиеся упомянули следующие идиомы: *couch potato* (6 ответов), *broken heart* (1 ответ), *go with the time* (4 ответа).

Данные анкетирования учащихся МАОУ «Гимназия № 33» позволяют сделать следующие выводы:

1. Большинство респондентов не знакомы с понятием «идиома», соответственно, не используют их в своей речи, что свидетельствует о недостаточном уровне знаний идиоматики английского языка.

2. Учащиеся интуитивно понимают, что идиомы могут обогатить речь, на что указывают ответы «возможно», «частично».

3. Обращаясь к примерам английских идиом, школьники понимают, что это выражения, не поддающиеся дословному переводу.

Таким образом, идиомы являются важным элементом английского языка, отражающими его уникальность и культурное богатство. Они воплощают исторический опыт народа, отражая аспекты религии, труда, быта и традиций. Знание идиом позволяет глубже понять менталитет и историю англоязычных стран, обогащая коммуникацию выразительностью и точностью. Проведенное анкетирование продемонстрировало невысокий уровень понимания самого термина «идиома» и употребления идиом в речи учащимися МАОУ «Гимназия № 33». Это подчеркивает необходимость активного изучения идиом и идиоматических выражений в школьной программе для расширения словарного запаса обучаемых, улучшения их коммуникативных навыков и развития культурной осведомленности, что открывает для учащихся новые горизонты в познании.

Список источников

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. 208 с.
2. Квеселевич Д. И., Сасина В. П. Практическая грамматика английского языка: фразеология. М. : Флинта, 2001. 356 с.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.
4. McCarthy M., O'Dell F. English Idioms in Use: Advanced. Cambridge : Cambridge University Press, 2017. 183 p.
5. Spears R. A. McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. New York : McGraw-Hill Education, 2006. 1098 p.
6. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. (6th ed.). Oxford : Blackwell Publishing, 2008. 560 p.
7. Gibbs R. W. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 527 p.
8. Иванова Е. В. Культурологический аспект изучения английских идиом // Вестник МГУ. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 45–52.
9. Ирландский диалект английского языка // EnglishDom. URL: <https://www.englishdom.com/blog/irish-english-dialect> (дата обращения: 10.05.2025).

Елизова А. Э., Дараева Ю. В.

г. Улан-Удэ, Россия

Elizova A.E., Daraeva Yu.V.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Дронова И. А.,**

канд.филол. н., доцент

кафедры английского языка и лингводидактики,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Dronova I.A.,**

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of English and linguodidactics,

Buryat state university

«NEWS»: ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА

«NEWS»: PECULIARITIES OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF NUMBER

Статья посвящена проблеме эволюции английского слова «*news*» с точки зрения особенностей грамматической категории числа. С момента своего появления в английском языке в конце 14 века и до настоящего времени это существительное прошло сложный путь развития, затронувший как его семантику, так и морфологическую структуру. С середины 16 века и вплоть до 19 века слово «*news*» демонстрировало грамматическую двойственность, используясь как в форме множественного, так и в форме единственного числа. Этимологический анализ подтверждает, что постепенное утверждение формы единственного числа в современном английском языке стало результатом исторического развития, в ходе которого слово утратило морфологическую связь с исходным значением во множественном числе и приобрело черты неисчисляемого существительного, обозначающего абстрактное понятие информации о последних событиях.

Ключевые слова: грамматическая категория числа, существительное, *news*, этимология, лексическое значение.

The article is devoted to the problem of the evolution of the English word «*news*» from the perspective of the peculiarities of the grammatical category of

number. Since its appearance in the English language at the end of the 14th century and up to the present days, this noun has undergone a complex developmental path affecting both its semantics and morphological structure. From the mid-16th to the 19th century, the word «*news*» exhibited grammatical duality, having been used both in the plural and singular forms. The etymological analysis confirms that the gradual establishment of the singular form in modern English was the result of the historical development during which the word lost its morphological connection with the original plural meaning and acquired features of the uncountable noun denoting the abstract notion of information about recent events.

Keywords: grammatical category of number, noun, news, etymology, lexical meaning.

В современном английском языке грамматическая категория числа имен существительных выполняет важную семантико-синтаксическую функцию, обеспечивая дифференциацию между единственным и множественным числами и, тем самым, способствуя передачи информации о количестве. Грамматическая категория числа традиционно описывается как противопоставление единственной и множественной форм. Формальным показателем множественного числа выступает суффикс *-(e)s*. Большинство имен существительных имеют четкое деление на единственное и множественное число (например, *book – books*).

Однако лингвисты подчеркивают, что видимое наличие или отсутствие показателей числа не всегда однозначно указывает на семантическое значение. В английском языке существуют слова, которые, несмотря на наличие формального признака множественного числа, функционируют как существительные в единственном числе.

В ряде случаев показатель множественного числа обнаруживается у существительных, которым на концептуальном уровне соответствует один предмет, понятие или объект, например: *short innings* («ход в игре»), *lazy-bones* («лентяй»), *shambles* («беспорядок»), *gallows* («виселица») [1]. Характерной особенностью таких слов является, как правило, их согласование с глаголом в единственном числе. Такие существительные получили название квази-множественных (*quasi-plurals*).

Одним из ярких примеров квази-множественного существительного является слово «news». Из этого следует, что слово «news»:

- требует согласование с глаголом в единственном числе;
- относится к собирательным неодушевленным существительным (collective inanimate nouns) и квалифицируется как абстрактное существительное [1];
- не сочетается с числительными и не принимает неопределенный артикль *a/an* (использование слова с неопределенным артиклем возможно только в сочетании с квантификатором, например, *a piece of news*) [2];
- классифицируется как неисчисляемое существительное (uncountable noun) [3].

Особенность слова «news» связана с его историческим развитием. Слово появилось в конце 14 века и этимологически восходит к французскому слову «nouvelles», которое использовалось в переводах Библии для передачи среднелатинского слова «nova», означавшего «новые вещи» [4].

Французское слово «nouvelles» представляет собой форму множественного числа слова «nouvelle», которое, в свою очередь, означает «новая вещь». Слово «news» в английском языке возникло в результате калькирования: как и во французском, где форма множественного числа *nouvelles* образуется при помощи добавления окончания множественного числа *-s* к форме единственного числа *nouvelle*, в английском языке форма множественного числа *news* образована от формы единственного числа *new* с помощью суффикса *-s*, выступающим показателем множественного числа. Так, слово «news» стало обозначать «новые вещи». При этом форма единственного числа *new* в значении «новая вещь» со временем вышла из употребления, вероятно, уступив место омонимичному прилагательному «new», которое активно используется и сегодня [4].

Значение слова «news», начиная с его появления в английском языке в конце 14 века, последовательно расширялось и уточнялось. Если в конце 14 века слово обозначало «new things» («новые вещи»), то уже в начале 15 века оно стало использовалось в значении «tidings, intelligence of something that has lately taken place» («известия, информация о том, что недавно произошло») [4].

С середины 16 века слово «news» демонстрирует нестабильность в категории числа. С одной стороны, его все чаще интерпретируют как

существительное в единственном числе. Одним из наглядных примеров, подтверждающих это, является датируемое 1616 годом выражение «*no news is better than evil news*», которое приписывают английскому королю Джеймсу I. Здесь слово «*news*» функционирует как неисчисляемое существительное в единственном числе, что отражается в выборе формы глагола *is* [5].

С другой стороны, вплоть до 17–19 вв. продолжают фиксироваться случаи его употребления во множественном числе. Примером может служить отрывок из письма английской королевы Виктории от 1865 года, в котором она выразила соболезнование Мэри Тодд Линкольн после убийства 16-ого президента США Авраама Линкольна: «*These American news are most shocking and awful! One never heard of such a thing! I only hope it will not be catching elsewhere*». В данном фрагменте очевидно использование формы множественного числа слова *news*, на что указывает не только форма множественного числа глагола *to be* – *are*, но и наличие детерминатива *these* [6].

Такая грамматическая двойственность отражает сложный процесс становления категории числа слова «*news*». Слово длительное время не обрело устойчивой формы категории числа, что способствовало появлению ложной народной этимологии, согласно которой слово «*news*» является аббревиатурой от «*north, east, south, west*» и означает «*информацию, собранную со всех сторон света*». Однако эта интерпретация, впервые зафиксированная в середине 17 века, имеет исключительно шуточный характер. Версия сохраняется в юмористической литературе вплоть до 18 века, но лингвистически не подтверждается [4].

С появлением регулярных печатных изданий в Европе в 17 веке закладывается основа для нового контекста употребления слова «*news*». Именно тогда формируется выражение *newes paper* (позже – *newspaper*), обозначающее печатное издание, предназначенное для распространения новостей [4].

Очередной этап развития значения слова «*news*» приходится на начало 20 века, когда радио- и телевидение становятся основными каналами распространения новостей и начинают играть заметную роль в повседневной жизни людей. В этот период происходит качественное изменение в способах получения и восприятия информации. Слово «*news*» все чаще связывается не только с печатным текстом, но

и с аудиовизуальными формами передачи информации. Уже в 1923 году в словарях фиксируется новое значение слова: «*radio or television program presenting current events*» («радио- или телепрограмма, представляющая текущие события») [4].

Таким образом, слово «*news*», несмотря на внешнюю форму множественного числа, уже с начала 15 века стало функционировать как неисчисляемое существительное, аналогично словам *information*, *advice* или *furniture*. Именно поэтому к середине 16 века его употребление в единственном числе стало нормой.

Современные словарные определения подтверждают, что центральным значением слова «*news*» является информация о недавних событиях:

- information about recent events [7];
- information about a recently changed situation or a recent event [8];
- previously unknown information [9].

Возможна также версия что, слово «*news*» употребляется в единственном числе потому, что оно стало означать *сводку новостей* или *новостной поток*. В таком понимании слово «*news*» выступает как единое целое, составленное из множества элементов.

- reports about recent events [7];
- a report of recent events [9].

С появлением радио и телевидения в 20 веке сформировалось устойчивое выражение *the news* (за счет добавления определенного артикля). Оно стало обозначать конкретную информационную программу – теленовости или радиопередачу:

- a television or radio broadcast which consists of information about recent events in the country or the world [8];
- a television or radio programme consisting of reports about recent events [7];
- newscast [9].

Таким образом, постепенное закрепление за словом «*news*» грамматической формы единственного числа в современном английском языке стало результатом длительного историко-языкового процесса, в ходе которого слово утратило свою морфологическую связь с исходным значением во множественном числе и приобрело черты неисчисляемого существительного.

Список источников

1. Кобрина Н. А., Болдырев Н. Н., Худяков А. А. Теоретическая грамматика современного английского языка : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2007. 368 с.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка : учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. пед. вузов. М. : Высш. шк., 1983. 383 с.
3. Downing A. English Grammar : A University Course. 3rd edition. London ; New York : Routledge, 2015. 530 p.
4. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 17.06.2025).
5. Premier U.S. Dictionary Online // U.S. Dictionary. URL: <https://usdictionary.com/> (дата обращения: 17.06.2025).
6. Wilson P. W. Victoria's Mid-Victorian Years; Her Newly Published Letters Reveal a Mind of Eminent Quality // The New York Times. 1926.
7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 17.06.2025).
8. Collins English Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 17.06.2025).
9. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 17.06.2025).

Рычков С. К.

г. Улан-Удэ, Россия

Rychkov S. K.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Цыбденова Б. Ж.,**

канд. соц. н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Tsybdenova B. Z.**

Ph.D. in Sociology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East Siberian state institute of culture

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗОВОГО ГЛАГОЛА *TO BRING* С ПОСЛЕЛОГАМИ *TO, ABOUT, (A)ROUND, ALONG, OVER, ON*

SEMANTIC AND GRAMMATICAL FEATURES OF USING THE PHRASAL VERB *TO BRING* WITH THE POSTPOSITIONS *TO, ABOUT, (A)ROUND, ALONG, OVER, ON*

В статье рассмотрены некоторые наиболее частотные фраземы с глаголом *to bring* в современном английском языке на основе словарных дефиниций. Определены контекстуально обусловленные значения фразового глагола *to bring*, их коннотация. Описаны грамматические свойства фразем с *to bring*, с помощью которых выражается их семантика. Также определены синонимические отношения с другими глаголами.

Ключевые слова: фразовые глаголы, семантические и грамматические свойства фразовых глаголов, глагол *to bring*, фраземы с *to bring*, синонимы, стилистика.

The article considers some of the most frequent phrasemes with the verb *to bring* in modern English on the basis of the dictionary definitions. The contextually determined meanings of the phrasal verb *to bring* and their connotation are defined. The grammatical features of the phrasemes with *to bring* are described by which their semantics is expressed. The synonymous relations with other verbs are also determined.

Keywords: phrasal verbs, semantic and grammatical features of the phrasal verbs, verb *to bring*, phrasemes with *to bring*, synonyms, stylistics.

Сегодня знание иностранного языка, и в особенности английского, считается одним из важнейших навыков, которыми должен обладать современный человек. Существенные лексические и грамматические отличия английского языка вызывают ряд трудностей, с которыми сталкивается любой, кто его изучает. Отдельное место занимает изучение фразовых глаголов, поскольку они имеют множество значений, а также отличаются своим контекстуальным употреблением, что отражается не только на их семантике, но и на синтаксическом строе предложения.

Наше исследование посвящено особенностям употребления фразового глагола *to bring*, поскольку он вызывает интерес ввиду своей высокой частотности использования в повседневном общении и широкого спектра лексических значений. Целью нашего исследования является выделение его семантических характеристик с некоторыми послелогом, грамматических средств, которые позволяют выразить эти характеристики.

Для начала нужно сказать, что фразовый глагол представляет собой единую лексическую единицу, однако его употребление не ограничивается только семантикой, но обладает полисемантичностью и идиоматичностью [1]. Наиболее общая структура фразового глагола такова: глагол + постпозитивная часть, которая может выражаться предлогом и/или наречием.

Глагол в данном случае можно считать ядром фраземы (фразового глагола), а послелог – относительно самостоятельной синтаксической единицей. Второй элемент будет обладать различной семантической нагрузкой, однако она будет выражена по-разному. Так, предлог, являясь служебным словом, обычно выполняет грамматические функции, однако его семантика будет проявляться в зависимости от категориальной принадлежности, которая выражается в контексте. Наречие обладает большей самостоятельностью и может употребляться обособленно, иметь собственное лексическое значение.

Становясь частью фразового глагола, слова могут полностью или частично утрачивать свои значения, либо выражать новую семантику в своей совокупности, а значит, фразовый глагол может получить

совершенно другое или приобрести дополнительное коннотативное значение [2].

Итак, одним из значений глагола *to bring* является «вызывать», «приводить к». Например, *The baby has brought them joy* [3, с. 178].

Фразовый глагол *to bring about* также имеет значение «вызывать», «осуществлять», например, *Major spending is required to bring about substantial improvements in housing* [3, с. 178].

Таким образом, можно констатировать, что значения двух данных лексем схожи, однако они все же обладают определенными различиями, хотя и могут переводиться одинаково. «Свободный» глагол *to bring* часто можно перевести как «приводить в какое-либо состояние», например, в выражении *to bring comfort to life*, при этом для указания «направления» используется предлог *to*. Фразовый глагол *to bring about* не обязательно подразумевает наличие «направления», его семантика схожа с глаголами *to cause*, *to effect*, он часто относится к какой-либо конкретной общественно-политической ситуации – например, *social changes brought about by new technologies* [3, с. 178].

Глагол *to bring* в его сигнификативном значении становится близок к *to cause*, *to effect* в конструкции *to bring smth/smb to smth*, когда говорится о смене физического или духовного состояния человека, например, *to bring tears to your eyes*, *to bring a smile to your face* [3, с. 178].

Семантика глагола *to bring about* выражается за счет его грамматических свойств: послелог *about* обычно не отделяется от самого глагола, не требует дополнения для своей смысловой завершенности; *to bring to* для этого всегда требует дополнения, которое связывается со сказуемым с помощью предлога *to*.

Нужно отметить, что глагол *to bring to* может означать «приводить в чувство» (например, *bring me to life*).

Синонимичным для этого фразового глагола будет *to bring around/round*, одно из значений которого – «приводить в чувство», «приводить в сознание». Например, *We managed to bring her (a)round with some smelling salts* [4, с. 159].

Считается, *to bring around* более характерен для американского английского, а *to bring round* – для британского, поэтому их разграничение является стилистическим.

Данный фразовый глагол часто описывает возвращение в нормальное физическое состояние (например, после обморока), в то время как

to bring to (smb to smth) характерен для описания эмоций и чувств человека; кроме того, *to bring (a)round* имеет более самостоятельное (идиоматичное) значение, при этом он может самостоятельно передавать свое значение, выявляемое из контекста, например, *We threw water in his face to try and bring him round* [3, с. 178].

Глагол *to bring (a)round* многозначен. Его вторым популярным значением является «перепубеждать», что делает его синонимичным с *to convince*, *to persuade*, например, *Sam was sure he could bring them round to the deal* [3, с. 178].

Еще одним значением *to bring (a)round* является «менять тему (в речевой ситуации)», например, *I'll try to bring the conversation around to the subject of money* [4, с. 159]. Обыкновенно описывает изменение темы в разговоре, беседе, дискуссии, споре, переговорах и т. п.

Следующее значение *to bring (a)round* – «приносить», если говорится о неодушевленных объектах, и «приводить» – если об одушевленных (особенно, когда говорится о визите к кому-либо домой), например, *If I bring it round tomorrow you can check it out* [4, с. 159] и *Bring the family round one evening. We'd love to meet them* [5].

Таким образом, фразовый глагол *to bring (a)round* обладает, по крайней мере, четырьмя основными лексическими значениями, а грамматические дефиниции совпадают. Так, глагол *to bring (a)round* классифицируется как разделимый (*separable*), его значение прежде всего выявляется из контекста посредством присоединяемого дополнения/обстоятельства с предлогом *to* (а если далее следует дополнение способа действия, то оно употребляется с предлогом *with*); кроме того, значение *to bring* «приводить в сознание» не требует обязательного наличия дополнения/обстоятельства, его семантика выявляется с помощью предыдущих предложений (*Jim has fainted! Bring him around!*), в отличие от других, где дополнение или обстоятельство обязательны.

Отметим, что значения *to bring (a)round* можно классифицировать как: 1) полностью идиоматичные (фразеологическое сращение), как «приводить в сознание» и «менять тему (в речевой ситуации)»; 2) с частичным проявлением семантики *to bring*, но с дополнительным оттенком, как «приводить», «приносить»; 3) с «оттененным» значением *to bring*, которое проявляется неявно, но все же присутствует, как «перепубеждать» (хорошо видно в предложении *She is bringing around her friends to support the cause / Она старается*

убедить своих друзей поддержать это дело (дословно, она собирает вокруг себя своих друзей, чтобы поддержать это дело) [6].

Фразовый глагол *to bring along* также может переводиться как «приносить», «приводить», его значение выявляется за счет послелога *along*, который переводится как «вместе», «с собой», например, *bring your running shoes along, and we'll get some exercises* [7]. Таким образом, он выражает мысль «приносить/приводить с собой», «брать с собой»; аналогичная мысль выражается и с помощью предлога *(a)round*.

Второе значение глагола *to bring along* – «развивать», «способствовать росту», «тренировать», «воспитывать», например, 1) *More study should bring along your English*; 2) *We're trying to bring along two promising young swimmers* [8].

Как видно из приведенных примеров, данный фразовый глагол близок не только к *to develop*, *to train*, но и к *to educate*, *to bring up*, поскольку зачастую предполагает не только развитие каких-либо навыков, но и процесс развития, воспитания в целом.

Отметим, что глагол *to bring along* – разделяемый (*separable*); может выражать свою семантику как в контексте, так и самостоятельно.

В значении «приносить», «приводить» употребляется и глагол *to bring over*, который в предложении часто отражает идею «переноса» объекта из одного места в другое, хотя и не всегда, например: 1) *I'll bring my holiday photos over when I come*; 2) *He's bringing his new girlfriend over to our home tonight* [3, с. 178]. Таким образом, данный глагол становится синонимом *to bring (a)round* и *to bring along*. Он также может иметь негативный оттенок – «заставлять», «тащить (кого-то куда-то)», например, *It wasn't necessary to bring over such an old man* [9].

Вторым значением *to bring over* является «перубеждать», например, *We must bring the rest of the committee over to our point of view* [5]. В этом случае он также синонимичен *to bring (a)round*.

Очевидно, что *to bring over* – разделяемый (*separable*) глагол; дополнение/обстоятельство присоединяется с помощью *to*, значение выделяется из контекста.

Можно заметить, что *to bring over* и *to bring along* в значении «приводить», «приносить» зачастую становятся предпочтительнее *to bring (a)round* во избежание двойственного понимания высказывания

(ср. *He has brought him (a)round right here* – ‘Он привел его прямо сюда’ и ‘Он привел его в чувство прямо здесь’, но *He has brought him over/along right here* – Он привел его прямо сюда), хотя такое разделение не является директивой.

Фразовый глагол *to bring on* имеет значение «вызывать», «навлекать», что делает его близким к *to bring about*, однако он часто имеет негативную окраску, например, 1) *She nearly died of a heart attack brought on by fear*; 2) *He accused her of bringing shame and disgrace (up)on the family* [3, с. 178].

Кроме того, нужно отметить, что предлог *on* часто обладает не только чисто лексическим, но и грамматическим значением, поскольку может напрямую указывать на дополнение, связывать его со сказуемым, выраженным *to bring on* (см. пример второй выше).

Также отметим, что *to bring upon* более характерен для книжной или формальной речи, в то время как *to bring on* распространен в повседневной речи.

Семантической особенностью данного глагола также является его контекстуальное употребление: он часто используется для указания на физическое недомогание (болезнь), либо на неправомерные, порочащие достоинство действия, юридическую ответственность (фактически на виновность кого-либо в совершении чего-либо).

Второе, менее популярное, значение *to bring on* – «развивать», «способствовать росту», «улучшать», как у *to bring along*, например, *Teachers have to bring on the bright children and at the same time give extra help to those who need it* [8]. Таким образом, *to bring on* приобретает такие значения, как «улучшать», «тренировать», «натаскивать», т. е. описывает методичное и регулярное развитие умений, а *to bring along* – более общее («развивать», «воспитывать», а не только «улучшать» и «тренировать»).

Итак, из всего вышеизложенного мы можем сделать вывод, что глагол *to bring* в сочетании с послелогом может обладать множеством значений, которые часто пересекаются ввиду общей семантики их ядра, которая была полностью или частично утрачена вследствие исторического развития языка, отчего часть фразем с *to bring* обладает идиоматичностью, а еще часть – лишь фрагментарно отражает семантику «свободного» глагола *to bring*, либо накладывает дополнительную коннотацию.

Список источников

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. 381 с.
2. Калугина О. А. Английские фразовые глаголы в публицистических текстах экономической направленности (на примере статей журнала «The Guardian») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12-1 (90). URL: <https://clck.ru/3GFJsu> (дата обращения: 07.02.2025).
3. Macmillan English Dictionary : For advanced Learners. 2nd ed. International Student Edition. Oxford : Macmillan Education, 2007. 1692 p.
4. Longman dictionary of contemporary English : The compl. guide to written and spoken English. 3rd. ed. Harlow (Essex) : Longman, 1995. XXII, 1668, 18 с. : ил. (Longman dict.).
5. BRING OVER : англо-русский перевод BRING OVER // Slovar-Vocab.com. URL: <https://golnk.ru/J74Nz> (дата обращения: 09.02.2025).
6. Oxford Learner's Dictionaries (OED) : [онлайн-версия Оксфордского словаря английского языка]. URL: <https://clck.ru/3MFkgc> (дата обращения: 08.02.2025).
7. Gufo.me – словари и энциклопедии. URL: <https://golnk.ru/D8Xy9> (дата обращения: 08.02.2025).
8. Bring along – перевод, примеры // WoordHunt. URL: <https://golnk.ru/47XDx> (дата обращения: 08.02.2025).
9. Фразовые глаголы с BRING // Language real. URL: <https://golnk.ru/IIY7X> (дата обращения: 09.02.2025).

Ярошенко Е.В., Бурдеева Е.А., Долгих Д.А.

г. Улан-Удэ, Россия

Yaroshenko Ye.V., Burdeeva Ye. A., Dolgikh D.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Хобракова Л.М.,**

канд. филол. н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Khobrakova L.M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East Siberian state institute of culture

**ТВОРЧЕСТВО УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА
ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ-РЕЖИССЕРОВ:
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ**

**WILLIAM SHAKESPEARE'S CREATIVITY
THROUGH THE EYES OF THE STUDENTS-DIRECTORS:
AXIOLOGICAL COMPONENT**

Статья посвящена изучению творчества выдающегося английского драматурга Уильяма Шекспира. Авторы выделяют некоторые ключевые аксиологические аспекты двух трагедий Шекспира «Romeo and Juliet» и «Othello» на основе дискурсивного анализа текстов. Обобщаются итоги анкетирования студентов творческих специализаций вуза культуры, подтверждающие актуальность тем шекспировских произведений для чтения, интерпретации и переосмысления современной молодежью.

Ключевые слова: Уильям Шекспир, трагедия, дискурсивный анализ, аксиология, ценность, анкетирование.

The article is devoted to the creativity of the outstanding English playwright William Shakespeare. The authors identify some axiological aspects of two Shakespeare's tragedies «Romeo and Juliet» и «Othello» on the basis of the discourse analysis of the texts. The results of the questioning of the students of creative specialties of the higher educational institution of culture are generalized confirming the actuality of the themes of Shakespeare's works for reading, interpreting and rethinking by modern youth.

Keywords: William Shakespeare, tragedy, discourse analysis, axiology, value, questioning.

Творчество Уильяма Шекспира, одного из величайших английских драматургов и поэтов в истории литературы, продолжает оказывать значительное влияние на культуру, искусство и общество в целом. Его произведения, написанные в XVI–XVII веках, остаются актуальными и востребованными в современном мире, вызывают интерес к чтению, интерпретации и переосмыслению. Шекспир создал бессмертные пьесы и стихи, в которых глубоко исследовал человеческую природу и отношения в обществе. Темы любви и ненависти, дружбы и вражды, добра и зла, счастья и несчастья остаются актуальными во все времена. Этими обстоятельствами и определяется актуальность выбранной нами темы.

Целью работы является изучение творчества Уильяма Шекспира на основе дискурсивного анализа речевого поведения главных героев его произведений «Romeo and Juliet» («Ромео и Джульетта») и «Othello» («Отелло») через призму аксиологии. Для достижения данной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) определить теоретическую основу исследования;
- 2) провести дискурсивный анализ текстов пьес с целью определения аксиологической составляющей в речевом поведении главных героев;
- 3) провести анкетирование студентов творческих специальностей ВСГИК на предмет знания творчества У. Шекспира и значимости его литературного наследия для современников.

Объектом изучения являются тексты двух произведений У. Шекспира «Romeo and Juliet» и «Othello». Материалом для изучения послужили оригинальные пьесы У. Шекспира, словарные статьи толковых словарей. Методика изучения сочетает в себе сбор информации на основе анализа различных источников, интерпретацию текстов пьес на основе анализа сюжетной линии, а также сравнения, обобщения, описания как общих методов научного познания. Практическая значимость работы заключается в том, что анализ содержания пьес позволяет глубже понять У. Шекспира как великого классика, внесшего огромный вклад в развитие литературы, драматургии, культуры в мировом масштабе, чьи произведения не теряют своей актуальности в настоящее время.

Уильям Шекспир родился в 1564 г. в многодетной состоятельной семье. Свое образование он получил сначала в грамматической школе Стратфорда, а потом продолжил обучение в школе короля Эдуарда

VI. Литературный дебют Шекспира состоялся в 1594 году, когда была издана его первая книга. С этого момента он обретает славу как драматург и продолжает работать в театре. Значимым событием в жизни Шекспира стала его работа в театре «Глобус», совладельцем которого он стал в 1599 году. Перу Уильяма Шекспира принадлежит около 38 пьес и 154 сонета, а также другие поэтические произведения.

Мы предпринимаем попытку дискурсивного анализа двух произведений У. Шекспира «Romeo and Juliet» и «Othello», где основной акцент – на дискурс как средство взаимодействия героев. Мы исходим из необходимости интерпретировать речевое поведение главных героев в ракурсе аксиологии с учетом обстоятельств и фона, сопровождающих и поясняющих события, т. е. учета контекста ситуации в единстве поля, модуса и направления дискурса [4]. Наша задача понять, как отражаются ценностные ориентиры общества того времени в избранных произведениях. Мы проанализируем основные дилеммы морально-этического плана, а также их влияние на понимание человеческой природы, ценностей, составляющих основу созидательного мироустройства. Особое внимание – диссонансу между личными ценностями шекспировских персонажей и общественными устоявшимися нормами.

Обратимся к толковым словарям, чтобы определить сущность понятий «аксиология» и «ценность». Так, понятие «аксиология» [от греч. *axios* - *ценный* и *lógos* – *учение*] в Большом толковом словаре русского языка трактуется как *«учение о моральных, этических, культурных и других ценностях, общезначимых принципах, определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков»* [1]. В Оксфордском словаре находим, что концептуальное наполнение «value» составляет *«beliefs about what is right and wrong and what is important in life»* [5] (*«убеждения о том, что правильно и неправильно и что важно в жизни»*), что переключается с общепринятым пониманием ценности как нечто важного и значимого для человека или общества.

«Romeo and Juliet» и «Othello» – самые известные трагедии Уильяма Шекспира. Трагедия как жанр драматургии основан на неразрешимой коллизии персонажей, трагическом ее исходе и исполненный патетики, т. е. эмоциональной возвышенности, воодушевления. Сюжетная линия в избранных произведениях соответствует всем жанровым канонам трагедии. Так, в «Romeo and Juliet», написанной в конце XVI века, любовь двух молодых людей отображается

на фоне конфликта враждующих семей – Монтекки и Капулетти, непримиримых отношений как хозяев, так и их слуг. Трагедия заканчивается гибелью двух любящих людей, не смилившихся с превратностями судьбы. В пьесе «Othello» события разворачиваются во время Венецианско-турецкой войны. Основная тема повествования – чрезмерные амбиции, тщеславие и зависть, заставляющие Яго – мнимого друга-подчиненного Отелло, исказить действительное положение дел и вызвать ревность у последнего, ставшая причиной цепочки трагических событий. В своих произведениях Уильям Шекспир поднимает множество глубоких тем, которые исследуют человеческую природу, общественные отношения и моральные дилеммы.

Рассмотрим некоторые ключевые аксиологические аспекты произведений:

1. Ценности любви и семьи. Любовь vs. ненависть. Любовь vs. ревность.

В основе пьесы – страстная и трагическая любовь между Ромео и Джульеттой, которая противостоит всем преградам. Их любовь запрещена из-за вражды между семьями, что придает ей особую остроту и трагизм.

Juliet: *My only love, sprung from my only hate!*

Too early seen unknown, and known too late!

Prodigious birth of love it is to me

That I must love a loathed enemy? [2]

Джульетта: *Одна лишь в сердце ненависть была —*

И жизнь любви единственной дала.

Не зная, слишком рано увидала

И слишком поздно я, увы, узнала.

Но победить я чувство не могу:

Горю любовью к злейшему врагу [2].

Любви противостоит вражда между семьями. Конфликт между Монтекки и Капулетти показывает, как ненависть может разрушать жизни и препятствовать счастью.

Juliet: *O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?*

Deny thy father and refuse thy name!

Or, if thou wilt not, be but sworn my love [2]

Джульетта: *Ромео! Ромео, о зачем же ты Ромео!*

Покинь отца и отрекись навеки

От имени родного, а не хочешь —

Так поклянись, что любишь ты меня [2].

Шекспир показывает разные грани любви: от романтической любви, наполненной страстью, до разрушительной ревности, способной разрушить отношения и привести к трагическим последствиям как в «Отелло», где главный герой становится жертвой своей ревности из-за чрезмерного доверия к своему мнимому другу Яго. Яго, искусно манипулируя доверчивым Отелло, использует слабости других персонажей и намеренно сеет сомнения в верности жены Дездемоны в душе Отелло.

*Iago: O, beware, my lord, of jealousy;
It is the green-ey'd monster which doth mock
The meat it feed's on [3].*

*Яго: Берегитесь ревности, синьор.
То – чудище с зелеными глазами,
Глумящееся над своей добычей [3].*

Метафора «*green-eyed monster*» («зеленоглазый монстр») для описания ревности подчеркивает всю разрушительную силу этого чувства, давая возможность читателю понять палитру переживаний главного героя. Шекспир наглядно демонстрирует деградацию генерала Отелло, всю порочность его морального облика, чьи ратные подвиги на поле битвы ничто по сравнению с монстром, в которого он превратился, в ожидании мести и жажды возмездия.

2. Ценность жизни. Жизнь vs. смерть. Торжество любви.

Трагизм в избранных пьесах заключается в том, что смерть становится единственным способом избежать страданий. Необходимость соответствия общественным нормам и принципам поведения как в «Ромео и Джульетта», так и недоверие близкому человеку из-за грязных инсинуаций, как в «Отелло», создает напряжение в отношениях влюбленных. Шекспир подчеркивает хрупкость жизни и любовь как нечто, что может быть потеряно в одно мгновение. Несмотря на трагический финал, автор ярко демонстрирует торжество жизни, когда любовь прекращает многолетнюю вражду двух семей, а в другом – символизирует вечную борьбу добра со злом.

*Montague: But I can give thee more: For
I will raise her statue in pure gold; That
while Verona by that name is known,
There shall no figure at such rate be set
As that of true and faithful Juliet [2].*

Монтекки: *Из золота ей статую воздвигну.
Пусть людям всем, пока стоит Верона,
Та статуя напоминает вновь
Джюльетты бедной верность и любовь* [2].
Capulet: *As rich shall Romeo's by his lady's lie;
Poor sacrifices of our enmity!*

Капулетти: *Ромео статую воздвигну рядом:
Ведь оба нашим сгублены разладом* [2].

3. Судьба. Ценность свободы выбора.

Будучи жертвами обстоятельств, Ромео и Джульетта часто говорят о «звездах», о предопределенности их судеб, о невозможности избежать трагического конца. Например, от Джульетты требуют подчинения и принятия решения, которое обществом рассматривается как наиболее благоприятное и соответствующее нормам поведения девушки из благородной семьи. Тем не менее, несмотря на ожидание общества, влюбленные принимают решение, которое ведет к фатальным последствиям. Шекспир поднимает важный вопрос бытия: насколько предопределены человеческие судьбы и может ли человек изменить свою жизнь, несмотря на жизненные коллизии и влияние окружающего мира. Ценности свободы выбора и движения вопреки сложившимся обстоятельствам приобретают в наше время особую значимость, особенно в контексте принятия судьбоносных решений.

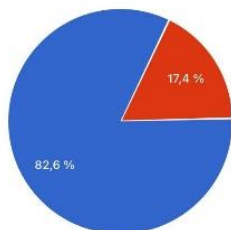
С целью выяснить, интересуется ли молодежь творчеством Уильяма Шекспира, мы провели анкетирование, в котором приняло участие 23 студента творческих специализаций Восточно-Сибирского государственного института культуры.

Изучали ли Вы произведения Шекспира?

© 23 ответы



Да
Нет



На вопрос №1 «По какой специальности вы учитесь в вузе?» большинство респондентов указали следующие направления подготовки вуза культуры: «Режиссура театрализованных представлений и праздников», «Режиссура театра», «Социально-культурная деятельность».

На вопрос 2 «Изучали ли вы произведения Шекспира?» большая часть опрошенных (82,6 %) отметили, что знакомы с творчеством

Шекспира, читали и даже анализировали некоторые самые популярные произведения.

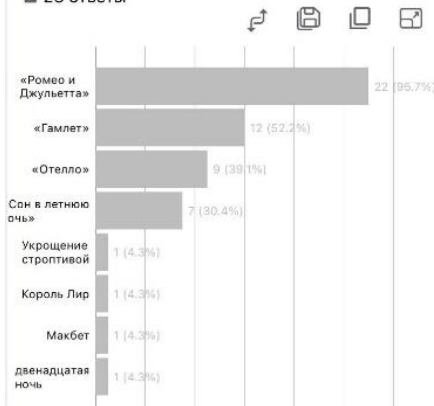
На вопрос 3 «Какие произведения Шекспира вы читали или смотрели их экранизацию?» респонденты ответили, что наиболее известны такие произведения Шекспира, как «Ромео и Джульетта» (95,7 %) и «Гамлет» (52,2 %). «Отелло» и «Сон в летнюю ночь» читали примерно 30–40% опрошенных, то есть меньше половины, а такие произведения, как «Укрощение строптивой», «Король Лир», «Макбет», «Двенадцатая ночь» известны только небольшому количеству респондентов (4,3 %).

На вопрос 4 «Какие темы в шекспировских произведениях вам кажутся наиболее актуальными сегодня?» 60,9 % респондентов считают, что это темы любви и взаимных отношений, 47,8 % – темы конфликтов, а 43,5 % опрошенных ответили, что это власть и амбиции. Темы свободы выбора, предопределенности, морали и этики, чести и долга в совокупности выбрало менее 40 % студентов.

На вопрос 5 «Какое произведение Шекспира Вам больше всего понравилось и почему?» большинство ответили «Ромео и Джульетта», отметив интересный сюжет, тему любви, дилеммы бытия, считая ее самой популярной трагедией Шекспира. Меньшее количество респондентов указали «Укрощение строптивой», «Король Лир» и «Макбет», выделив увлекательные сюжеты.

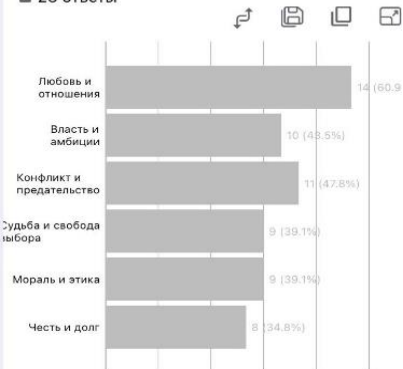
Какие произведения Шекспира вы читали или смотрели их экранизацию? (Выберите все подходящие варианты)

23 ответы



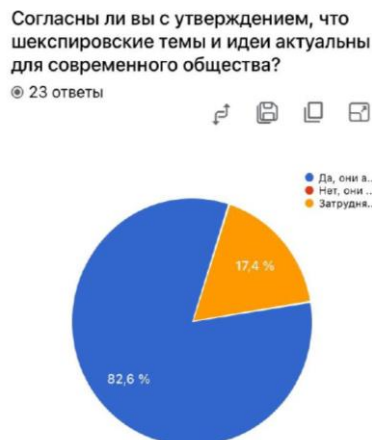
Какие темы в шекспировских произведениях вам кажутся наиболее актуальными сегодня? (Выберите все подходящие варианты)

23 ответы





Отвечая по вопрос 6 «Согласны ли вы с утверждением, что шекспировские темы и идеи актуальны для современного общества?» большинство 82,6 % ответили утвердительно, тогда как 17,4 % затруднились с ответом.



Обобщая итоги анкетирования, можно сделать вывод о том, что большая часть опрошенных интересуется творчеством Шекспира, смотрят постановки в театрах, экранизации, читают книги и ставят мини-спектакли. Большинство респондентов считают, что шекспировские произведения не теряют своей актуальности в современном

мире, поскольку предоставляется возможность поразмышлять на многие темы, найти ответы на интересующие молодежь вопросы, несмотря на изменения общественного мироустройства и мировосприятия.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что глубина содержания, драматизм сюжетной линии, сложность характеров и многогранность мотиваций персонажей, уникальность стиля свидетельствуют о том, что наследие Шекспира оказывает и будет оказывать существенное влияние на развитие драматургии, литературы, культуры в мировом масштабе. Вопросы изучения взаимоотношений между людьми, нравственности, дилеммы морально-этического плана, ценности бытия всегда вызывают интерес у современных читателей и зрителей, показывая всю палитру человеческих чувств и эмоций, и одновременно, демонстрируя противоречия между личными переживаниями шекспировских персонажей и общественными устоявшимися нормами.

Список источников

1. Аксиология // Большой толковый словарь русского языка. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 18.04.2025).

2. Romeo and Juliet=Ромео и Джульетта : [на англ. и рус. яз.] / пер. Т. Щепкина-Куперник // Bilinguator : [онлайн-библиотека книг-билингв]. URL: <https://bilinguator.com/ru/online?book=11153> (дата обращения: 03.05.2025).

3. Шекспир У. Отелло - Othello : (двуязычный текст : в оригинале и на русском языке ; пер. М. Лозинского) // Русская Планета : проект. URL: <http://www.russianplanet.ru/filolog/evropa/england/shakespeare/othello.htm> (дата обращения: 01.05.2025).

4. Halliday M.A.K., Hasan R. Language, Context and Text: Aspects of Language in Social-Semiotic Perspective. Oxford : Oxford University Press, 1989. 126 p.

5. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/value1?q=value> (дата обращения: 15.04.2025).

Савкина О. В.

г. Улан-Удэ, Россия

Savkina O.V.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Орбодоева Л. М.,**

канд.пед.н., доцент

кафедры перевода и межкультурной коммуникации,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Orbodayeva L. M.,**

Ph.D. in Pedagogy, associate professor

of the department of translation and intercultural communication,

Buryat state university

**СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА АНАЛИТИЧЕСКОГО
РЕПОРТАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЬИ ИЗ ЖУРНАЛА
HANDELSBLATT)**

**TRANSLATION STRATEGY OF THE ANALYTICAL
REPORTAGE (ON THE MATERIAL OF THE ARTICLE
FROM *HANDELSBLATT* MAGAZINE)**

В статье рассматривается стратегия перевода аналитического репортажа на примере статьи Штефана Шойера из немецкого делового журнала *Handelsblatt*. Рассматриваются особенности жанра аналитического репортажа, включая его информативную и эмоциональную составляющие. Особое внимание уделяется предпереводческому анализу по схеме И. С. Алексеевой как ключевой стратегии перевода. Проведен предпереводческий анализ, включающий внешние сведения, состав информации, коммуникативное задание и речевой жанр текста. На основе анализа были выявлены ключевые аспекты текста, необходимые для перевода. Результаты анализа демонстрируют важность осознанного подхода к переводу для сохранения многослойности текста и его адаптации к целевой аудитории.

Ключевые слова: аналитический репортаж, предпереводческий анализ, стратегия перевода, И. С. Алексеева, *Handelsblatt*, Кремниевая долина.

The article considers the strategy of translation of the analytical reportage on the example of Stephan Scheuer's article from the German business

magazine *Handelsblatt*. The features of the analytical reportage as a genre including its informative and emotional components are considered. Particular attention is paid to the pre-translation analysis according to I.S. Alekseeva's scheme as a key translation strategy. The pre-translation analysis made includes external information, information structure, communicative purpose, and speech genre of the text. The key text aspects, essential for translation, have been revealed on the basis of the analysis. Its results demonstrate the significance of the conscious approach to translation to preserve the multi-layered nature of the text and adapt it to the target audience.

Keywords: analytical reportage, pre-translation analysis, translation strategy, I.S. Alekseeva, *Handelsblatt*, Silicon Valley.

Перевод аналитического репортажа представляет собой сложную задачу, требующую не только лингвистических навыков, но и глубокого понимания контекста, коммуникативных целей текста и особенностей его аудитории. Несмотря на развитие технологий машинного перевода, качественный перевод сложных публицистических жанров, к которым относится и аналитический репортаж, остается востребованным. Настоящая статья исследует стратегию перевода текстов этого жанра на примере статьи Штефана Шойера «*Jede Kopie des Silicon Valley wird scheitern – gut so!*» из немецкого делового журнала *Handelsblatt*, опубликованной в августе 2024 года. Цель исследования – выявить стратегию перевода аналитического репортажа с немецкого на русский язык, которая сохраняет многослойную природу текста, включая его информативность, аналитическую глубину и эмоциональное воздействие. Для этого были раскрыты особенности жанра аналитического репортажа, проведен анализ алгоритма предпереводческого анализа по схеме И. С. Алексеевой как ключевой стратегии перевода и этот метод был применен к указанной статье. Объектом исследования выступает аналитический репортаж, а предметом – предпереводческий анализ аналитического репортажа как стратегия перевода. В работе применяются методы интерпретативного и предпереводческого анализа, позволяющие детально изучить текст и определить приоритеты перевода.

Репортаж, как пишет об этом М. Н. Ким, это «развернутое сообщение информационного характера, в котором воспроизводятся события в их пространственно-временной последовательности, чем

создается эффект присутствия читателя» [1, с. 32]. Его цель – не только информировать, но и эмоционально вовлечь аудиторию, создав эффект присутствия и переживания происходящего. Потому тексты этого жанра сочетают информативность с художественной выразительностью. Аналитический репортаж отличается от других типов репортажей, например, от событийного, фокусом на осмыслении причин и последствий явлений, а не только на их фиксации. М. Н. Ким отмечает, что такой репортаж включает элементы расследования, интервью с экспертами и глубокий анализ фактов [2]. Структура аналитического репортажа строится по принципу «тезис – основная часть – вывод», где автор предлагает интерпретацию событий, подкрепленную обобщениями и оценками [3]. Лингвистически такой репортаж отличается конкретностью лексики, использованием глаголов действия и оценочных средств [4]. Аналитический репортаж – это комплексный жанр, чей перевод осложняет необходимость сохранения его многослойности, где информативность и аналитика сочетаются с эмоциональным воздействием.

Стратегия перевода представляет собой осознанный план действий переводчика. Она включает выбор методов и приемов, которые позволяют сохранить коммуникативную цель оригинала и адаптировать текст для целевой аудитории. Предпереводческий анализ является одной из ключевых стратегий перевода, обеспечивая подготовительный этап, на котором переводчик изучает текст, выявляет его специфику и определяет приоритеты перевода. Такой подход минимизирует ошибки, позволяя избежать импульсивного перевода «с листа» и обеспечивая осмысленную работу с материалом. Предпереводческий анализ, предложенный И. С. Алексеевой, включает 4 этапа: анализ внешних сведений, состава информации (когнитивная, оперативная, эмоциональная и эстетическая) и ее плотности, определение коммуникативного задания и речевого жанра [5]. В данном исследовании был применен этот подход для анализа репортажа из немецкого журнала и подготовки к его переводу.

Репортаж Штефана Шойера «*Jede Kopie des Silicon Valley wird scheitern – gut so!*» развенчивает пять мифов о Кремниевой долине. Автор описывает Кремниевую долину как центр инноваций, привлекающий миллиарды инвестиций, и глобального влияния компаний, например, Apple и Google. Он подчеркивает уникальность региона, от его элитарности до социальных проблем, таких как бездомность и

употребление наркотических веществ. Автор критикует попытки копирования модели Кремниевой долины и говорит о необходимости Германии развивать собственный путь, опираясь на свои сильные стороны.

Анализ внешних сведений выявляет контекст статьи. Штефан Шойер является авторитетным немецким журналистом. С 2013 года он был корреспондентом DPA в Пекине, а с середины 2015 года начал работать в *Handelsblatt*. С 2017 года он занимает позицию редактора в этом издании, а в последние годы был корреспондентом *Handelsblatt* в Сан-Франциско, освещая события Кремниевой долины [6]. Его материалы фокусируются на экономике и технологиях, что делает его ключевым автором в этой нише.

Газета *Handelsblatt* позиционирует себя как независимое деловое издание, ориентированное на аналитику в области бизнеса, финансов и технологий [7]. Репортаж опубликован в журнале издания № 148 за 2–4 августа 2024 года. Публикация формата *weekend edition* находится в рубрике *Handelsblatt Insight*, в разделе *Technologie*. К основной аудитории относятся немецкие читатели из политической и экономической сфер, бизнес-сфер, а также широкая публика, интересующаяся этими темами [7]. При переводе репортажа на русский потенциальной аудиторией могут быть люди, интересующиеся технологическими и экономическими трендами, к примеру, предприниматели, экономисты, аналитики. Для них актуальны универсальные идеи текста, такие как критика копирования глобальных моделей и призыв к развитию местных проектов, тогда как немецкие реалии менее значимы. Потому перевод должен акцентировать мотивацию к развитию собственных инновационных путей, минимизируя привязку к немецкому контексту.

Состав информации включает значительный объем когнитивных данных: объективные сведения о Кремниевой долине, развенчание мифов о ее экономическом успехе, социальных проблемах, трудовой культуре и общественных ценностях. В тексте также много имен собственных, особенно личных имен (*Hendrik Wüst*, *Mark Zuckerberg*, *Steven Levy*, *William Hewlett* и др.) и названий компаний (*Microsoft*, *Facebook*, *Open AI*, *Y Combinator* и др.), а также много числовых данных, которые приводит Шойер: инвестиции Microsoft в Германии (3,2 миллиарда евро), статистика смертей от передозировки в Сан-Франциско (810 человек в 2023 году), количество активных iPhone (2 миллиарда).

Оперативная информация присутствует в заключительной части, где автор призывает немецкие компании и экономику к действиям («*Packen wir es an!*» – «*Давайте возьмемся за дело!*»). Также используются другие побудительные конструкции через императив и модальные глаголы *sollte*, *müssen* («*Deutschland sollte sich auf seine eigenen Stärken besinnen*» – «*Германия должна сосредоточиться на своих сильных сторонах*»). Такая информация в статье не доминирует, но усиливает концовку репортажа.

Эмоциональная информация, как и когнитивная, присутствует в большом количестве и выражена через гиперболизацию («*Im Silicon Valley geht nichts ohne gigantische Ansprüche*» – «*В Кремниевой долине ничего не делается без гигантских амбиций*»), риторические вопросы («*Aber wie kann es sein, dass es solch große soziale Probleme in einer der reichsten Städte der Welt gibt?*» – «*Но как так получилось, что в одном из самых богатых городов мира такие серьезные социальные проблемы?*»), иронию и сарказм, например, в описании «простых серых» футболок Цукерберга от дорогого бренда Brunello Cucinelli. Эмоционально окрашенные слова, например, «*beeindruckend*» («*впечатляющий*»), «*Glitzern in den Augen*» («*блеск в глазах*») или «*schwärmen*» («*восхищаться*») усиливают воздействие на читателя. Перевод заголовка также представляет сложность из-за ироничного оттенка фразы «*gut so!*» («*и хорошо!*»), призванной заинтересовать читателя и побудить его к прочтению репортажа. Для передачи этого сообщения название можно перевести как: «Любая копия Кремниевой долины обречена на провал – и это к лучшему!» или «Любая копия Кремниевой долины обречена на провал – и слава богу!».

Эстетическая информация присутствует в малом количестве и выполняет вспомогательную функцию. Она включает метафоры, такие как «*10x ist eines dieser Mantras*» – «*В десять раз*» – одна из этих мантр» или цитата Илона Маска о сравнении ситуации с наркозависимыми с «зомби-апокалипсисом».

Плотность информации средняя. Текст насыщен фактами и примерами, используются аббревиатуры (*NRW*, *SAP*, *CEO*, *YC*). Однако репортаж не перегружен терминами или сокращениями, как в технических документах. Автор чередует аналитику и личные наблюдения, что делает информацию доступной, но требует внимания к деталям.

Из этого можно вывести коммуникативное задание текста: развенчать мифы о Кремниевой долине, с целью переосмысления ее

восприятия у читателей, чтобы предотвратить слепое копирование, а затем побудить аудиторию к поиску собственного пути в развитии инноваций, что отражено в структуре и стиле текста.

Речевой жанр – это аналитический репортаж с четкой структурой (введение, разделы 1–5 о каждой мифе, заключение), что свойственно аналитическим материалам в деловых изданиях, и сочетанием формального тона с разговорными элементами. Текст также совмещает аналитику объективных данных с субъективными и оценочными высказываниями, отражающих позицию и отношение автора.

Подводя итоги, предпереводческий анализ по схеме И. С. Алексеевой показал свою практическую ценность и пользу при применении его к переводу аналитических репортажей на примере рассмотренной статьи, определив приоритеты перевода: точность в передаче фактов, сохранение эмоциональности и адаптация для русскоязычной аудитории с учетом культурных особенностей и различий. Были выявлены ключевые аспекты текста – от преобладания когнитивной и эмоциональной информации до побудительных элементов. Такой подход обеспечивает перевод, сохраняющий аналитическую глубину и субъективную выразительность текста, делая его понятным для целевой аудитории и оказывающим то же воздействие, что и исходный текст.

Список источников

1. Ким М. Н. Жанры современной журналистики. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2015. 201 с.
2. Ким М. Н. Репортаж: технология жанра. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. 224 с.
3. Сергеева Н. В., Турецкова И. В. Многоуровневые языковые средства передачи перцептивности в текстах аналитических репортажей (на материале английского языка) // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*. 2022. № 4. С. 86–90.
4. Орешина П. Стилистические особенности репортажа (на материале общественно-политического издания «Новая газета») // *Век информации : сетевое изд.* 2021. № 3 (16). URL: [https://doi.org/10.33941/age-info.com53\(16\)3](https://doi.org/10.33941/age-info.com53(16)3) (дата обращения: 20.04.2025).
5. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб. : Филол. фак. СПбГУ ; М. : Академия, 2004. 352 с.

6. Stephan Scheuer : сайт. URL: <https://www.stephanscheuer.de/> (дата обращения: 20.04.2025).

7. Мартыненко Е. В., Пархитко Н. П. Газета «Handelsblatt» как крупнейшее финансово-деловое издание ФРГ // Журналистика – медиалогия – наставничество : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. Б. В. Стрельцова, (Минск, 1 марта 2023 г.). Минск : Белорус. гос. ун-т, 2023. С. 158–163.

Ступакова У. А.

Улан-Удэ, Россия

Stupakova U.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Григорьева С. В.**,

ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков,

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Grigoryeva S. V.**,

senior teacher of the department

of German and French languages,

Buryat state university

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОЭТНОЛЕКТА «KIEZDEUTSCH»

TO THE PROBLEM OF SOCIO-ETHNOLECT «KIEZDEUTSCH»

Статья посвящена исследованию явления *Kiezdeutsch* в немецком языке как социоэтнолекта, сформированного мигрантами турецкого и арабского происхождения в этнических районах Берлина и распространившегося в настоящее время за его пределы. Авторы обозначают историю происхождения *Kiezdeutsch*, его языковые особенности, основанные на примерах, и отношение жителей Германии и исследователей к *Kiezdeutsch*.

Ключевые слова: диалект, социоэтнолект, *Kiezdeutsch*, немецкий язык, этнолект.

The article is devoted to the study of the phenomenon of *Kiezdeutsch* in the German language as a socio-ethnolect formed by the migrants of the Turkish and Arab origin in the ethnic districts of Berlin and spread beyond its borders. The authors describe the origin of *Kiezdeutsch*, its language features based on examples, and the attitude of the residents of Germany and researchers to it.

Keywords: dialect, socio-ethnolect, *Kiezdeutsch*, German, ethnolect.

Любой язык имеет склонность к изменению, и этот процесс происходит на основе определенных законов. Современная Германия представляет собой мультикультурное пространство, поскольку немецкое общество состоит из представителей разнообразных этносов. Благодаря эволюции общества появляются различные социальные и этнические диалекты, жаргоны и изменяется словарный

состав языка. Немецкий язык на протяжении своего существования попадал под влияние латинского, кельтского, французского, итальянского и других языков. Сегодня ФРГ занимает второе место по количеству иммигрантов среди всех стран мира, доля населения с миграционным фоном по статистическим данным составляет около 24 % и большей их частью являются мигранты из Турции. За долгие годы нахождения в Германии турки существенно повлияли на многие аспекты развития немецкого общества, в том числе и на язык. Из-за встречающихся трудностей в изучении немецкого языка появилась новая разновидность языка – «*Kiezdeutsch*».

С начала 90-х годов прошлого столетия термин «*Kiezdeutsch*» обратил на себя внимание как общественности, так и ученых лингвистов. В данной статье автор опирается на работы следующих отечественных и зарубежных исследователей: Петрова М. В., Шамне Н. Л., Велибекова И. М., Ауэр П., Райндерс Х., Визе Х., Глюк Г. В переводе *Kiezdeutsch* означает «немецкий язык микрорайона» и отсылает к различным этническим районам Берлина, таким как Кройцберг и Хеллерсдорф. Изначально на нем говорили молодые люди турецкого, арабского и восточноевропейского происхождения. *Kiezdeutsch* возник из языка первого поколения мигрантов, и изначально считался «переходным диалектом», но за последнее десятилетие перерос в особый социоэтнолект, на котором говорят не только приезжие люди восточного происхождения, но и этнические немцы – молодежь Германии.

В работах Визе Х. преимущественно используется термин «диалект», за что она, в частности, критикуется Глюком Г. [1]. В рамках понятия «диалект» разновидность языка имеет привязку к определенной территории, что было актуально для *Kiezdeutsch* в девяностые годы, так как изначально он существовал только в некоторых районах Берлина. Кроме того, данное понятие можно рассмотреть, как «этнолект», ведь само появление *Kiezdeutsch* – это заслуга представителей турецкой и арабской национальностей. Ауэр П. понимает под этнолектом в немецком языке такой его вариант, который «ассоциируется самими коммуникантами или свидетелями такой коммуникации с одной или несколькими негерманскими этническими группами» [2, с. 256]. Однако современный *Kiezdeutsch* использует не только определенный этнос, но и определенная крупная социальная группа – молодежь, что уже может относиться и к

«социолекту» [3, с. 133]. Исходя из этих рассуждений, можно дать наиболее точный термин, охватывающий все аспекты, а именно «социоэтнолект» – разновидность языка по национальной принадлежности, характерная для определенной социальной группы. Конечно, назвать *Kiezdeutsch* «диалектом» не будет ошибкой, и подавляющее большинство источников обозначают его именно так, но более обширным понятием для определения все же будет «социоэтнолект», так как оно затрагивает и историю, и нынешнее проявление *Kiezdeutsch*.

В обсуждениях *Kiezdeutsch* в литературе также встречается термин «*Kanakisch*» как синонимичное понятие, но данное суждение является ошибочным. Ругательство «*Kanake*» на разговорном немецком обозначает «человека южной наружности», появившееся как грубое обозначение принадлежности к определенной (турецкой) национальности. Сам *Kanakisch* является вариантом, используемым мигрантами, плохо говорящими на немецком. *Kiezdeutsch*, в свою очередь, имеет нейтральную окраску; он используется и людьми, владеющими литературным немецким, вне зависимости от их происхождения [4]. Самым простым отличием этнолекта *Kanakisch* от социоэтнолекта *Kiezdeutsch* помимо того, что он зачастую производит агрессивное впечатление, является использование форм инфинитива на месте необходимых спрягаемых форм. В качестве примера можно привести следующий отрывок: «*Was du wollen, ich Türke. Du wollen Stress? Ich holen meine Brüder und dann du haben Stress*». В *Kiezdeutsch* глаголы, как правило, спрягаются.

Что же представляет собой *Kiezdeutsch*? Для того, чтобы понять это, необходимо рассмотреть ряд примеров выражений носителей. В предложении «*Wir gehen Görlitzer Park*» обозначается местоположение без использования артикля и предлога. Данному социоэтнолекту присуще сокращение за счет изменения и упрощения языковых конструкций, так как в турецком языке отсутствуют определенные артикли. Даже при использовании притяжательных местоимений можно отметить отсутствие склонения, как в предложении «*Ich frag mein Schwester*». Это касается не только артиклей – закономерное игнорирование окончаний наблюдается в каждой части речи. Тенденция к сокращению привела и к образованию новых функциональных слов «*musstu*» и «*lassma*», используемых вместо конструкций «*musst du*» и «*lass uns mal*». По подобному принципу

редуцирования появилось слово «*glaubich*», сочетание местоимения «*ich*» и глагола «*glauben*», и имеет схожее значение со словом «*vielleicht*». Что касается синтаксиса, то зачастую построение предложений производится не по правилам немецкого языка, как «*danach ich ruf dich an*» вместо «*danach ruf ich dich an*». Подобное явление отмечается не только при использовании союзов, требующих обратный порядок слов, но возможно и в простых предложениях.

Услышав в речи аналогичные примеры, в целом каждый сможет понять их, но иногда выражения в *Kiezdeutsch* не столь однозначны. Например, «*Machst du rote Ampel!*» подразумевается как замечание человеку, который переходит дорогу на красный свет светофора, хотя более логичным было бы использовать глагол «*gehen*», не говоря уже об артикле и предлоге. В указанном выше примере, равно как и в следующем – «*Isch mach disch Messer!*» – наблюдается десемантизация глагола *machen*, что порой присуще и литературному немецкому языку. В таких выражениях основное смысловое значение приобретает существительное. Подобные глагольно-именные словосочетания имеют весьма высокую продуктивность. При этом разнообразие используемых глаголов невелико, а именные дополнения – зачастую без артикля – очень вариативны. В последнем примере нарушаются и фонетические правила произношения местоимений, что также является одним из признаков *Kiezdeutsch*.

Также проблемой для понимания становятся множественные заимствования из турецкого и арабского языков. Слово «*lan*» в переводе с турецкого означает «*парень*» и часто имеет негативную окраску, «*wallah*» используется для эмоциональности и подобно немецкому «*echt*» [5], а «*yallah*» можно перевести на немецкий как «*los*» – оба этих слова происходят от «*Аллах*» в разных интерпретациях [3].

Проанализировав некоторое количество примеров, можно сделать вывод, почему существуют именно такие особенности у *Kiezdeutsch*: с одной стороны, мигрантам тяжело дается изучение немецкого языка, и решением данной проблемы для них стала новая языковая вариативность. «Прародителями» данного диалекта в основном являются мигранты из Турции, и в их родном языке, например, не существует рода у имен существительных, предлоги сильно отличаются и ставятся после слова, согласование прилагательного с существительным в числе и падеже отсутствует, и вследствие чего появляется потребность в упрощении немецкого языка и, по большей

части, его грамматики. С другой стороны, немецкие подростки активно пользуются данным социоэтнолектом, допуская такие же ошибки, что, по-видимому, является для них осознанием принадлежности к особой группе, к некоей особой субкультуре.

Такое явление вызвало неоднозначную реакцию у населения Германии, и многие жители воспринимают *Kiezdeutsch* как «сниженную лексику», которая несет угрозу литературному языку. Столь отрицательное отношение к *Kiezdeutsch* может иметь под собой и социальную подоплеку и свидетельствовать о схожем отношении самих немцев к носителям диалекта. Но далеко не все разделяют это негативное суждение, в том числе и исследователи. Например, Визе Х. убеждена, что *Kiezdeutsch* является новым диалектом, а не «сниженным языком», и не несет никакой угрозы для *Hochdeutsch*. По ее мнению, «данное языковое явление только обогатит немецкий язык и сделает его ярче» [3]. Визе является яркой защитницей *Kiezdeutsch*, опровергая опасения тех лингвистов, которые говорят о том, что многие молодые люди в Германии не желают изучать литературный немецкий язык. Появился даже специальный термин «*doppelseitige Halbsprachigkeit*», зафиксированный в словаре Pons [6], обозначающий «недостаточный уровень владения обоими языками у выросших в ситуации диглоссии, особенно в семьях мигрантов». Визе называет это «мифом», «ошибочным суждением», указывая на то, что дети-билингвы ощущают себя не «дважды одноязычными», а имеют свой особый языковой профиль, позволяющий, например, использовать один язык в неформальной среде, а другой – в более официальных ситуациях общения. Визе оправдывает некорректное с точки зрения немецкого литературного языка употребление синтаксических конструкций, артиклей и предлогов и т.п., считая, что это лишь дополнительная возможность выражения мыслей, имеющая право на существование [7]. Тем более, что эти особенности образуют со временем грамматическую систему нового диалекта. А мы с вами являемся «свидетелями захватывающего нового развития» в немецком языке [3, с. 9].

Список источников

1. Glück H. Sachtemang mit dit Kiezdeutsche // F.A.Z. Archiv. 2012. URL: https://www.hyperkulturell.de/wp-content/uploads/2018/05/Helmut_Glu_ck_Kiezdeutsch.pdf (дата обращения: 07.04.2025).

2. Auer P. «Türkenslang» – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen // *Spracherwerb und Lebensalter* / Häcki Buhofer, Annelies (Hg.). Tübingen : Francke. 2003. P. 255–264.

3. Wiese H. Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt entsteht. München : C. H. Beck. 2012. 279 p.

4. Юрковская А. Kanakisch и другие немецкие монстры // *Language heroes library*. URL: <https://lplib.ru/kanakisch-i-drugie-nemeczkie-monstry/> (дата обращения: 27.03.2025).

5. Петрова М. В. Кицдойч – вызов немецкой языковой норме?! (Немецкая периодика о молодежном сленге кицдойч) // *Гуманитарные научные исследования*. 2014. № 1. URL: <https://human.snauka.ru/2014/01/5567> (дата обращения: 07.04.2025).

6. Deutsches Rechtschreibwörterbuch // PONS. 2001. URL: [https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsche-rechtschreibung/doppelseitige + Halbsprachigkeit](https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsche-rechtschreibung/doppelseitige+Halbsprachigkeit) (дата обращения: 07.04.2025).

7. DoppelteHalbsprachigkeit // Universität Potsdam. 2010. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf (дата обращения: 07.04.2025).

Баертуев Т. И.

г. Улан-Удэ, Россия

Baertuev T.I.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Янькова Н. А.**,

канд. филол.н., доцент

кафедры английского языка и лингводидактики,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Yankova N. A.**,

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of English and linguodidactics,

Buryat state university

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ WEBLISH (НА МАТЕРИАЛЕ ОНЛАЙН ЧАТОВ)

LEXICAL AND GRAPHICAL FEATURES OF WEBLISH (ON THE MATERIAL OF ONLINE CHATS)

В работе исследуется феномен *Weblish* как особой формы цифровой связи, возникшей под влиянием интернет-технологий. Анализируются основные лингвистические особенности этого явления, в том числе графические сокращения, омофонические замены, числовые коды и неологизмы. Особое внимание было уделено функциональным характеристикам и роли *Weblish* в современном интернет-общении. Приведены примеры различных типов этого варианта языка, которые демонстрируют их структурные особенности и прагматическую важность в среде цифровой коммуникации.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, неологизмы, сокращения, пиктограммы, коды.

The work studies the phenomenon *Weblish* as a special form of digital communication that has emerged under the influence of Internet technologies. The main linguistic features of this phenomenon are analyzed, including graphical abbreviations, homophonic substitutions, numeric codes and neologisms. Special attention has been paid to the functional characteristics and role of *Weblish* in modern Internet communication. The examples of various types of this language variant which demonstrate their structural features and pragmatic importance in the digital communication environment are given.

Keywords: Internet communication, neologisms, abbreviations, pictographs, codes.

Weblish, как продукт цифровой эпохи, является уникальным явлением современной коммуникации, синтезирующим особенности устной и письменной речи в среде интернет-взаимодействия. *Weblish* (от англ. *web* + *English*) представляет собой гибридную коммуникативную систему, сформированную в цифровой среде. Термин возник в конце 1990-х годов для описания трансформации английского языка под влиянием интернет-технологий, где сочетаются письменные, устные и визуальные элементы [2]. Его формирование обусловлено технологическими особенностями интернет-платформ, где скорость обмена информацией и ограничения формата (например, длина сообщений в чатах) способствуют упрощению языковых структур. *Weblish* активно развивается в таких пространствах, как Reddit и других мессенджерах, где пользователи создают новые лексические единицы, экспериментируют с грамматикой и используют графические средства для передачи эмоций.

В эпоху цифровых технологий скорость связи играет ключевую роль, поэтому пользователи активно используют различные типы сокращений графических символов. Они помогают сэкономить время, передать эмоции и даже создать особый стиль общения. Из всего этого можно выделить:

1. Графические сокращения (пропуск букв и слогов)

Самый простой способ сократить слово – это убрать часть буквы, сохранив при этом узнаваемость. Такие сокращения часто встречаются в мессенджерах и социальных сетях: *pls* (*please*), *thx* (*thanks*), *bcz* (*because*), *wanna* (*want to*), *gonna* (*going to*), *kinda* (*kind of*), *u* (*you*). Эти варианты понятны даже без контекста, поскольку они сохраняют основу слова.

2. Омофонические замены (вместо слов идут буквы и цифры)

Омофонические замены – это один из способов для сокращения слов в письменной речи, особенно распространенный в неформальном общении, в таком как текстовые сообщения, чаты и социальные сети. Этот метод основан на фонетическом сходстве букв, цифр и целых слов или их частей:

– 4 = *for* (*4u* = *for you*)

– 2 = *to/too* (*2day* = *today*, *me2* = *me too*)

- 8 = ate (*gr8* = great, *l8r* = later)
- B = be (*B there* = Be there)
- C = see (*C u* = See you)
- R = are (*How R u?* = How are you?)

Можно отметить, что подобный метод общения крайне популярен в переписках для быстрого и эффективного написания текста [2].

3. Числовые коды (скрытые значения через числа)

Некоторые аббревиатуры действуют как шифры, их нужно «расшифровать» по звуку, количеству букв или визуальному сходству. Их можно разделить на:

По количеству букв:

- 143 = *I love you* (1 буква в «I», 4 в «love», 3 в «you»)

По звучанию:

- 10Q = *Thank you* («10» звучит как «ten», похоже на «than»)
- 182 = *I hate you* (в англоязычном сленге)

По визуальным кодам (перевернутые цифры):

- 07734 = *hello* (если перевернуть экран, то можно понять из-за чего пришла идея оформления)

Раньше такие коды были популярны в пейджерах, но теперь они встречаются в мемах и нишевых интернет-сообществах [4].

4. Начальные сокращения (сокращения для первых букв)

Этот тип сокращений заменяет целые фразы и часто используется как отдельные символы: *LOL* (*laughing out loud*), *OMG* (*Oh my God*), *BRB* (*be right back*), *IDK* (*I don't know*), *FYI* (*for your information*), *ASAP* (*as soon as possible*) [3].

5. Неологизмы в *Weblish*

Weblish активно пополняется неологизмами, отражающими реалии виртуального мира. Эти лексические инновации можно разделить на несколько категорий [1]:

Термины, связанные с интернет-платформами, формируют значительный пласт лексики: *subreddit* (тематический раздел на Reddit), *upvote/downvote* (система оценки контента), *DM* (*direct message*), *hashtag* (метка для категоризации контента). Примечательно, что многие из этих терминов трансформировались в глаголы: *to google* (*искать информацию*), *to DM* (*отправить личное сообщение*).

Обозначения пользовательских ролей отражают социальную стратификацию в виртуальных сообществах: *lurker* (*пассивный наблюдатель*).

датель), *troll* (провокатор), *influencer* (лидер мнений), *mod* (модератор). Лингвистический анализ показывает, что 67 % таких терминов имеют негативную или нейтральную коннотацию, что может свидетельствовать о критическом восприятии определенных поведенческих паттернов в онлайн-среде.

6. Пиктограммы, смайлики и стикеры

Несмотря на отсутствие живого общения, язык интернета остается эмоциональным благодаря визуальным элементам. Пиктограммы, изначально созданные для передачи эмоций и действий, превратились в популярные сегодня смайлики и стикеры. Такие пиктограммы состоят из нескольких знаков препинания и символов, изображающих эмоции:

- :) - улыбка
- : (-печаль
- > : О-ярость

Но сегодня их начали заменять современные смайлики и стикеры из приложений, но использование многих из них по-прежнему основано на текстовых символах [3].

7. Отсутствие пунктуации

В неформальной переписке пользователи часто пропускают пунктуацию либо для экономии времени, либо из-за слабого соблюдения правил [1]. Однако контекст обычно позволяет без труда понять значение.

Примеры:

- *«just got back from the gym feeling exhausted but accomplished»*
- *«anyone wanna join for coffee later im free after 5»*

Эти функции делают онлайн-общение более динамичным и выразительным, адаптируя письменный язык к потребностям пользователей.

Таким образом, *Weblish*, как динамичная форма цифрового общения, отражает эволюцию языка в контексте технического прогресса. Он сочетает в себе элементы устной и письменной речи, чтобы создать гибридный стиль, который позволяет пользователям быстро и эффективно обмениваться информацией, передавать эмоции и даже формировать свою собственную идентичность в виртуальном пространстве. Разнообразие сокращений, неологизмов и визуальных элементов делает онлайн-общение более гибким, но также поднимает

вопросы о влиянии таких изменений на традиционные языковые нормы. Несмотря на кажущуюся случайность, этот вариант языка развивается по определенным закономерностям, показывая, как язык адаптируется к новым условиям. Хотя подобные формы общения остаются преимущественно неформальными, их проникновение в повседневную речь свидетельствует о растущем влиянии цифровой культуры. В будущем *Weblish*, вероятно, продолжит трансформироваться, создавая новые языковые явления и стирая границы между письменным и устным общением.

Список источников

1. Baron N. S. Always on: language in an online and mobile world. Oxford : Oxford University Press, 2008. 304 p.
2. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 314 p.
3. Дудникова Л. В., Медведева М. С. Лингвистические особенности англоязычной интернет-коммуникации (на материале современных социальных сетей) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2022. № 6. С. 202–206. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-angloyazychnoy-internet-kommunikatsii-na-materiale-sovremennykh-sotsialnykh-setey> (дата обращения: 16.06.2025).
4. Китова Е. Б. Англоязычные аббревиатуры как сфера языкового творчества // Известия Байкальского государственного университета. 2024. № 3. С. 547–552. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnye-abbreviatury-kak-sfera-yazykovogo-tvorchestva> (дата обращения: 16.06.2025).

Елизова А. Э.

г. Улан-Удэ, Россия

Elizova A.E.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Янькова А.**,

канд.филол.н., доцент

кафедры английского языка и лингводидактики,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Yankova N. A.**,

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of English and linguodidactics,

Buryat state university

**К ВОПРОСУ РАСКРЫТИЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА
КИНОПЕРСОНАЖА «СТРАННАЯ» БАРБИ (НА МАТЕРИАЛЕ
ФИЛЬМА «BARBIE»)**

**TO THE ISSUE OF DESCRIBING THE SPEECH PORTRAIT
OF THE FILM CHARACTER «WEIRD» BARBIE
(BASED ON THE FILM «BARBIE»)**

В рамках данной статьи предпринята попытка описания речевого портрета персонажа «Странная» Барби из фильма «Barbie» (2023) с опорой на теоретические положения отечественной лингвистики. В статье раскрывается взаимосвязь понятий «языковая личность» и «речевой портрет». Рассматриваются стилистические приемы и выразительные средства языка, используемые для создания художественного образа героя фильма, отражающие его личностные и социальные характеристики. Приводится анализ конкретных реплик, демонстрирующих, как речевые особенности позволяют создать запоминающийся и многогранный художественный образ героя. Исследование подчеркивает значимость речевой характеристики как одного из ключевых средств создания образа в художественном произведении.

Ключевые слова: речевой портрет, речевая характеристика, языковая личность, персонаж, художественный образ, стилистические приемы, выразительные средства языка.

The article attempts to describe the speech portrait of the character «Weird» Barbie from the film «Barbie» (2023) on the basis of the theoretical

foundations of the Russian linguistics. It reveals the interrelation of the notions «language personality» and «speech portrait». It considers the stylistic devices and language expressive means used to form the character's artistic image reflecting the personal and social characteristics. The analysis of the selected utterances illustrates how speech patterns enable the creation of a memorable and multifaceted artistic image of the character. The study emphasizes the significance of speech characteristic as one of the key tools for creating a character's image in the artistic work.

Keywords: speech portrait, speech characteristic, linguistic personality, character, artistic image, stylistic devices, expressive means of language.

Понятие «речевой портрет» занимает одно из центральных мест в области литературоведения. Данный термин был введен М. В. Пановым в 1960-е гг. в рамках описания фонетического портрета [1]. В дальнейшем идея речевого портретирования была существенно расширена исследователями, что привело к формированию следующих подходов к его пониманию:

- как функциональная модель языковой личности [2];
- как зафиксированный в языковом материале индивидуальный стиль, который способствует созданию определенной модели языковой личности [3];
- как совокупность языковых и речевых характеристик, присущих коммуникативной личности или социальной группе в конкретный период времени. В этом контексте учитываются различные аспекты личности (возраст, пол, психологические особенности, социальный статус, этнокультурная принадлежность и пр.) [4];
- как набор речевых предпочтений говорящего, которые он использует в определенных ситуациях для выражения своих намерений и стратегий воздействия на собеседника [5].
- как совокупность внешней формы и смыслового подтекста реплик, экспрессивных форм языка, путем анализа которых читатель формирует собственное представление о персонаже и его характерных чертах, тем самым раскрыв его образ [6].

Несмотря на разнообразие подходов к пониманию термина, неоспоримым остается тот факт, что речевой портрет находится в тесной взаимосвязи с языковой личностью: последняя получает свою текстовую репрезентацию в виде речевого портрета [7]. Согласно определению Ю. Н. Караулова, «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык» [8, с. 38].

В настоящей работе персонаж художественного произведения рассматривается как модель языковой личности, а не реальной языковой личностью, поскольку его дискурс не обладает полнотой языковых средств и закономерностей их употребления. Тем не менее, в рамках художественного текста именно персонаж, а не его создатель, автор, оказывается более продуктивным объектом лингвистического анализа, так как он функционирует внутри моделируемой социальной среды, что позволяет проследить его речевое поведение в ситуациях, приближенных к реальным. Таким образом, персонаж художественного произведения может рассматриваться как схематичная, но функционально значимая модель языковой личности [8].

Следует отметить, что моделирование речевого портрета связано с методологическими трудностями в связи с отсутствием универсальной и проверенной методики анализа. Один из ключевых вопросов лингвистики состоит в том, какие элементы языковой системы должны быть отражены в речевом портрете.

Поскольку многие из них соответствуют нормам языка и не несут значимой характеристики, основное внимание необходимо уделять так называемым «диагностирующим пятнам» — элементам речи, особенно ярко выделяющим конкретного персонажа среди других героев и подчеркивающим его уникальные черты [3]. Именно эти особенности речи позволяют наиболее точно охарактеризовать персонаж и судить о его индивидуальности.

По мнению ряда исследователей, главной характеристикой художественного образа является его языковая составляющая (языковая форма). Под ней понимаются изобразительно-выразительные средства языка, которые используются для создания художественного образа [9]. К ним относятся фонетические, лексические, синтаксические и прочие средства. Особенность речевого портрета заключается в том, что он предоставляет возможность сосредоточиться на описании отдельных языковых уровней, таких, например, как фонетический или словообразовательный [10].

Речевая характеристика (речевой портрет) часто выступает основным приемом создания художественного образа персонажа, представляя собой одно из наиболее эффективных средств его раскрытия. Это связано с тем, что именно речь персонажа служит одним из основных источников информации, которую получает читатель, адресат произведения.

В рамках данного исследования описывается речевой портрет персонажа «*Weird*» Barbie из фильма «Barbie» (2023), который был выпущен кинокомпанией *Warner Bros. Pictures* и снят режиссерами Гретой Гервик и Ноа Баумбах [11]. Сам персонаж рассматривается как модель языковой личности. Несмотря на то, что образ героя в этом фильме создается, в первую очередь, визуальными средствами, речевая характеристика является важным фактором, дополняющим и точнее раскрывающим его.

«Странная» Барби является запоминающимся второстепенным персонажем фантазийной комедии. Она представляет собой версию куклы, которая была преднамеренно повреждена и изуродована детьми в процессе игры. Ее внешний облик ярко отражает эту историю: небрежно подстриженные волосы, нарисованные ручкой или маркером каракули на лице, несочетающаяся одежда. Кроме того, кукла постоянно находится в положении шпагата.

В кукольном мире «Барбиленде», где господствуют стандарты красоты, «Странная» Барби из-за своей нестандартной внешности становится изгоем, отшельницей. Ее дом расположен в уединенном месте – на холме, вдали от домов других, «идеальных» Барби. Несмотря на то, что другие Барби сторонятся ее и избегают общения с ней, они периодически обращаются к ней за мудрым советом, признавая ее обладательницей глубокой философской мудрости в связи с пережитым ею тяжелым жизненным опытом.

Речь куклы насыщена стилистическими приемами и выразительными средствами языка, которые служат важными инструментами для создания ее образа. Так, например, реплика «*Hey, what's cooking, good-looking?*» представляет собой устаревшее сленговое выражение, синонимичное «*What's up?*» [12]. Исторически оно связано с кухонной обстановкой и со временем стало употребляться в более широком смысле (например, в качестве запроса о текущих событиях или ситуациях («*Hey, what's cooking at the office today?*»)) [13]. В середине XX века выражение расширилось до «*What's cooking, good looking?*» и стало популярным кокетливым приветствием за счет явления ассонанса (повторение звука [u]) [13].

Показательной в этом отношении является и фраза «*There's the girl and the doll. And never the twain shall cross*», в которой используется архаичное слово «*twain*» (означающее «два») [12]. Фраза представляет собой авторское изменение фразеологизма из поэмы Редьярда

Киплинга «Баллада о Востоке и Западе» (1889): «*Oh, East is East, and West is West, and never the twain shall meet...*» [12]. В поэме подчеркивается непримиримая разница между Востоком и Западом [14]. В фильме эта фраза служит для выражения идеи о принципиальном разделении двух миров – мира Барби и реального мира девочки, играющей с куклой: подчеркивается, что кукла и ее владелец (человек) настолько разные, что не должны влиять друг на друга. Инверсия в построении фразы усиливает драматизм и акцентирует невозможность пересечения миров.

К числу особенностей речи относится и фраза «*The fork in my soup is this, Barb. Why didn't the brainwashing work on you?*», которая включает в себя авторское изменение устаревшего фразеологизма «*to be in the soup*», обозначающего «*оказаться в неприятной или сложной ситуации*» [12]. Ключевым элементом во фразе становится добавленное автором слово «*fork*» («вилка»). Вилка в супе выступает как метафора нарушения общепринятого порядка: традиционно суп едят ложкой, и появление вилки в этом контексте символизирует неуместность, странность.

Интерес также представляет использование авторского неологизма «*dollness*» («кукольность») во фразе «*Or then her thoughts and feelings and humanness are interfering with your dollness*». Слово образовано от корня «*doll*» (кукла) с помощью суффикса «*-ness*», который обозначает состояние или качество [15]. В данном контексте под словом «*dollness*» подразумевается не внешний облик куклы, а состояние ее сознания, отражающее запрограммированное поведение. Этот неологизм подчеркивает тот факт, что кукла функционирует как объект, созданный и управляемый человеком – ребенком, играющим с ней.

Наконец, особое внимание заслуживает фраза со сленговыми словами, имеющими общий корень «*bum*»: «*I'm bummed. You're a bummer. That's a bummer*» [12]. Героиня использует ее, пытаясь убедить собеседницу отправиться в «реальный» мир, но та притворяется, что ничего не понимает. Эпифора и параллельная конструкция не только придают ритмичность и выразительность фразе, но и усиливают эмоциональное воздействие на собеседницу, выражая раздражение и недовольство «Странной» Барби.

Так, речевая характеристика «Странной» Барби является одним из ключевых средств отражения ее уникального социального статуса и личных качеств. Использование устаревших, идиоматических выра-

жений, окказионализмов выделяет ее как персонажа, находящегося вне общепринятых норм и правил Барбиленда, подчеркивая ее положение изгоя.

Необычная для современного контекста форма общения героини напрямую отражает ее главные личностные качества: чужаковатость, странность, нестандартность. Такой стиль общения подчеркивает внутреннюю свободу мышления куклы и указывает на наличие у нее уникального, нестандартного взгляда на мир, выделяя ее среди остальных персонажей фильма.

Особая манера речи «Странной» Барби также формирует ее образ мудрой хранительницы истин. Используемые героиней устаревшие выражения создают ощущение передаваемого из поколения в поколение знания и помогают создать образ персонажа, обладающего особым пониманием мира.

Таким образом, на примере персонажа из фильма «Barbie» мы продемонстрировали, что речевые особенности являются важным инструментом создания художественного образа. Именно они играют ключевую роль в формировании яркого и запоминающегося зрителю персонажа.

Список источников

1. Панов М. В. История русского литературного произношения VIII – XIX вв. М. : Наука, 1990. 453 с.
2. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Русский речевой портрет : фонохрестоматия. М. : РАН, Ин-т рус. яз., 1995. 114 с.
3. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.
4. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 26 с.
5. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. СПб., 1993. 25 с.
6. Бабенко Л. Г., Васильев И. Б., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург : Наука, 2005. 496 с.
7. Асташова О. И. Речевой портрет политика как динамический феномен : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 245 с.

8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 263 с.
9. Языковой образ в коммуникации : сб. науч. трудов / [редкол.: Е. О. Опарина (отв. ред.) и др.]. М. : ИНИОН РАН, 2017. 149 с.
10. Николаева Т. М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность: проблемы и перспективы развития русистики : материалы Всесоюз. науч. конф. М. : ИРЯЗ, 1991. Ч. 2. С. 73–75.
11. Barbie / directed by Greta Gerwig ; screenwriters: Greta Gerwig, Noah Baumbach. USA : Warner Bros. Pictures, 2023. 114 min.
12. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 21.01.2025).
13. Premier U. S. Dictionary Online // U.S. Dictionary: Meaning and Definitions of Words and Idioms. URL: <https://usdictionary.com/> (дата обращения: 21.01.2025).
14. Kipling Rudyard. The Ballad of East and West // Ballads and Barrack-Room Ballads. New York ; London : Macmillan and Co., 1892. С. 3–11.
15. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com/> (дата обращения: 21.01.2025).

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ, МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 004.8:37

Лагодная А. В.

г. Улан-Удэ, Россия

Lagodnaya A.V.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Коренева М. Р.**,

канд.пед.н., доцент

кафедры немецкого и французского языков,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Koreneva M. R.**,

Ph.D. in Pedagogy, associate professor

of the department of German and French languages,

Buryat state university

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ ЕГО ДОСТОИНСТВ И НЕДОСТАТКОВ

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ITS ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

В статье рассматриваются достоинства и недостатки использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. В статье представлен краткий обзор истории появления ИИ и анализ его определения. Автор изучила структуру ИИ и его компоненты. В статье показаны отличия ИИ от нейросетей.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект, персонализация обучения, нейронные сети, ChatGPT.

The article considers the advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education. The article gives a brief review of the history of AI and the analysis of its definition. The author has studied the structure of AI and its components. The article shows the differences between AI and neural networks.

Keywords: education, artificial intelligence, personalization of learning, neural networks, ChatGPT.

Целью данной статьи является показать причины внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в образование, его достоинства, недостатки и возможные последствия такого внедрения. Для достижения данной цели нам необходимо решить частные задачи:

- 1) кратко рассмотреть историю появления ИИ и проанализировать его определения;
- 2) рассмотреть отличия ИИ от нейросетей;
- 3) изучить структуру ИИ, его компоненты;
- 4) проанализировать возможность использования ИИ в образовании и рассмотреть его достоинства и недостатки;
- 5) попытаться понять возможные последствия такого введения на примере ChatGPT.

Как известно, XXI век характеризуется как эпоха стремительного развития ИКТ-технологий, цифровых инструментов и информационного бума. В этой связи возрастает нагрузка на индивида как члена общества, который вынужден тратить больше времени и сил на личностное развитие и совершенствование своих учебно-познавательных, ценностно-смысловых, коммуникативных и социально-трудовых умений. Условия современной жизни требуют, чтобы индивид развивался и обучался в течение всей жизни. Вследствие чего, значительно возрастает физическая и психическая нагрузка и возникает стремление модернизировать и упорядочить сферы своей жизни.

Искусственный интеллект позиционируется как одно из средств, позволяющих решить данные проблемы. Поэтому ИИ активно внедряется в большинство областей, включая образование. Образовательный институт является важной составляющей современного общества, отправной точкой в развитии личности, и, следовательно, и будущего общества и государства. На системе образования лежит ответственность за подготовку конкурентноспособных, квалифицированных работников, имеющих нужные навыки и качества для успешной реализации на рынке трудовых ресурсов в рамках цифровизированной экономики.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса внедрения ИИ в образование, мы считаем необходимым кратко представить историю его создания, рассмотреть его дефиниции и структуру.

Термин «искусственный интеллект» (с англ. «artificial intelligence» или кратко AI) был введен американским ученым Джоном Маккарти

в 1956 г. на семинаре с аналогичным названием в Дартмутском колледже (США). Этот семинар был посвящен разработке методов решения логических (а не вычислительных) задач [2].

Заметим, что в английском языке данное словосочетание не имеет той слегка фантастической антропоморфной окраски, которую оно приобрело в довольно неудачном русском переводе. По мнению Е. В. Боровской и Н. А. Давыдовой, слово «*intelligence*» означает всего лишь «*умение рассуждать разумно*», а вовсе не «*интеллект*» (для которого есть отдельный английский аналог «*intellect*») [2].

Выскажем свою точку зрения на этот частный вопрос. Изучение словарей онлайн, показывает, что термин «*intelligence*» трактуется намного шире. Так, Оксфордский толковый словарь английского языка определяет «*intelligence*» как «*способность воспринимать, изучать, понимать и познавать; ментальную способность*» [9]. А онлайн словари Multitran, Reverso дают следующие значения этому термину: «*интеллект, разум, ум*» [8; 10]. Следовательно, перевод на русский вполне соответствует технологическим и когнитивным возможностям ИИ.

«Искусственный интеллект как научное направление имеет более чем полувековую историю, однако именно сейчас мы наблюдаем возрастание интереса к нему. Это объясняется как развитием необходимых технических средств, распространением сети Интернет, так и далеко продвинувшимися экспериментальными работами в этой области» [5].

Исследователь Е. В. Боровская рассматривает ИИ «как направление информатики, целью которого является разработка аппаратно-программных средств, позволяющих пользователю-непрограммисту ставить и решать свои интеллектуальные задачи, общаясь с ЭВМ на ограниченном подмножестве естественного языка» [2].

«Согласно одному из определений, искусственный интеллект – это наука и технология, включающая набор средств, позволяющих компьютеру на основании накопленных знаний давать ответы на вопросы и делать на базе этого экспертные выводы, т.е. получать знания, которые в него не закладывались разработчиками» [5].

А. С. Ватьян, Н. Ф. Гусарова и Н. В. Добренко в своем пособии дают следующее определение ИИ: «Искусственный интеллект (*artificial intelligence*) – комплекс технологических решений, поз-

воляющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение, поиск решений без заранее заданного алгоритма и достижение инсайта) и получать при выполнении конкретных практически значимых задач обработки данных результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека» [3].

Последнее определение, на наш взгляд, является наиболее емким, отражающим свойства искусственного интеллекта, подчеркивающим как его технический, технологический компонент, так и когнитивный, их обоюдную важность и взаимообусловленность.

Также в общем смысле ИИ рассматривают как совокупность программ, созданных для имитации человеческих мыслительных процессов. Это совокупность способов, позволяющих программам анализировать результаты собственной деятельности, адаптироваться к неизвестной вводной информации и реализовывать функции человеческого мышления.

Анализируя разные источники, мы заключили, что к основным составным элементам ИИ можно отнести:

- машинное обучение (последовательность действий, обеспечивающая обучение на основе вводной информации и генерирование выводов);
- обработку естественного языка (дает возможность программам обрабатывать человеческие запросы на различных языках и генерировать ответ на базе запроса).
- так называемое «машинное зрение» (дает возможность программам анализировать внешние зрительные изображения из окружающего пространства при помощи камер и датчиков);
- робототехнику (производит механические автоматические устройства, для выполнения различных команд на основе созданных программных алгоритмов).

Существует мнение, что ИИ и нейронная сеть (нейросеть) – это тождественные понятия. Данное мнение не соответствует действительности. «Нейронные сети, искусственные, многослойные высокопараллельные (т. е. с большим числом независимо параллельно работающих элементов) логические структуры, составленные из формальных нейронов (см. далее). Начало теории нейронных сетей и нейрокомпьютеров положила работа американских нейрофизио-

логов У. Маккалока и У. Питтса «Логическое исчисление идей, относящихся к нервной деятельности» (1943), в которой они предложили математическую модель биологического нейрона» [1]. Нейронная сеть – это одна из вариаций машинного обучения. Нейросети, главным образом, осуществляют обработку больших массивов данных с целью поиска определенной информации или каких-либо закономерностей. В их основе лежит математический алгоритм имитации нейронов головного мозга человека. Таким образом, можно заключить, что нейронные сети являются одним из компонентов ИИ.

«При анализе возможностей применения ИИ в системе образования, как правило, подразумевают различные вариации использования нейросетей. И. Р. Хабибулин выделяет именно нейросеть «как перспективный инструмент современного педагога в создании «адаптивных систем обучения»» [6].

«Первоначально использование нейронных сетей нашло свое применение в анализе больших массивов данных и решении задач классификации и кластеризации. Однако с развитием технологий и увеличением мощности вычислительных устройств, нейросети стали перспективным инструментом в процессах обучения» [4]. «Применение нейросетей в обучении позволяет применять инновационные методы обработки информации. При этом в качестве обучающихся объектов могут выступать не только текстовая, но и видеоинформация. Это позволяет создавать индивидуальные программы обучения, анализировать индивидуальные проблемы каждого студента и создавать специальные задачи для решения индивидуальных задач» [6].

На основе изучения и анализа научной литературы и синтеза полученной информации мы выделили следующие преимущества применения искусственного интеллекта в образовании:

- возможность решать проблемы персонализации обучения и разрабатывать индивидуальные программы обучения с учетом умственных и личностных особенностей обучающегося;
- возможность собирать и анализировать учебную продуктивность обучаемого;
- возможность обеспечить достаточную вариативность образовательного процесса за счет данного сбора и анализа;
- возможность предоставить информацию для восполнения пробелов в знаниях;

- возможность показать пути лучшего усвоения учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося;

- возможность значительно облегчить рабочий процесс преподавателя, осуществляя сбор и категоризацию информации, проверку заданий, оценивание; составление всевозможных планов, подбор иллюстративного материала и др.

Специалисты отмечают, что современные люди всех возрастных групп, включая детей, все чаще стали обращаться за советами к ИИ в различных ситуациях. Для многих ИИ выступает сразу в нескольких ключевых ролях: роли учителя, друга, помощника, советчика родителя. Со временем гаджеты трансформировались из инструмента в ведущий компонент в жизни современного человека.

Из этого следует, что такое активное использование гаджетов в повседневной жизни и образовании ведет к некоторым последствиям. Так, можно выделить следующие недостатки:

- негативное влияние на психоэмоциональное развитие обучающихся;

- уменьшение социального взаимодействия;

- опасность утечки личных данных;

- технологическая аддикция или зависимость от использования гаджетов, работающих на ИИ;

- предвзятость алгоритмов ИИ при принятии решений, под которой понимаются системные ошибки, базирующиеся на ошибочных данных;

- отсутствие креативности, элементов творчества у ИИ и, как следствие, торможение развития творческих способностей;

- большие финансовые затраты для внедрения ИИ в образовательный процесс;

- сокращение работников сферы образования (как полагают некоторые педагоги).

Как нам представляется, необходимо более тщательно изучать предполагаемые последствия внедрения ИИ в образование, избегая лишних эмоций и фантазий. В связи с вышеизложенным возникают дополнительные вопросы, проблемы, которые заставляют исследователей, педагогов задуматься. Так, больше всего вопросов возникает к материалам, полученным с помощью ИИ. Насколько они достоверны,

насколько грамотно составлены, насколько актуальны и целесообразны? Может ли ИИ нести ответственность за предоставление некорректной информации? Если нет, то кто несет ответственность?

Следующая проблема связана с необъективностью данных, информации, предоставляемых ИИ. Некорректность данных, на основе которых ИИ строит свой ответ, ведет к искажению предоставляемой ИИ пользователю информации. Также возможны некорректные алгоритмы поиска и обработки информации. Как известно, ИИ осуществляет сбор, обработку информации и формирование ответа на основе программ. Программы с некорректно составленными параметрами приводят к некорректной работе ИИ. И, наконец, проблема, связанная с субъективностью разработчиков алгоритмов ИИ. Создавая алгоритм, разработчики часто основываются на своих личных взглядах, что также может привести к неверным результатам работы ИИ. Именно данные факты способствуют возникновению предвзятости по отношению к ИИ у специалистов, исследователей и ученых.

Вероятно, на вооружение можно взять такой прием обработки информации, как фактчекинг. Используя данный прием, индивид перепроверяет полученную информацию в разных источниках, используя разные поисковые системы. Однако один прием не решает всю совокупность проблем, связанную с использованием ИИ, и, следовательно, ставит исследователей перед необходимостью найти им решения.

В последнее время у обычных пользователей, педагогов и обучаемых стал популярным так называемый ChatGPT. ChatGPT – это мощная языковая модель искусственного интеллекта, способная генерировать текст, похожий на человеческий, на основе подсказок пользователя. С момента своего выпуска она получила широкое распространение в различных областях, включая составление электронных писем, написание кода и ответы на вопросы.

Однако существует некоторая предвзятость в алгоритмах ChatGPT. Его быстрая интеграция в повседневную жизнь и образовательный процесс вызвала ряд этических проблем. На первый план вышли такие проблемы, как потенциальная предвзятость в ответах, распространение дезинформации и влияние модели на конфиденциальность и др. Например, исследования показали, что ChatGPT может «непреднамеренно генерировать результаты, отражающие

общественные стереотипы, закреплять социальные предрассудки, что приводит к созданию предвзятого или несправедливого контента» [7].

«Также способность этой модели ИИ генерировать убедительную, но неточную, искаженную или неверную информацию, особенно по деликатным темам, потенциально вводит пользователей в заблуждение и распространяет ложные сведения» [7].

«Кроме того, обширная обработка данных, необходимая для работы ChatGPT, вызывает вопросы о конфиденциальности пользователей и безопасности их данных» [7].

«ChatGPT может брать чужой материал и выдавать за свой, тем самым провоцируя пользователя заниматься плагиатом, не осознавая этого. Модели ИИ обучаются на огромном количестве текстов и данных, полученного различного письменного контента, часть которого может быть защищена авторским правом. То, как эти модели используют и воспроизводят этот контент, вызывает серьезные вопросы, связанные с авторскими правами» [7].

В этой связи вызывают «уважение» нейросети, встроенные в поисковую систему Яндекс. Данные сети генерируют ответы на большой базе данных, но при этом указывают источники, из которых была получена та или иная информация. Также многие образовательные учреждения уже пытаются решать вопросы, связанные с неэтичным заимствованием (в основном вузы). Они пытаются разрабатывать локальные акты, регулирующие использование ИИ в исследовательских работах и выпускных квалификационных работах, саму методику использования ИИ и т.п.

Несомненным является то, что внедрение ИИ в образовательный процесс неизбежно. Вопрос достоверности и предвзятости информационных продуктов ИИ остается открытым. Так как ИИ обучается на информации из интернета, то велика вероятность генерирования некачественного неправильного ответа на запрос пользователя. Тем не менее, нужно учитывать тот факт, что ИИ постоянно развивается и совершенствуется, разработчики выпускают новые улучшенные версии. Несомненно, что в будущем эти недочеты будут устранены.

Список источников

1. Нейронные сети // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/neironnye-seti-e734b3> (дата обращения: 18.02.2025).

2. Боровская Е. В., Давыдова Н. А. Основы искусственного интеллекта : учеб. пособие. М. : Лаборатория знаний, 2020. 130 с.
3. Ватьян А. С. Системы искусственного интеллекта : учеб. пособие. СПб. : Ун-т ИТМО, 2022. 186 с.
4. Петров В. В., Немчинова О. В. Использование нейронных сетей для прогнозирования поведения пользователей в электронной коммерции // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 3. С. 83–86.
5. Пройдаков Э. М. Современное состояние искусственного интеллекта // Научно-педагогические исследования. 2018. № 2018. С. 129–153.
6. Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В., Гареев А. Д. Актуальность использования нейросетей в образовательных целях // Молодой ученый. 2023. № 13(460). С. 176–178. URL: <https://moluch.ru/archive/460/101127/> (дата обращения: 18.02.2025).
7. Ethical Implications of ChatGPT. URL: Ethical Implications of ChatGPT (Updated Limitations and Considerations) - GeeksforGeeks (дата обращения: 18.02.2025).
8. Multitran. URL: www.multitran.com (дата обращения: 10.05.2025).
9. Oxford learner's dictionaries URL: [https:// www. Oxford learners dictionaries.com/definition/english/intelligence?q=intelligence](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/intelligence?q=intelligence) (дата обращения 10.06.2025).
10. Reverso. URL: www.reverso.net (дата обращения: 10.05.2025).

Цыдендоржиев Б. Д.

г. Москва, Россия

Tsydendorzhiev B.D.

Moscow, Russia

Научный руководитель: **Панова Л.Д.**,

канд.пед.н., ст. преподаватель ФПО,

Московский государственный университет

Scientific supervisor: **Panova L.D.**,

Ph.D. in Pedagogy, senior teacher of the FPE,

Moscow state university

МЕТОД CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

CLIL METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Работа посвящена CLIL подходу к обучению, тому, как данный метод реализуется в Европейском Сообществе (ЕС) и как можно его реализовать на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, интеграция, CLIL, билингвальное образование.

The work is devoted to the CLIL approach to learning, how this method is implemented in the EU and how it can be implemented on the territory of the Russian Federation.

Keywords: interdisciplinary approach, integration, CLIL, bilingual education.

Многие преподаватели ищут способы презентации материала эффективно, доступно и интересно. В этом может помочь междисциплинарный подход, способствующий развитию различных компетенций: коммуникативных навыков, критического мышления, командной и самостоятельной работы. Эти компетенции являются важными в овладении иностранным языком. Однако преподаватели иностранных языков могут не только обучать иностранному языку, но и использовать темы и материалы других предметов в практике преподавания. В европейской системе обучения используется предметно-языковое интегрированное обучение=Content and Language Integrated Learning (CLIL) в качестве междисциплинарного подхода. Особенностью является то, что обучение осуществляется на неродном языке [1].

Дэвид Марш ввел этот термин в обиход в 1994 году. Он родился в Австралии, учился в Великобритании, но построил свою карьеру в Финляндии. Сферой его научных интересов является многоязычное и двуязычное образование. Его методика преподавания иностранных языков была основана на двуязычных подходах, таких как: TFL (преподавание на иностранном языке), CBI (Content-Based Instruction), CBLI (Content-Based Language Instrument), CBLT (Content-Based Language Teaching) и др. [2]. Также использовались методы переходного двуязычного образования (TBE), изучения языка в рамках учебной программы (LAC), письма в рамках учебной программы (WAC) [3].

Этот подход был основан на опыте многоязычных (двуязычных) стран, таких как Канада, Люксембург, Бельгия и других. В 1943 году был введен первый двуязычный стандарт, согласно которому французский язык в Люксембурге преподавался наравне с немецким с начальной школы. Позже этот опыт был хорошо усвоен в Канаде в 1965 году, где англоговорящие родители захотели, чтобы их дети изучали французский в детском саду. Благодаря инициативе родителей в детских садах Квебека появились двуязычные программы.

Канадский опыт использовали в билингвальном обучении в Европейском Союзе в 1987 году. Комиссией был предложен план, согласно которому обучение должно быть на нескольких языках. Еще в 1983 году Европейский парламент издал декрет о продвижении и внедрении интегрированного преподавания предметов на иностранном языке [7].

Первой страной, внедрившую эту инициативу, стала Бельгия, где обучение ведется на всех официальных государственных языках страны – голландском, французском и немецком. Кроме того, многие учебные заведения предлагают программы на английском языке. Интегрированное обучение становится все более популярным, в частности открываются детские сады на базе CLIL. С 1998 года в этой стране наблюдается устойчивый рост числа школ и учащихся, обучающихся по программам CLIL.

Чтобы применить данный подход к обучению, необходимо отправить программу на утверждение в Министерство образования франкоязычного сообщества Бельгии. После одобрения школа может внедрять его в течение трех лет. В будущем они могут пролонгировать данные программы. Школа может внедрять не более 2

программ CLIL, а ребенок вместе со своими родителями/официальными представителями может выбрать только одну. Министерство образования требует, чтобы учителя были носителями языка или владели языком на уровне, приближенном к уровню носителя. Кандидаты на должность преподавателя в школах CLIL должны:

1. Иметь высшее педагогическое образование.
2. Обладать «функциональными» знаниями французского языка.
3. Хорошо владеть преподаваемым языком [5].

Доля часов в учебной программе, предусмотренной для CLIL, варьируется от 25 % до 75 %. Рассмотрим интегрированное обучение на разных уровнях образования [8]:

1. Начальная школа: от 8 до 21 часа в неделю, включая уроки иностранного языка.
2. Средние классы: от 8 до 13 часов в неделю, включая уроки иностранного языка.

Есть предметы, которые не включены в программу CLIL, такие как религия и этика. Однако существует ряд проблем. Одной из них является нехватка преподавателей, обладающих профессиональными компетенциями и способных полно и интересно обучать по программам и модулям. Некоторые аспекты могут быть нетрадиционными для учащихся, например, изучение культуры, истории и литературы своей страны на иностранном языке. На сегодняшний день существует ограниченное количество учебников, рекомендаций и стандартов по реализации этого подхода, и все они зарубежные. Одним из таких является педагогическое пособие «CLIL/EMILE Digest», написанное Биа и Чопи-Паке [6]. Другой проблемой CLIL является тот факт, что учителя-предметники не хотят брать на себя ответственность, поскольку этот подход является экспериментальным.

Мы предлагаем следующий алгоритм внедрения CLIL в образовательных учреждениях: внеклассные занятия (дополнительное образование), проведение отдельных уроков (языковой уровень), изучение только некоторых модулей (частичная интеграция), полноценное преподавание на иностранном языке (полная интеграция). Этот алгоритм облегчит выявление недостатков и их устранение, а также постепенное усложнение учебного материала [8].

Следует отметить, что реализация таких программ способствует развитию таких метапредметных результатов, как коммуникативные, когнитивные и регулятивные [4]. Об этом свидетельствует исследование CLIL, проведенное Мэтью и Лорнеттом в 2014 году в Бельгии. Авторы констатируют, что такой подход к обучению способствует развитию личностных результатов, таких как: интерес к изучению иностранных языков, культуры и традиций, заинтересованность и уважение к разнообразию, готовность и способность к межкультурному общению. CLIL может использоваться в рамках углубленного изучения предметов на специализированных занятиях [7].

Программы на иностранных языках можно внедрять на территории Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», поскольку образовательные организации обладают определенной автономией и могут реализовывать различные программы с целью стимулирования учебного процесса и достижения содержательного результата. Учебное заведение должно быть аккредитовано и не должно противоречить требованиям государственной аккредитации образовательных программ.

Успешное внедрение CLIL может дать России много преимуществ в проведении международных исследований и образовании, при этом необходимо учитывать опыт других стран, а также федеральные государственные образовательные стандарты и Закон об образовании. Важно помнить, что обучение и воспитание должно быть в соответствии с нравственными, культурными и патриотическими ценностями нашей страны.

Список источников

1. Галкин Д. В. Знание или мышление: об актуальности междисциплинарного обучения в современном образовании // Стратегия междисциплинарного обучения : материалы I областной науч.-практ. конф. Томск : Томский ЦНТИ, 2005. С. 5–8.
2. Междисциплинарные подходы к изучению прошлого / под ред. Л. П. Репиной. М. : Аспект Пресс. 2003. 159 с.
3. Крепс Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. № 1. С. 115–120.
4. Панова Л. Д. Междисциплинарный проект как инновационная технология подготовки современных педагогов // Современная

педагогика: взаимосвязь традиций и инноваций : монография / под ред. В. П. Борисенкова, Т. А. Тореевой. М. : МАКС Пресс. С. 126–137.

5. Попова Н. В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе. СПб. : Политех-Пресс, 2022. 111 с.

6. Тоболкина И. Н., Черепанова Т. Б. Стратегии междисциплинарного обучения: размышления, опыт, практика : учеб. пособие. Томск : Томский ЦНТИ, 2006. 180 с.

7. Jones Casey. Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies // ESSAI. 2010. Vol. 7. P. 76–81.

8. Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive, and educational perspectives : Monograph / Philippe Hiligsmann, Luk Van Mensel, Benoît Galand [и др.] Belgium, 2017. 28 p.

Ступакова У. А.

Улан-Удэ, Россия

Stupakova U.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Коренева М. Р.,**

канд.пед.н., доцент кафедры немецкого и французского языков,

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Koreneva M.R.,**

Ph.D.in Pedagogy, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ADVANTAGES OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматривается понятие «аутентичность», выявляются главные преимущества и недостатки использования аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку, а также приводятся примеры практического использования аутентичных видеоматериалов на уроках немецкого языка.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичные видеоматериалы, иностранный язык, речевые навыки и умения.

The article considers the notion «authenticity», identifies the main advantages and disadvantages of using authentic video materials in the process of teaching a foreign language, and provides the examples of practical use of the authentic video materials at the German lessons.

Keywords: authenticity, authentic video materials, foreign language, speech skills and abilities.

На современном этапе развития общества и образовательной среды не вызывает сомнения важность изучения иностранных языков. Они стали необходимой и существенной составляющей образовательного процесса. При этом, как отмечают практики, в нашей стране данный процесс носит искусственный характер, так как нет возмож-

ности реального погружения в языковую среду. В условиях, когда живое общение с носителями языка становится все более редким, а традиционные методы обучения порой оказываются недостаточно эффективными, актуальность поиска альтернативных средств обучения возрастает.

Аутентичные видео, включая фильмы, телепередачи, документальные программы и видеоблоги, могут служить мощным инструментом для создания более естественной языковой среды. Они предоставляют обучаемым возможность услышать язык в его естественном контексте, а также познакомиться с культурными особенностями и актуальными проблемами.

Цель данной статьи – выявить преимущества и возможные недостатки применения аутентичных видеоматериалов в процессе изучения иностранного языка. Мы также попытаемся понять, каким образом такие материалы могут способствовать улучшению восприятия языка, расширению лексического запаса и культурных представлений о стране изучаемого языка, формированию речевых навыков и развитию коммуникативных умений. Также рассмотрим возможные недостатки, связанные с их применением, такие как сложность восприятия и необходимость адаптации контента для различных уровней подготовки учащихся.

Новый словарь методических терминов и понятий трактует «аутентичность» как «*подлинный, исходящий из первоисточника*» [1, с. 25]. Именно этот аспект является отличительной чертой аутентичных видеоматериалов: это все то, что создается носителями языка, т.е. «первоисточниками», для таких же носителей языка.

Данные видеозаписи показывают процесс функционирования языка, в первую очередь, как средства общения в естественной среде и содержат в себе социокультурную и предметную информацию о разнообразных сферах жизни общества и деятельности людей [2]. В самом понятии заложено первое преимущество аутентичных видеоматериалов: предъявление в адекватном виде реальной речевой деятельности носителя языка [3, с. 221].

В отличие от учебных материалов, которые создаются и адаптируются для обучения иностранному языку, аутентичные видеоматериалы показывают реальные ситуации общения и иностранную речь в целом, а не идеально построенные диалоги, продиктованные по

нарочито выраженной интонационной схеме. Носители говорят бегло, «съедают» окончания слов, делают неуместные паузы, используют множество слов-паразитов и даже допускают грубые грамматические ошибки.

По утверждению Н. А. Качалова, это есть форма существования языка в естественной среде, т. е. среди носителей, поэтому якобы абсурдно «скрывать» реальность от обучаемых и показывать видеоматериалы с исключительной грамотностью говорящих. Автор полагает, что демонстрация несовершенств речи носителей лишь поддержит учащегося в изучении и покажет, что делать ошибки – это нормально, даже для тех, кто владеет этим языком с рождения. В данном факте автор видит одно из преимуществ аутентичных видеоматериалов.

Однако данное утверждение, на наш взгляд, является спорным, по крайней мере в отношении школьников, чья программа обучения не позволяет рассматривать и изучать все регистры языка, а наоборот, требует употребления нормативной грамматики и нормативной речи.

Следующим преимуществом видеоматериалов является их потенциальная способность повышать мотивацию учащихся. Н. А. Качалов утверждает, что «у обучающихся возникает чувство успеха, когда им удастся понять материал, предназначенный для носителей языка (особенно разговорную речь); они осознают, что после определенной тренировки под руководством учителя понимание «реального языка» оказывается вполне достижимым» [3, с. 223]. Чувство успеха мотивирует обучаемых к дальнейшим действиям и помогает развить дополнительный интерес к самостоятельному просмотру аутентичных видео на просторах Интернета.

Говоря о продуктах массовой культуры, стоит отметить еще одну положительную сторону аутентичных видеоматериалов – занимательность и эмоциональность. Исследователь полагает, что создатели, например, телепрограмм обычно учитывают интересы и вкусы своей аудитории и с этой целью используют разнообразные приемы: игру слов в речи, выбор тем эмоционального характера, необычную композицию заставок, оригинальную сценографию [3].

Иными словами, данный подход можно перенести на урок иностранного языка. Несомненно, что учащиеся будут более заинтересованы в работе с фрагментами из известного мультфильма или любимого телесериала, ведь это интересно и занимательно. Просмотр

видеофрагментов сопровождается выполнением различных упражнений на развитие одного и/или всех видов речевой деятельности. Например, написать свое мнение об увиденном, выразить свое отношение к героям видео, изложить сюжетную линию с позиций разных героев.

Именно универсальность использования аутентичных видеоматериалов делает их уместными для внедрения в учебный процесс. Видеоматериал может быть использован в разных целях на уроке иностранного языка, например, как: «введение в тему, инициирование обсуждения, демонстрация специфики использования тех или иных языковых средств в реальных ситуациях общения, анализ выражения различных точек зрения собеседников, которые также являются универсальными для всех культур» [4, с. 56].

Что касается недостатков, то Н.А. Качалов выдвигает три недостатка:

1. «Сравнительно большой объем времени, необходимый преподавателю для их подготовки к использованию в учебных целях;

2. Поскольку некоторые аутентичные видеоматериалы слишком сложны в языковом отношении, их трудно соотнести с конкретными задачами и условиями обучения;

3. Достаточно высокая стоимость аппаратуры (при отсутствии таковой в кабинете)» [3, с. 224].

В ходе педагогической практики нам удалось включить аутентичный видеоматериал в учебно-воспитательный процесс по немецкому языку в 9 классе. Работа проходила на нескольких уроках и состояла из нескольких этапов.

Урок 1. Этап 1. Демонстрация небольшого видео в начале урока помогла включить учащихся в работу и способствовала погружению в языковую атмосферу. Мы использовали фрагмент репортажа на тему «Любимый спорт», познакомив учащихся с различными видами спорта, которые популярны среди жителей Берлина. Содержание данного видеоматериала стало опорой для последующего устного высказывания учащихся. На основе поставленной коммуникативной задачи (КЗ) процесс просмотра видео и слушания носителей языка осуществлялся с большим энтузиазмом. Учащимся было интересно слушать носителей языка, видеть их лица и рассматривать окружающую действительность (улицы Берлина). Они понимали беглую немецкую речь без помощи учителя, что тоже повысило их

мотивацию для работы на уроке. Этап 2. Проверка понимания на основе опросника с уточнениями учителя по социокультурной действительности и пояснениями отдельных реалий. Выполнение упражнений на совершенствование лексического навыка говорения (уровень СФЕ, микромонологов): описание увиденного, выражение мнения. Этап 3. Порождение собственных высказываний описательного характера на уровне развернутого монологического высказывания с опорой на план, составленный учащимися.

Урок 2. Работа осуществлялась на основе аутентичного видеоматериала, посвященного распространенным стереотипам о немцах (подтверждение или опровержение стереотипов). Этап 1. Создание мотивов деятельности, извлечение фоновых знаний, развитие умения антиципации. Непосредственно перед просмотром видео, учащиеся делились своими знаниями о немецком менталитете, культуре поведения и т.д. Этап 2. Первый просмотр видео «Типичный немец» на основе КЗ. После просмотра учащиеся подтверждали или опровергали свои доводы, также отвечали на вопросы общего характера. Второй просмотр на основе другой КЗ и проверка понимания увиденного. Далее выполнение упражнения с текстом с пропущенными словами – совершенствование лексического навыка письменной речи. Текст был составлен на основе видеоматериала. Этап 3. Работа в малых группах над письменной речью: небольшое эссе «Типичный немец» с опорой на увиденный фильм, печатный текст и план-схему эссе. В качестве домашнего задания учащиеся должны были написать сочинение на тему «Типичный русский» объемом 1,5-2 листа. По мнению специалистов, сопоставление двух культур «способствует развитию социокультурной компетенции, позволяющей строить межкультурное общение с представителями иноязычной культуры» [5, с. 24].

Также мы провели анкетирование среди учителей иностранных языков для подтверждения эффективности использования аутентичных видеоматериалов в учебно-воспитательном процессе. Проанализировав результаты, мы выделили основные преимущества видеоматериалов, которые чаще всего упоминают учителя: развитие умений аудирования; формирование и совершенствование лексического навыка; улучшение произношения и интонации (совершенствование фонетического навыка); формирование и развитие социо-

культурной и компенсаторной компетенций; комплексное развитие коммуникативной компетенции. Практически все ответы содержат мысль о том, что видеоматериалы эффективны для развития практически всех составляющих коммуникативной компетенции. При правильном подборе упражнений видеоматериалы способны оказать комплексное влияние на весь спектр субкомпетенций, необходимых для успешного овладения иностранным языком.

Исходя из всех преимуществ, мы можем сделать вывод, что аутентичные видеоматериалы – это универсальное и эффективное средство обучения иностранному языку. Они повышают мотивацию учащихся, способствуют формированию иноязычной компетенции и знакомят с настоящей языковой средой, не находясь в стране изучаемого языка. Использование аутентичных видеоматериалов делает изучение иностранных языков более привлекательным и интересным.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : науч.-метод. издание / под ред. Т. Г. Волковой. М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы респ. конф. Минск, 1995. С. 61–74.
3. Качалов Н. А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 291. С. 221–227.
4. Куделка Т. В. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку в Белорусском торгово-экономическом университете потребительской кооперации // Потребительская кооперация. 2022. № 3. С. 55–60.
5. Гореликова А. П. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках английского языка с использованием видеоматериалов. СПб. : КАРО, 1998. С. 23–25.

Каримуллина Д. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Karimullina D.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Рупышева Л. Э.**,

канд.филол.н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Rupysheva L. E.**,

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East-Siberian state institute of culture

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРОСМОТР ФИЛЬМОВ И СЕРИАЛОВ

LEARNING ENGLISH THROUGH WATCHING FILMS AND SERIALS

Запоминание определенных фраз и слов может быть затруднительным, однако без достаточного лексического запаса невозможно вести разговор на английском. Возникает необходимость в разработке различных методик для эффективного запоминания новых слов и выражений. Просмотр оригинальных фильмов и сериалов является одним из эффективных способов изучения английского языка, позволяя студентам усваивать слова, запоминать их на подсознательном уровне и затем использовать в речи.

Ключевые слова: английский язык, фильмы, сериалы, интервью, квиз.

Memorizing certain phrases and words can be difficult, but without sufficient vocabulary it is impossible to have a conversation in English. The necessity to develop various methods for effective memorization of new words and phrases arises. Watching movies and serials is one of the effective ways of studying English, allowing students to learn and remember the words subconsciously and then use in speech.

Keywords: the English language, films, serials, interview, quiz.

В современном мире знание иностранных языков представляет большую ценность. Английский язык является неотъемлемой частью

современного глобального общества, так как он признан одним из самых распространенных и активно используемых языков. При изучении английского языка многие сталкиваются с проблемами, связанными с отсутствием языковой практики, что делает этот язык трудноусвояемым. Достижение прогресса в языке требует дополнительного самообразования, что подразумевает использование различных способов для его углубленного изучения, в частности просмотра фильмов и сериалов на английском.

Цель работы – выявить эффективность использования фильмов и сериалов в изучении английского языка. Объект исследования – фильмы и сериалы для изучения английского языка.

Задачи исследования:

- 1) провести квиз по теме исследования на знание фильмов;
- 2) представить опыт работы преподавателя вуза с использованием фильмов и сериалов на занятиях по английскому языку;
- 3) провести опрос по теме исследования;
- 4) сделать обзор фильмов и сериалов, рекомендуемых для просмотра.

Методика исследования включает анализ информации по теме, анкетирование обучающихся и обработку данных исследования.

Прежде всего, мы решили создать квиз на знание фильмов в рамках темы исследования [1]. С этой целью мы отобрали несколько зарубежных фильмов и сериалов, которые можно смотреть не только на русском языке, но и на английском. Квиз – это игра, которая позволяет закрепить изученный материал в письменной или устной форме, а также один из методов взаимодействия со слушателями и привлечения их внимания. Квиз – это возможность не только проверить или оценить знания, но и проявить интерес и любознательность во время интерактивной игры.

Согласно правилам квиза «Film genres quiz», участникам представляется фото-фрагмент из фильма или сериала и несколько вариантов ответов. Задача – вспомнить представленный фильм, а затем определить тип/жанр, которому он соответствует.

1. «Люди в черном» («Men in Black») – американский научно-фантастический боевик, вышедший в свет в 1997 году. Он основан на одноименной серии комиксов Marvel. В основе сюжета – история

двух секретных агентов, которые контролируют пребывание инопланетян на Земле. Жанр этого фильма – боевик (action).

2. «Титаник» («Titanic») – романтическая драма 1997 года выпуска. Сюжет разворачивается на знаменитом лайнере «Титаник» в 1912 году, где и познакомились главные герои, которые спустя короткое время влюбились в друг друга. Но они не знали, что круиз на лайнере будет первым и последним в жизни одного из главных героев. Фильм создан в жанре романтики (romance).

3. Симпсоны («The Simpsons») – мультсериал, изображающий американскую жизнь через призму семьи Симпсонов в вымышленном городе. Анимация (animation) используется для создания этого мультсериала.

4. «Аватар» («Avatar») – американский научно-фантастический фильм 2009 года. В сюжете фильма человечеству угрожает неизвестное племя во время добычи важного минерала. Фильм является научно-фантастическим (science fiction) по жанру.

Таким образом, квиз – увлекательное времяпрепровождение, которое доставляет приятные эмоции и приносит пользу участникам. Подобный квиз позволяет не только вспомнить сюжет всеми полюбоившихся фильмов и сериалов, но и создать желание пересмотреть картины режиссеров уже на английском языке.

Начинать просмотр любых фильмов и сериалов рекомендуется с русских субтитров [2], постепенно привыкая к английской речи. В начале просмотра может показаться сложным понять содержание, однако со временем обучающиеся начнут распознавать знакомые слова, которые смогут использовать для построения предложений. Затем рекомендуется перейти к просмотру тех же серий с английскими субтитрами. Необходимо записывать незнакомые слова во время просмотра, а по завершении серий пересмотреть их еще раз. Слова будут запоминаться естественным образом, а ассоциации помогут вам самостоятельно создавать новые фразы и предложения [3]. Эффективно ли просматривать фильмы/сериалы на занятиях по английскому языку? Чтобы ответить на этот вопрос, связанный с организацией интерактивного занятия, мы выделили следующие этапы работы над фильмом или его отрывком в работе педагога иностранного языка:

1. Видеоматериалы: без субтитров; с английскими субтитрами [4]; видео с переводом на русский язык.

2. Материалы с заданиями и упражнениями (worksheet), которые отражают структуру занятия.

3. Презентацию с языковыми и речевыми структурами.

4. Примеры из сериала, пояснения и коммуникативные задания, нацеленные на употребление новых оборотов в речи. Например, при работе над видеофильмом «Photographer» мы используем Quizlet. Это образовательный сервис по созданию собственных учебных карточек и выполнению автоматически сгенерированных заданий по изучаемому материалу.

Структура занятия:

1. Показ фильма

Короткометражный фильм отлично подойдет для подобного занятия. Например, фильм «Photographer» – хороший вариант, на просмотр которого требуется всего лишь 8–10 минут от занятия.

2. Практическая часть

В качестве практической части выступили вопросы, связанные с сюжетом фильма. Например: 1. *What is Gonzalo's job?* 2. *Where is he living and working?* 3. *What does he do every day?*

Затем мы перешли к лексико-грамматическим упражнениям, в которых было около 18–20 заданий, нацеленных на отработку лексики и, в целом, понимание сюжета фильма.

Интервью – диалог людей, позволяющий узнать мнение, отношение человека к определенным вещам и событиям, а также возможность узнать о жизненном опыте собеседника.

Мы взяли интервью у начинающего преподавателя английского и китайского языков Казанского Инновационного Университета Купцовой Яны Андреевны. Яна Андреевна поделилась своим опытом в изучении английского языка, отметив, что этот путь достаточно сложный и требует времени и усилий. Главный вопрос, который интересовал нас, касался темы исследования. Она отметила, что просмотр фильмов и сериалов является достаточно эффективным, но многое зависит от того, насколько ответственно обучаемый будет относиться к такому методу изучения английского языка. В заключение разговора Яна Андреевна поделилась ссылками на сайты, где без определенных трудностей, можно смотреть фильмы/сериалы на английском языке. Интервью получилось насыщенным и информативным. Выражая огромную благодарность начинающему

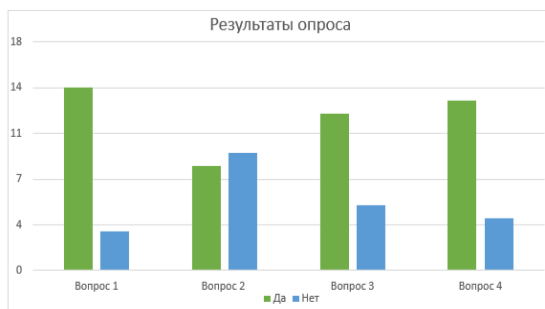
преподавателю, отметим, что Яна Андреевна практикует данный способ изучения языка в учебном процессе.

Далее в статье мы рассмотрим следующие аспекты: эффективность просмотра кино как метода изучения английского языка, выбор фильмов и сериалов для образовательных целей, а также опыт преподавателя в использовании фильмов и сериалов на занятиях по английскому языку. С этой целью мы провели опрос среди студентов Восточно-Сибирского государственного института культуры, в котором приняло участие 17 человек, который позволил сделать вывод о важности и эффективности изучения иностранного языка через просмотр кино и телевизионных шоу (табл. 1).

Таблица 1

Вопрос	Да	%	Нет	%
1. Долго ли вы изучаете английский язык?	14	82 %	3	18
2. Смотрите ли вы фильмы или сериалы на английском языке?	8	47 %	9	53
3. Считаете ли вы данный способ изучения иностранного языка интересным и эффективным?	12	71 %	5	29
4. Применяли бы вы этот способ для собственного изучения языков?	13	76 %	4	24

Результаты опроса в форме диаграммы:



Проанализировав результаты опроса, можно сделать следующие выводы:

1. Меньше половины опрошенных студентов смотрят фильмы и сериалы на английском языке (47 %), предпочитая русский дубляж.

2. Большинство респондентов считают данный метод обучения интересным и эффективным (71 %).

3. Больше половины обучаемых хотели бы просматривать фильмы и сериалы для собственного изучения иностранного языка или улучшения уже имеющихся знаний (76 %).

Таким образом, изучение английского языка через просмотр фильмов и сериалов является эффективным. Не прилагая больших усилий, обучаемые могут запоминать слова на подсознательном уровне, и, в будущем, употреблять в речи.

Список источников

1. Модина Т. Просмотр фильмов на английском языке как эффективный способ изучения английского языка : науч.-исслед. работа // Алые паруса : проект для одаренных детей. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-tvorchestvo/2022/03/17/issledovatel'skaya-rabota-prosmotr-filmov-na> (дата обращения: 04.06.2025).

2. Горбатенко О. Изучение английского языка по фильмам и сериалам: 11 лучших приемов // Инглекс Блог: советы преподавателей. URL: <https://englex.ru/how-to-learn-english-by-films-and-tv-series/> (дата обращения: 04.06.2025).

3. Салихова Л. Как правильно смотреть фильмы и сериалы на английском, чтобы что-то выучить. URL: <https://vc.ru/life/688334-kak-pravilno-smotret-filmy-i-serialy-na-angliyskom-chtoby-chto-to-vyuchit> (дата обращения: 04.06.2025).

4. Где смотреть сериалы и фильмы на английском // Skysmart. URL: <https://skysmart.ru/articles/english/serialy-na-angliyskom-s-subtitrami-i-perevodom> (дата обращения: 04.06.2025).

Утробин А. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Utrobin A.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Дулганова Е.О.**,

ассистент кафедры иностранных языков

и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Dulganova Ye.O.**,

assistant of the department of foreign languages and general linguistics,

East Siberian state institute of culture

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ МЕДИА (НА ПРИМЕРЕ 小红书)

LEARNING CHINESE WITH THE HELP OF DIGITAL MEDIA (ON THE EXAMPLE OF 小红书)

Статья посвящена исследованию образовательной деятельности китайских блогеров в популярной китайской социальной сети *Xiaohongshu*. Рассматриваются различные форматы образовательного контента, создаваемого этими авторами специально для пользователей платформы, стремящихся изучить китайский язык. Особое внимание уделено методикам подачи материала и интерактивности взаимодействия с аудиторией и использованию визуальных элементов. Анализируются различные подходы к обучению китайскому языку посредством социальных сетей.

Ключевые слова: китайский язык, изучение, Xiaohongshu, ванхуны, видео, формат.

The article is devoted to the study of the educational activities of the Chinese bloggers in the popular Chinese social network *Xiaohongshu*. Various formats of the educational content, created by these authors specially for the platform users striving to learn Chinese, are considered. Particular attention is paid to the methods of presenting the material and interacting with the audience and using visual elements. Various approaches to teaching Chinese through social networks are analyzed.

Keywords: the Chinese language, learning, Xiaohongshu, Wanghun, video, format.

Цифровые медиа – это разнообразные формы электронных средств массовой информации и коммуникации. Как отмечает А. Е. Маханбетова, «основным преимуществом использования цифровых медиа в учебной деятельности является наличие очень широкого доступа к информации» [1]. Платформы предлагают быстрое и качественное решение проблем в изучении языков, таких как непонимание речи, незнание структур предложений, путаница в омонимах и др. Помимо учебной деятельности приложения способствуют погружению в культуру изучаемого языка. Примером является китайская платформа *Xiaohongshu*.

«小红书 (*Xiaohongshu*) (RedNote) – это «платформа образа жизни и входная точка для принятия решений о покупках, основанная в Шанхае в 2013 году Мао Вэньчао и Цюй Фан» [2]. Пользователи могут делиться фотографиями, видеороликами и текстовыми постами, а также рассказать о своей жизни и увлечениях.

Название *Xiaohongshu*, которое дословно переводится как «Маленькая красная книжка», может навести на мысль о знаменитой «Красной книге» Мао Цзэдуна. Но на самом деле название отсылает к популярным в Китае красным блокнотам-путеводителям, которые исполняют роль туристических рекомендаций и заметок.

На платформе *Xiaohongshu* популярны «ванхуны» (网红) или интернет-знаменитости. Ванхуны ведут свои блоги, оказывая влияние на потребительские вкусы и предпочтения своих подписчиков и используя коммерческий подход. По мнению Дулгановой Е.О., ванхуны страдают из-за ограничений творческой свободы и строгой ориентации на интересы аудитории. Она считает, что «главное отличие блоггинга от «ванхун индустрии» – это экспертность блогера в создаваемом контенте и свобода самовыражения» [3].

В *Xiaohongshu*, помимо популярных тем красоты, кулинарии и путешествий, востребован образовательный и культурный контент. Образовательные блогеры делятся советами по учебе, планированию и подготовке к экзаменам. При этом ванхуны, ориентированные на создание образовательного контента, стали популярным инструментом для изучения китайского языка. Видео ванхунов мы разделили на несколько категорий в зависимости от их формата:

1. Словарь. Самый базовый и простой элемент их контента. Цель таких видео – быстро и эффективно познакомить зрителей с

новыми словами. Обычно видео содержит список слов по темам, и ванхун произносит четко каждое слово. Слушателям также часто предлагают повторить слова, что позволяет лучше запомнить правильное произношение. Другой формат к группе «словарь» мы определили как видео-тесты. В этом формате демонстрируется изображение, и зрителям предлагается вспомнить соответствующее китайское слово. Через некоторое время (обычно 5 секунд) ванхун показывает правильный ответ, позволяя нам проверить свои знания и словарный запас. Большинство таких видео не всегда сопровождается присутствием ванхуна на экране. Помимо этого, в таком формате иногда представляют фрагменты из фильмов и сериалов, где персонажи произносят эти слова.

2. Диалог. Этот формат предоставляет зрителям возможность изучать китайский язык на примере реальных бытовых ситуаций. Ванхуны разыгрывают обычные ситуации, такие как поход в кофейню, бронирование номера в отеле или покупка продуктов в магазине. Данный формат помогает не только развивать навыки восприятия китайской речи, но и способствует отработке основных конструкций, значительно облегчая говорение.

3. Различие тонов. В китайском языке 4 тона, и в зависимости от тона может меняться значение слова. Ролики посвящены частым ошибкам, которые допускают иностранцы. Рассмотрим видео от ванхуна ChinisewithLidia. В видео нам показывают неловкую сцену в кафе: иностранец хочет заказать пельмени 水饺 (*shuǐjiǎo*), но из-за того, что произносит слоги с неправильным, нисходящим четвертым тоном, официант не понимает его и думает, что он хочет спать 睡觉 (*shuìjiào*). Данные видео помогают избежать типичных ошибок и лучше понять, как тоны меняют значение слова.

4. Разговорный китайский. В данной категории образовательный контент ориентирован на обучение разговорному китайскому языку. Одним из самых распространенных форматов является «В Китае мы не говорим...». Данный формат предполагает сопоставление стандартных учебных фраз, таких как 你好吗? (*Nǐ hǎo ma*) – «Как дела?», с более распространенным в разговорном языке 吃了没? (*Chīle méi*) – «Ты покушал?» Так ванхуны приобщают свою аудиторию к местной культуре Китая.

Xiaohongshu, помимо развлекательных медиа материалов, позволяет погрузиться в языковую среду, познакомиться с современной китайской культурой, а также развить навыки аудирования, чтения и говорения. Разнообразие цифровых продуктов также помогает адаптировать обучение под индивидуальные потребности и уровень владения китайским языком.

Список источников

1. Маханбетова А. Е. Обучение английскому языку с использованием цифровых медиа // Вестник науки. 2022. Т. 4, № 11(56). С. 95–100.
2. 百度一下=Baidu Beijing=Байду Байке : [сайт]. URL : <https://baike.baidu.com/item/%E5%B0%8F%E7%BA%A2%E4%B9%A6/3167123> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Дулганова Е. О. «Индустрия ванхун» в китайском видеохостинге Douyin (抖音) // Культурологические опыты : сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов кафедры культурологии и искусствоведения. Вып. 3. Улан-Удэ : Изд.-полигр. комплекс ВСГИК, 2021. С. 65–67.

Носкова К.Д.

г. Улан-Удэ, Россия

Noskova K.D.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Коренева М. Р.**,

канд. пед.н., доцент кафедры немецкого и французского языков,

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Koreneva M.R.**,

Ph.D.in Pedagogy, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

BOARDGAME AS A TOOL OF TEACHING GRAMMAR AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

В данной статье рассматриваются возможности использования настольных игр в процессе обучения грамматике на уроках иностранного языка. Автор анализирует психолого-педагогические аспекты игровой деятельности и обосновывает необходимость внедрения игровых средств в образовательный процесс для повышения эффективности освоения грамматических правил. Основное внимание уделяется потенциалу настольных игр как средств формирования устойчивых знаний по грамматике и созданию благоприятных условий для активного участия учащихся в учебном процессе. Исследование включает описание практического опыта использования специально разработанной грамматической настольной игры на уроке немецкого языка, а также результаты качественного анализа проведенного урока на основе анкетирования учащихся.

Ключевые слова: игра, настольная игра, иностранный язык, немецкий язык, грамматика иностранного языка, обучение иностранному языку.

The article considers the possibilities of using board games in the process of teaching grammar at the foreign language lessons. The author analyzes the psychological and pedagogical aspects of gaming activities and substantiates the necessity to introduce gaming tools into the educational process to improve

the effectiveness of mastering grammar rules. Specific emphasis is placed on the potential of board games as tools of forming stable knowledge of grammar and creating favorable conditions for active learners' participation in the educational process. The study includes the description of the practical experience of using a specially designed grammatical board game at a German lesson, as well as the results of its qualitative analysis based on the learners' questioning.

Keywords: game, board game, foreign language, German, foreign language grammar, foreign language teaching.

Каждый учитель задается вопросом, как же стимулировать школьников к активной работе на уроках. Однозначно самыми эффективными способами являются игра и творчество, вызывающие любопытство и полет фантазии. Об обучающих возможностях использования игр в учебном процессе известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращают свое внимание на эффективность применения игровой деятельности в обучении. Это обусловлено тем, что в игре великолепно проявляются интеллектуальные и творческие способности любого человека.

В современном мире насчитывается множество разных определений понятия «игра» в обучении иностранному языку. Так, по мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, «игра» – это «форма деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [1]. Е. И. Пассов четко и содержательно отмечает, что «игра – это:

- 1) деятельность;
- 2) мотивированность, отсутствие принуждения;
- 3) индивидуализированная деятельность, глубоко личная;
- 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив;
- 5) развитие психических функций и способностей;
- 6) учение с увлечением» [2].

Уникальность игровой деятельности состоит в ее двусторонности: развлечении и познании. А. Н. Леонтьев пишет о том, что «осознание игровой задачи делает игровую деятельность стремящейся к известному результату. Значит ли это, что благодаря появлению задачи игра превращается в продуктивную деятельность? Нет, мотив

игры по-прежнему продолжает лежать в самом игровом процессе. Однако теперь процесс игры опосредствован для ребенка задачей» [3]. Об этом же говорит М. Н. Скаткин, указывая, что специфика игровой деятельности на уроке иностранного языка состоит в том, что «учебные задачи выступают перед ребенком не в явном виде, а маскируются. Играя, ребенок не ставит учебной задачи, но в результате игры он чему-то научается» [2]. Отсюда следует, что игра, в сущности, способствует активному приобретению тех или иных знаний, навыков и умений, необходимых для успешного обучения, а не просто служит средством отдыха или досуга.

Приведем несколько классификаций игр, согласно А. В. Коньшевой. По характеру педагогического процесса выделяются следующие игры:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные и психотехнические.

По характеру игровой методики игры можно разделить на: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры драматизации» [4].

Так, одним из видов обучающих игр являются настольные игры. Настольная игра – «игра, основанная на манипуляции относительно небольшим набором предметов, которые могут целиком разместиться на столе или в руках играющих» [5]. Характерной чертой обучения посредством настольных игр является общение игроков «здесь и сейчас», обусловленное особой атмосферой: моделируемая действительность, подчиненная правилам, игровые атрибуты, воображение и таланты участников, учителей и авторов-разработчиков. Использование настольных игр на уроке иностранного языка преследует такие цели: формирование и совершенствование речевых навыков и умений; запоминание изученного материала; развитие лингвострановедческой компетенции, командной работы, уровня воспитания и др.

Настольные игры удобны своей компактностью. Эти игры, как правило, основаны на стратегии, случайности или их сочетании. К настольным играм традиционно относят непосредственно настольные игры, карточные игры, игры с кубиками, игры с бумагой и карандашом, настольные ролевые игры, стратегические игры и игры с

фишками. В такие игры обычно входят доски, поля, игровые фигуры, статуэтки, карты, кубики и множество других аксессуаров, которые различаются в зависимости от сложности игры.

Обобщенно настольные игры делятся на:

1) стратегические игры – игры, в которых важна продуманность действий и планирование на несколько ходов вперед (например, шахматы, го).

2) образовательные игры – игры, направленные на обучение и развитие определенных навыков или знаний (например, «Монополия», «Скрабл», «Умные колечки»).

3) карточные игры – игры, где основным элементом – карточки с различными правилами (например, «UNO», «Табу»).

4) игры на удачу – игры, в которых результат зависит в основном от случайности, а не от стратегии или навыков (например, «Кости», «Настольный футбол»).

5) кооперативные игры – игры, в которых игроки работают в команде, чтобы достичь общей цели (например, «Pandemic», «Forbidden Island»).

6) партии – игры, создающие атмосферу веселья и командного взаимодействия (например, «Мафия», «Dixit»).

По мнению А. В. Коньшевой, по языковой направленности игры могут быть грамматические, лексические, фонетические, орфографические. Все они способствуют формированию речевых навыков [4].

Особый интерес представляют настольные игры, обучающие грамматике иностранного языка. Обучение грамматике, как мостику к активной речи, представляет собой трудоемкий однообразный процесс, требующий многократного повторения. Поэтому появляется необходимость в том, чтобы сделать этот процесс более интересным и упрощенным посредством настольных игр.

Стоит разобраться, какие особенности обучения грамматике иностранного языка выделяют отечественные методисты. Н. И. Гез отмечает, что овладение определенным уровнем грамматики иностранного языка, заданного программой, возможно лишь в результате специальной, целенаправленной тренировки. Приобретение грамматических навыков означает затраты значительного количества времени для выполнения упражнений [6]. Однако дети школьного возраста не способны к постоянной концентрации и усердию для работы над грамматикой ввиду их психических и физиологических

возможностей. Как уже упоминалось, рано или поздно заучивание и долгая тренировка может показаться им монотонной и сложной. К тому же, для реализации поставленных задач не всегда хватает времени на уроке, не говоря уже о том, что не все ученики могут устно отработать те или иные конструкции.

Таким образом, мы говорим о внедрении интересных средств обучения, конкретно настольных игр, для оптимизации навыков и ресурсов учеников, а также об их вовлеченности в изучение грамматики. Поэтому нами был проведен урок немецкого языка в 10 классе с использованием разработанной настольной игры «Wozu?».

Данная игра направлена на отработку конструкции «*damit*» (или «*um...zu*»). Она представляет собой игровое поле с двадцатью неполными предложениями, которые должны быть устно и логично дополнены на основе выбранных картинок, количество которых соответствует предложениям. Ход игры осуществляется на основе игровых кубиков и фишек.



Ученики играли по 4 человека, двигались по часовой стрелке в зависимости от выпавшего количества ходов на игральном кубике, выбирая верную картинку и дополняя предложение с конструкцией «*damit*». Например, первое предложение начинается так: *Jonas kauft die Blumen...* (Йонас покупает цветы). Ученики выбирали картинку с девочкой, которая получает цветы и радуется, и предлагали такие варианты: *damit seine Freundin glücklich ist* / *damit seine Mutter auf das*

Geschenk freut и т.д. (чтобы его подруга была счастлива / чтобы его мама обрадовалась подарку). Когда дети называли логичный и верный вариант, каждый забирал по алмазу – награде. В результате игры каждый ученик должен был иметь 5 алмазов, что приравнивается к равнозначной оценке. Если ученик затруднялся, то учитель и одноклассники могли ему помочь. На данном уроке были такие ученики, им была оказана помощь, а также были даны дополнительные ходы.



На этапе оглашения плана урока с настольной игрой общее настроение в классе приподнялось. Группа учеников в количестве 8 человек и учитель с удовольствием повторили правила образования конструкции, чтобы в последующем разделиться по 4 человека и приступить к игре. В ходе игры учитель осуществлял устный контроль, помогал слабым ученикам и оценивал общую вовлеченность детей.

В результате игровой деятельности на уроке 6 учеников получили оценки «5», 2 ученика получили оценки «4». Слабые ученики стали более открыты и не боялись делать ошибки. Дети активно и с интересом проводили время, помогали друг другу, если кто-то в этом нуждался. Настроение детей было хорошим и были получены их положительные отзывы о проведенном уроке.

Анкетирование учащихся показало следующие результаты:

1. В ответе на вопрос «Как часто ты играешь в настольные игры?» ни разу не был выбран вариант «никогда».

2. Дети в основном предпочитают карточные игры, игры на логику, игры бродилки и игры-стратегии.

3. Дети ни разу не играли в настольные игры на уроках иностранного языка.

4. Все опрошиваемые отметили, что им было бы интересно изучать язык с помощью настольных игр, отмечая, что их несложный и нескучный характер, а также разнообразие.

5. Практически все ученики поставили игре оценку «5», некоторые оценили на «4».

6. 7 человек отметили, что узнали что-то новое, запомнили правило, подтянули лексический навык в процессе игры.

7. В качестве трудностей дети отметили незнание некоторых отдельных слов (изученных ранее), пробелы в синтаксисе. Ими также были даны рекомендации по улучшению игры.

Таким образом, можно сделать выводы, что результаты проведенного урока и анкетирования показывают высокую эффективность использования настольных игр в процессе обучения грамматике на уроках иностранного языка. Дети отдают предпочтение настольным играм вне процесса обучения, что уже указывает на их актуальность. Также положительное настроение и заинтересованность учащихся, проявленные уже на стадии планирования занятия, свидетельствуют о том, что игровая форма подачи материала значительно повысила мотивацию к изучению грамматических правил. Практическое применение разработанной настольной игры позволило не только закрепить знания, но и создать непринужденную атмосферу.

Оценочные показатели подтверждают, что большинство учащихся успешно справились с заданиями (6 учеников получили оценку «5», 2 ученика – «4»), что свидетельствует о хорошей тренировке. Важно отметить, что даже слабые ученики смогли преодолеть страх перед ошибками и стали более уверенными в процессе обучения, что является важным шагом в формировании языковых навыков.

Активная вовлеченность учащихся, помощь друг другу, оценки, рефлексия и положительные отзывы о проведенном занятии подчеркивают значимость игровой деятельности в образовательной практике. Таким образом, можно заключить, что использование нас-

тольных игр в обучении грамматике способствует улучшению качества усвоения материала, развитию коммуникативных навыков, поддержанию мотивации и созданию позитивного эмоционального фона на уроках иностранного языка.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / под ред. Т. Г. Волковой. М. : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. : теоретико-практ. пособие для учителей иностранного языка. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.

4. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : ТетраСистемс, 2004. 176 с.

5. Настольные игры // Академик. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1055916> (дата обращения: 14.12.2024).

6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : [учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др.]. М. : Высш. шк., 1982. 373 с.

СТРАНОВЕДЕНИЕ: ЯЗЫК, ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА

УДК 94(430)

Аверочкин А.А.

г. Улан-Удэ, Россия

Averochkin A.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.**

канд. филол.н., доцент

кафедры немецкого и французских языков,

Бурятский государственный университет

Scientific supervisor: **Kaurova Ye. M.**,

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of German and French languages,

Buryat state university

ГЕРМАНИЗАЦИЯ ПРУССИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ТЕВТОНСКОГО ОРДЕНА: КУЛЬТУРНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ

GERMANIZATION OF PRUSSIA UNDER THE INFLUENCE OF THE TEUTONIC ORDER: CULTURAL AND RELIGIOUS ASPECT

В статье рассматривается влияние военно-монашеского Ордена Братьев Дома Святой Марии в Иерусалиме – Тевтонского ордена на культуру племен, проживавших на территории Пруссии, и объединение прусской народности с немецкой.

Ключевые слова: Тевтонский Орден, прусские племена, германизация, прусский крестовый поход, культура.

The article considers the influence of the military monastic Order of the Brothers of St. Mary's House in Jerusalem – the Teutonic Order on the culture of the tribes lived on the territory of Prussia, merger of the Prussian people with the Germans.

Keywords: Teutonic Order, Prussian tribes, Germanization, Prussian Crusade, culture.

Германизация Пруссии, или же христианизация Пруссии, представляет собой сложный и многогранный процесс, который оказал значительное влияние на формирование культурной и религиозной

идентичности региона. С XIII века, когда Орден Братьев Святой Марии в Иерусалиме, он же Тевтонский Орден, начал свою активную деятельность на территории Восточной Европы, Пруссия стала ареной для столкновения различных культурных и религиозных традиций – католического обряда христианства и многочисленных языческих верований племен. Стоит отметить, что германизация была глубоким изменением социальной структуры, происходило смещение культурных аспектов внутри прусских племен под сильным воздействием извне.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что многие аспекты германизации, особенно учитывая влияние Тевтонского Ордена, часто остаются недооцененными в исторической науке. В то время как политические и экономические факторы, безусловно, играли важную роль в этом процессе, культурные и религиозные аспекты зачастую оказываются на втором плане, хотя если брать данный контекст, то именно они становятся главными. Именно они формировали новую идентичность, способствуя при этом интеграции местных народов в более широкую европейскую культурную и религиозную среду. Таким образом, исследование культурно-религиозного аспекта германизации Пруссии становится необходимым для более полного понимания исторического контекста и его дальнейших последствий.

В рамках данной работы будут освещены несколько ключевых тем, каждая из которых вносит свой вклад в общее понимание данного процесса. Для начала мы рассмотрим происхождение прусского народа. Далее проведем анализ культурных изменений, произошедших под влиянием Тевтонского Ордена. Мы сосредоточимся на том, как немецкая культура, язык и обычаи начали проникать в повседневную жизнь местного населения. Будет затронут ключевой аспект – религия, если говорить точнее, окатоличивание местного населения, ведь именно за этим Тевтонский Орден и пришел на земли пруссов. Мы исследуем, как христианизация, проводимая Тевтонским Орденом, повлияла на религиозные практики местных народов, а также на их мировосприятие. Важно отметить, что религия не только контролировала, но и способствовала формированию новых культурных связей. Мы проанализируем, как изменения в культурной и религиозной сферах отразились на социальной иерархии, а также на взаимодействии различных этнических групп. Это позволит понять, как германизация повлияла на общественные отношения и динамику

в регионе. Таким образом, данное исследование направлено на глубокий анализ культурно-религиозного аспекта германизации Пруссии под влиянием Тевтонского Ордена, что позволит не только расширить наши знания о данном историческом процессе, но и внести вклад в более широкую дискуссию о роли культуры и религии в формировании идентичности народов.

Сами по себе пруссы – это группа племен, существовавшая на территории нынешних Калининграда, части Литвы и Польши, примерно в IX–XVIII веках, селясь в нижнем течении рек Вислы и Немана. Однако стоит уточнить, что «пруссы» не самоназвание народа, они никогда не называли себя именно так. Чаще всего название племен исходило от места расселения: самбы из Самбии («земля» на прусском), натанги из Натангии, помезане из Помезании и так далее [1]. Общепринято считать, что пруссы принадлежат к группе балтских племен, либо к западнобалканским народам. Если обращаться к источникам IX–XIII веков, то можно узнать, что племена находились на позднем этапе разложения первобытно-общинного строя и сформировали первое государственное образование в виде конфедерации примерно к XIII веку. В эту конфедерацию входило до 11 земель, которая, в свою очередь, управлялась местной знатью. Однако это было все еще просто союзное объединение, не повлекшее за собой формирование общего самосознания народа, все что их объединяло – это общая религия, где жрецы носили титулы криве/кривайтис и т.д. [3]. На данный момент не сохранились какие-либо особенности культуры данной группы племен, однако в Федеративной Республике Германия в XXI веке около миллиона человек считают себя потомками прусских племен. Данный этноним впервые упоминается в анонимном Баварском Географе в форме «Bruzī» в качестве названия народа, живущего восточнее Вислы. Время написания этого списка точно не известно, большинство исследователей относят его к 1-й половине IX века; в таком случае можно допустить, что термин «пруссы» как название древнепрусского этноса или общее наименование ряда западно-балтских племен (кланов) появилось не позже начала или 1-й половины IX века. Позднее уже средневековые источники в разных формах по типу «брузи», «брутери», «прецун», «прутены» обозначают как жителей междуречья Вислы, так и Немана.

Орден братьев Немецкого дома Святой Марии в Иерусалиме, он же в более распространенном смысле – Тевтонский Орден, являлся

католическим духовно-рыцарским орденом. Начало орден берет в 1119 году, когда немецкоязычные крестоносцы основали приют в Иерусалиме, где также построили церковь Святой Марии. Уже в 1143 году по приказу папы Целестина III, Орден Госпитальеров взял управление госпиталем, и с того времени только немцы могли им управлять. Однако после падения Иерусалима в 1187 году несколько купцов из немецких земель (Бремен и Любек) в 1190 году основали полевой госпиталь, который и стал ядром нового ордена. Папа приказал новообразованному ордену отвоевать Иерусалим и защитить Святую Землю от сарацин. В тот период времени под руководством магистра Германа фон Зальца (1209-1239) окончательно был сформирован военный орден. 6 февраля 1191 года папа Климент III своей папской буллой учредил «Германское братство Святой Марии в Иерусалиме» («*Fratrum Theutonicorum ecclesiae S. Mariae Hierosolymitanae*»), которое 5 марта 1198 года за успехи немецких крестоносцев было преобразовано из госпиталя в духовно-рыцарский орден во главе с капелланом Конрадом [4]. На церемонии реорганизации в храме Акры присутствовали магистры госпитальеров и тамплиеров, а также светские и духовные лица Иерусалима. 19 февраля 1199 года папа Иннокентий III своей буллой пожаловал обществу автономию с собственным уставом. Так возник немецкий монашеский рыцарский «орден дома Святой Марии Тевтонской в Иерусалиме» («*Ordo domus Sanctae Mariae hurma in Jerusalem*»), задачами которого были заявлены: защита немецких рыцарей, лечение больных, борьба с врагами Католической церкви. Орден был подвластен папе римскому и императору Священной Римской империи. Граф Боппо фон Вертхайм с согласия церкви разместил орден в 1212-1220 годах в городке Эшенбах. После этого орден стал готовиться к так называемому «Прусскому крестовому походу», который был объявлен папой Ганорием III в 1217 году. С 1222 по 1232 годы Тевтонский Орден проводил успешные кампании по завоеванию прусских земель, что предшествовало тяжелым конфликтам с местными племенами. Примечательно, что в этот период орден действует не только как военная сила, но и как агент христианизации, что вызывало резистентность со стороны местного населения. Это противостояние достигло своего апогея в результате Великого прусского восстания (1260–1274) – жестокой реакции местных жителей на насильственное окатоличивание [2].

Во время завоеваний Тевтонский Орден привлекал рыцарей из разных частей Европы, что стало важным элементом культурной интеграции и германизации. Отличительной чертой стало создание новых поселений и замков. Конкретным примером может служить тевтонский рыцарь по прозвищу Штанге, живший в XIII веке и служивший в Прусском ландмейстерстве; комтур Христбурга в 1249–1252 годах и, одновременно, вице-ландмейстер Пруссии; участник Прусских крестовых походов. Позднее, в 1237 году, орден поглотил остатки рыцарей-меченосцев. В мае 1237 года папа Григорий IX и великий магистр Тевтонского Ордена Герман фон Зальца осуществили акт инкорпорации ордена меченосцев в состав Тевтонского, что только укрепило его влияние на Балтийском побережье и дало возможность дальнейшему распространению немецкой культуры и языка. Ключевые аспекты культурной германизации проявились через внедрение новых аграрных технологий, которые были непривычны для местного населения. Постепенное внедрение германоязычных поселенцев на новые территории способствовало замене местных языков и обычаев на немецкие. Это также повлияло на экономику региона, позволяя организовать локальное производство под контролем немецких феодалов.

С точки зрения архитектуры, орден оставил после себя множество каменных построек. Многие замки и церкви, возведенные в это время, стали символами новой германской идентичности региона. За пределами религиозных функций эти сооружения стали политическими и военными центрами, что способствовало укреплению новых германских порядков. Строя церкви и монастыри, Тевтонский Орден внедрял европейские модели управления, что изменило структуру местной власти. Если до начала германизации местное население делилось на такие категории, как жречество, свободные люди (к ним причислялись купцы, свободные крестьяне и ремесленники), знать, и в самом низу так называемые рабы – все зависимые люди. Пруссские лидеры именовали себя кунигсами, что эквивалентно титулу князя в русской культуре. Следует также отметить, что письменности у племен не было, как свидетельствует Петр из Дусбурга в своей «Хроники Земли Прусской».

Изменения, вызванные деятельностью Тевтонского Ордена, а именно внедрение ландмейстерств, и структуры как у западных феодалов, в значительной степени стимулировали дальнейшую миграцию немецких поселенцев и колонизацию. Немецкие мигранты,

прибывающие в Пруссию, принесли с собой не только новые сельскохозяйственные практики и орудия труда, но и социальные структуры – это и внедрение института рыцарства, денежное обращение и т.д. Эти процессы способствовали смешению этнического и культурного аспектов, где доминирующие позиции занимали немецкие традиции. Однако кризисные моменты, такие как войны с Польшей и внутренние восстания (например, три восстания прусских племен в XIII в.), подчеркивали хрупкость нового порядка во времени, но на большей части территории повседневная жизнь постепенно адаптировалась к новым реалиям, в особенности благодаря новой христианской вере. Христианизация населения – уничтожение священных рощ, мест проведения ритуалов, в конечном итоге привели к переходу в католицизм и формированию смешанной культурной идентичности с преобладанием немецких веяний. Опыт Тевтонского Ордена наглядно демонстрирует, как военные завоевания могут привести к глубоким культурным изменениям благодаря новой вере. Коренное население, оказавшееся перед лицом насильственного изменения своего образа жизни, в конечном итоге, в значительной степени адаптировалось к новым порядкам. Будучи, с одной стороны, символом жестокости и упорядоченности, Тевтонский Орден, с другой стороны, способствовал внесению в Пруссию элементов западной культуры, что сделало этот процесс уникальным. Вхождение на территорию Пруссии и ее христианизация началась с неосознанной политики германизации, чем с последовательного применения насилия и религиозного давления со стороны Тевтонского Ордена. Принуждение местного населения к принятию латинского христианства стало одной из фундаментальных задач Ордена. Установление христианства в Пруссии координировалось с различными кампаниями против языческих племен, которые продолжали противостоять осмысленной замене своих верований и обычаев. Здесь можно привести в пример второе прусское восстание в 1260–1274 годах, поддержанное племенами самбов, вармийцев, погезан, ятвягов, и которое вылилось в подавление и полное принятие некоторыми племенами католичества. При этом сложная многоуровневая структура населения Пруссии также была подвержена внешнему влиянию. Чума и другие эпидемии в XVI веке, последовавшие за волнами иммиграции из Германии, значительно повлияли на этническое разнообразие региона. Вместе с тем иммиграция из Германии, особенно из Зальцбурга, привнесла новые традиции и опыт, которые

обогатили местную культуру, постепенно стирая ее. Очевидно, что германизация региона под влиянием Тевтонского Ордена не была лишь жесткой акцией по уничтожению местных традиций, а стала примером комплексного процесса, включающего элементы ассимиляции, адаптации и синтеза. Основные культурные, религиозные и социальные изменения происходили через рыцарей, что пришли на землю племен с этими самыми племенами, в результате чего формировалась новая идентичность, объединяющая в себе черты как прусских племен (тех же ятвягов или погезан), так и новых немецких поселенцев. Тевтонский Орден оставил глубокий след в культуре, заменив религиозные практики на новые. Внимание к вопросам местных обычаев в сочетании с христианскими ценностями создало уникальную культурную среду, в которой местное население смогло найти новые пути существования. Такое всестороннее взаимодействие стало основой для формирования богатой культурной палитры, которая впоследствии повлияла на дальнейшую историю региона и его жителей.

Таким образом, влияние Тевтонского Ордена на прусские племена можно рассматривать как сложный и многозначный и зачастую противоречивый процесс. Результатом стало не только изменение религиозной парадигмы, но и трансформация культурных норм, что, в свою очередь, открыло новые горизонты для местного населения, позволяя ему интегрироваться в общую европейскую культурную среду.

Список источников

1. Назаренко А. В. Баварский географ // Древняя Русь в свете зарубежных источников : хрестоматия. Т. IV : Западноевропейские источники. М. : Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. С. 25.
2. Петр из Дусбурга. Хроника Земли Прусской / пер. с лат. В. И. Матузовой. М. : Ладомир, 1997. 384 с.
3. Гуревич Ф. Д. К истории древних пруссов в I тысячелетии н. э. М. : Изд-во АН СССР, 1957. С. 40-48.
4. Бохман Х. Немецкий орден : двенадцать глав из его истории / [пер. с нем., предисл., коммент. В. И. Матузовой]. М. : Ладомир, 2004. 273 с.

Баташов А. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Batashov A.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.,**

к.филол.н., доцент кафедры немецкого и французского
языков, Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Kaurova Ye.M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor of the department
of German and French languages,
Buryat state university

**БАЛЛАДА ФРИДРИХА РЮККЕРТА «СТАРЫЙ
БАРБАРОССА» В ГЕРМАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ XIX ВЕКА**

**FRIEDRICH RÜCKERT'S BALLAD «THE OLD
BARBAROSSA» IN THE GERMAN CULTURE
OF THE XIX CENTURY**

Настоящая статья посвящена анализу баллады «*Der alte Barbarossa*» («*Старый Барбаросса*») Фридриха Рюккерта и ее роли в формировании германского национального самосознания в XIX веке. Баллада, повествующая о спящем императоре Фридрихе Барбароссе, ожидающем своего часа для возрождения Германии, стала мощным символом национального единства и величия. Исследование рассматривает, как баллада использовалась для продвижения идеи единой и сильной Германии. Анализируются факторы, способствовавшие популярности баллады, а также ее влияние на популяризацию образа Фридриха Барбароссы как национального героя в германской культуре XIX века. В статье прослеживается появление и эволюция легенды о спящем императоре, предшествовавшей балладе Рюккерта. Рассматривается вклад баллады в процесс национального строительства Германии XIX века.

Ключевые слова: Фридрих Рюккерт, баллада, легенда, Фридрих Барбаросса, германский национализм, Германия, XIX век, национальная идентичность.

The article analyzes Friedrich Rückert's ballad «*Der alte Barbarossa*» («*The Old Barbarossa*») and its role in shaping German national consciousness

in the XIX century. The ballad, which tells the story of the sleeping emperor Frederick Barbarossa awaiting for his hour to revive Germany, became a powerful symbol of national unity and greatness. The study examines how the ballad was used to promote the idea of a unified and strong Germany. It analyzes the factors that contributed to the ballad popularity, as well as its influence on Frederick Barbarossa's popularization as a national hero in the German culture of the XIX century. The article traces the emergence and evolution of the legend of the sleeping emperor that preceded Rückert's ballad. It also considers the ballad contribution to the process of nation-building in Germany of the XIX century.

Keywords: Friedrich Rückert, ballad, legend, Frederick Barbarossa, German nationalism, Germany, XIX century, national identity.

Объектом нашего исследования является баллада Фридриха Рюккерта «*Der alte Barbarossa*» и культурный феномен легенды о спящем императоре. Предмет исследования – роль баллады «*Der alte Barbarossa*» в формировании германского национального самосознания в XIX веке, а также эволюция легенды.

Цель исследования – раскрыть роль баллады «*Старый Барбаросса*» как важного культурного инструмента в формировании германской национальной идентичности в XIX веке.

Задачи исследования:

- 1) проследить эволюцию легенды о спящем короле до появления баллады Рюккерта;
- 2) рассмотреть исторический контекст создания и распространения баллады;
- 3) выявить факторы, способствовавшие популярности баллады в XIX веке;
- 4) оценить влияние баллады на культуру и процесс национального строительства Германии XIX века.

В исследовании необходимо обозначить исторический контекст, связанный с фигурой Фридриха I Барбароссы (1122–1190 гг.). Император Священной Римской империи из династии Гогенштауфенов, Фридрих Барбаросса, проводил политику, направленную на укрепление централизованной власти и возвышение империи. Он прославился своей активной внешней политикой: император лично возглавил пять походов в северную Италию и принял участие в знаменитом третьем крестовом походе, в котором трагически погиб,

также он известен противостоянием с римским папой Александром III. По мнению отечественного историка XVIII века Василия Татищева, Фридрих Барбаросса поддерживал дружеские отношения с русским князем Андреем Боголюбским и однажды направил к нему своих архитекторов для помощи в строительстве храма Рождества Богородицы в Боголюбове. Существует также легенда об особом даре Фридриха I Андрею Боголюбскому, согласно которой император передал князю пару богато украшенных наплечников с изображенными на них распятием и воскресением Христовым.

За годы своего славного правления Фридрих I завоевал уважение своих современников и потомков, слагавших о нем легенды. Целый ряд германских историков (И. Галлер, В. Гизебрехт, Б. Зимсон и др.) считали Фридриха Барбароссу величайшим правителем в истории Германского государства. Своими выдающимися свершениями император Фридрих Барбаросса обессмертил свое имя в мировой истории, став символом славы и величия Германии.

После обозначения исторического контекста необходимо проследить, как зарождалась и развивалась сама легенда о спящем под горой короле. Изначально в данной легенде фигурировал образ не Фридриха Барбароссы, а его внука, еще при жизни сильно мифологизированного императора Фридриха II Гогенштауфена (1220–1250 гг.). Сакрализации своего образа положил начало сам Фридрих II. В 1239 году в письме городу Ези, где он родился, Фридрих сравнил его с Вифлеемом, а себя, соответственно, недвусмысленно уподобил Иисусу Христу, перефразировав слова из Евангелия от Матфея 2:6: «И ты, Вифлеем, земля Иуды, не самый малый средь главных городов Иуды: из тебя произойдет вождь, пастырь народа Моего Израиля» [6, с. 378]. Церковники во главе с папой Григорием IX обвиняли Фридриха II в богохульстве и ереси. Императора отлучали от церкви четыре раза, последний раз это сделал папа римский Иннокентий IV, отлучив его на Лионском соборе 1245 года. Фридриха II обвинили, помимо прочего, в принятии сарацинских обрядов и ереси.

Итальянские последователи влиятельного аббата Иоахима Флорского, исповедовавшего учение хиллизм и относившим начало прихода антихриста к 1260 году, ассоциировали Фридриха II с антихристом, а последователи в Германии, наоборот, видели в императоре спасителя [4, с. 113]. После смерти Фридриха II в 1250 году многие не верили в это. Так, итальянский хронист и член ордена

монахов-францисканцев, автор прозаической «Хроники» Салимбене Пармский писал о смерти императора: «Он умер в тайне и будет жить дальше. Будут говорить среди народов: «Он жив и все же не живет» [2, с. 227]. Другой английский церковный хроник, францисканец XIII века Томас Экклестон, в своей книге, написанной в середине века, записал рассказ папского легата в Англии, францисканца брата Мансуэтуса, который поведал о том, что один монах видел, как Фридрих II с огненной армией рыцарей скрылся в сицилийском вулкане Этне. И если тот монах решил, что император, которого он видел, спустился в ад, то сицилийцы, традиционно считавшие Этну обителью ушедших героев, рассудили иначе [2, с. 227–228]. Однако с конца XIII века в Германии считали, что император скрылся не в Этне, а в горе Кифхойзер, где он уснул и ждет времени, чтобы проснуться и спасти то ли Германию, то ли мир [1, с. 241].

Таким образом, появилась легенда о спящем короле, однако со временем акцент в ней сместился с Фридриха II на его деда, Фридриха Барбароссу, воспринимавшегося как более воинственного, могущественного и великого государя. Мифологизации образа Барбароссы способствовала его таинственная гибель в третьем крестовом походе (1189–1192 гг.): император утонул при переправе через реку Салеф (современная Турция), предположительно из-за тяжести доспехов и быстрого потока реки. Его тело забальзамировали, но позже оно бесследно исчезло, не упокоившись в фамильном склепе германских императоров [5, с. 69]. В народном сознании образы Фридриха I и Фридриха II слились, подобно тому, как в русских былинах образ Владимира Красно Солнышко объединяет черты Владимира Святого и Владимира Мономаха.

Между тем славные времена империи остались в прошлом: с 1438 по 1806 год германские земли находились под властью католической австрийской династии Габсбургов, чье правление ознаменовалось религиозными войнами, политической раздробленностью и, как следствие, упразднением Священной Римской империи Наполеоном Бонапартом.

На фоне тоски по былому величию и утраченной славе германские националисты XIX века часто обращались к средневековому образу Священной Римской империи до Габсбургов как к идеальному времени славы и величия страны, прежде всего, к образу легендарного императора Фридриха I Барбароссы, ставшего источником народного восхищения и патриотического подъема.

Сама легенда о спящем в горе Кифхойзер императоре, передававшаяся из уст в уста на протяжении веков, в XIX веке получила новую жизнь. В период национально-освободительной борьбы против Наполеона она была переосмыслена поэтом Фридрихом Рюккертом (1788–1866 гг.), чтобы быть использованной для пробуждения национального самосознания. Так, в 1813 году вышла поэма «*Старый Барбаросса*», актуализировавшая древнюю легенду [3, с. 23]. Сама легенда гласит, что пробуждение Барбароссы произойдет, когда перестанут кружить над горой вороны, оповещающие императора о событиях в стране, а его рыжая борода трижды прорастет вокруг плиты стола, за которым он сидит, тогда император проснется, чтобы восстановить порядок в Германии [5, с. 69]. Но до тех пор Барбаросса должен продолжать свой сон.

Вслед за изгнанием армии Наполеона с территории Германии и ее полным разгромом был созван Венский конгресс, по итогам которого было создано объединение из 38 независимых германских государств – Германский союз. Данное обстоятельство способствовало всплеску патриотизма и национальной гордости германского народа. В период новой эпохи для германского народа, когда вновь зазвучали идеи о новой, могущественной, как прежде, империи, баллада Фридриха Рюккерта о великом императоре, который ждет конца усобным войнам, чтобы вернуться и восстановить величие Германской державы, стала особенно актуальной и вселяла уверенность в будущее страны.

Фридрих Рюккерт сумел настолько глубоко прочувствовать менталитет и ожидания своего народа, что создал балладу, которую, несмотря на наличие конкретного автора, позже стали выдавать за народное творчество. Факт возвышения авторской работы до уровня народного творчества, безусловно, свидетельствует о признании мастерства и таланта автора баллады.

Немецкий поэт Фридрих Рюккерт во время тяжелой борьбы германского народа за свою независимость своей балладой возродил древнюю легенду о великом спящем короле, создав сильный и запоминающийся образ императора Фридриха Барбароссы. Его баллада стала национальным символом германского народа, призывавшем к объединению и возрождению величия государства. Эта баллада сыграла важную роль в становлении германской нации,

являясь тем самым ярким примером использования литературы для формирования национальной идентичности. Фридрих Рюккерт сумел создать своего рода национальный гимн, вдохновляющий людей на борьбу за объединение страны, отражавший тоску по прошлому и веру в будущее, характерные для германского общества XIX века.

Список источников

1. Воскобойников О. С. Тысячелетнее царство (300-1300): очерк христианской культуры Запада. М. : Новое литературное обозрение, 2015. 562 с.
2. Глогер Б. Император, Бог и дьявол: Фридрих II Гогенштауфен в истории и легенде / пер. с нем. А. Беленькой. СПб. : Евразия, 2003. 285 с. (Clio personalis). I
3. Гюлалып Х., Зойферт Г. Religion, Identity and Politics: Germany and Turkey in Interaction Routledge, 2013. 216 с.
4. Кон Н. The Pursuit of the Millennium: Revolutionary Millenarians and Mystical Anarchists of the Middle Ages. Oxford : Oxford University Press, 1970. 416 с.
5. Петри Э. К. Баллады из собрания Liederhort // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2021. № 4 (62). С. 64–70. <http://doi.org/10.26086/NK.2021.62.4.010>.
6. Юйар-Бреоль А., д'Альбер Люин О. Historia diplomatica Friderici Secundi; sive Constitutiones, privilegia, mandata, instrumenta quae supersunt istius imperatoris et filiorum ejus. Vol. 6 : Accedunt epistolae Paparum et documenta varia. Parisiis, 1852. 664 p.

Аврамченко Е. Н.

г. Улан-Удэ, Россия

Avramchenko Ye.N.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.,**

к.филол.н., доцент кафедры немецкого и французского языков

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Kaurova Ye.M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

ВЛИЯНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ИДЕЙ ФРИДРИХА НИЦШЕ В ГЕРМАНИИ В 20–40-е годы XX ВЕКА

INFLUENCE AND PERCEPTION OF FRIEDRICH NIETZSCHE'S IDEAS IN GERMANY IN THE 20-40s OF THE XX CENTURY

В статье проводится подробный анализ философских идей Фридриха Ницше, раскрывается их влияние на жизнь Германии в 20–40-е годы XX века. Особое внимание уделено таким идеям, как «сверхчеловек», «воля к власти», «переоценка ценностей» в контексте Веймарской республики и нацистской Германии. В работе приводится анализ научных источников, касающихся влияния и восприятия идей философа на Германию тех лет, подчеркивается ответственность интеллектуалов за интерпретацию и распространение философских идей.

Ключевые слова: Фридрих Ницше, Германия, нацизм, философия, идеология, культура, искусство, литература, национал-социализм, политическая философия, философия жизни.

The article makes a detailed analysis of the philosophical ideas of Friedrich Nietzsche's ideas on the life of Germany in the 20–40s of the XX century. Special attention is paid to such ideas as «superman», «will to power», «revaluation of values» in the context of the Weimar Republic and Nazi Germany. The work provides the analysis of the scientific sources concerning the influence and perception of the philosopher's ideas on Germany of those years, and emphasizes the intellectuals' responsibility for the interpretation and dissemination of the philosophical ideas.

Keywords: Friedrich Nietzsche, Germany, Nazism, philosophy, ideology, culture, art, literature, National Socialism, political philosophy, philosophy of life.

Фридрих Ницше является одним из известнейших философов в мире, идеи которого активно внедрялись в политическую жизнь Германии разных лет. Философия ученого проникнута духом радикального переосмысления традиционных моральных, духовных, метафизических ценностей, оказала глубокое внимание на интеллектуальную и культурную жизнь XX века. Наиболее сильное влияние было в Германии, где Ницше провел большую часть своей жизни и где его идеи нашли отклик во всех социальных слоях. В исследуемый в работе период (20–40-е годы XX века) идеи ученого стали предметом дискуссий, которые имели огромное количество противоположных интерпретаций.

Научная работа посвящена изучению и анализу влияния и восприятия идей Фридриха Ницше в Германии в 1920–1940-е годы, периоду, который был отмечен огромным количеством событий и идеологических столкновений, от крушения Веймарской республики до падения нацистского режима. Различные концепции ученого о «сверхчеловеке», призыве к «переоценке ценностей», учение о «воле к власти» стали объектом жестких манипуляций.

Главная проблема статьи заключена в исследовании того, как воспринимались и оценивались идеи Фридриха Ницше в Германии в исследуемый период. Особое внимание уделяется анализу влияния этих интерпретаций на формирование различных идеологических течений, включая «философию жизни», консервативную революцию и, конечно, национал-социализм. Статья ставит перед собой задачу оценить степень, в которой нацистская идеология использовала и искажала идеи Ницше, и насколько правомерно говорить о «ницшеанстве» национал-социализма.

Цель статьи – представить комплексный анализ влияния и восприятия философии Ницше в Германии в 1920–1940-е годы. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

- 1) изучить основные интерпретации Ницше в указанный период;
- 2) проанализировать влияние его идей на различные сферы интеллектуальной и культурной жизни Германии (литература, искусство, философия, политика);

3) провести оценку использования и искажения идей Ницше в нацистской идеологии; выявить различные точки зрения на «ницшеанство» национал-социализма.

Методология исследования основывается на применении историко-философского, контекстуального и сравнительного анализа. Анализ опирается на изучение трудов Фридриха Ницше, работы немецких философов, писателей и интеллектуалов, а также статьи и публикации в немецких газетах и журналах того времени. Данная работа вносит вклад в более глубокое понимание роли философии Ницше в формировании интеллектуальной и политической истории Германии в XX веке.

После смерти Фридриха Ницше его философия стала объектом интерпретаций, зачастую радикально отличающихся друг от друга. В Германии 1920–1940-х годов, в период политической нестабильности, экономического кризиса и идеологической борьбы, эти интерпретации приобрели особую остроту и значимость. В науке можно выделить несколько основных направлений в восприятии Ницше, каждое из которых акцентировало определенные аспекты его философии, нередко игнорируя или искажая другие.

1. «Культурпессимизм» и «философия жизни»

В начале XX века, до Первой мировой войны, идеи Ницше оказали влияние на формирование «философии жизни». Это направление акцентировало внимание на иррациональных аспектах человеческого существования, противопоставляя их рационалистическим и метафизическим системам.

В 1920–1930-е годы, в период кризиса Веймарской республики, «культурпессимизм» получил широкое распространение. Интеллектуалы, разочарованные в демократии, рационализме и прогрессе, обращались к Ницше как к критику западной цивилизации, усматривая в его идеях предвестие грядущей катастрофы.

Освальд Шпенглер в своей книге «Закат Европы» (1918–1922) развивал «ницшеанскую критику западной культуры, предсказывая ее неизбежный упадок и гибель» [1]. Однако «культурпессимисты» видели в Ницше не только диагноста кризиса, но и провозвестника новых, более сильных и подлинных форм жизни.

2. Ничшеанство правого толка

Наиболее опасной интерпретацией Ницше в Германии 1920–1940-х годов стало его использование правыми радикалами и нацио-

налистами. Эти группы акцентировали внимание на идеях «воли к власти», «господствующей расе» и «сильной личности», превращая Ницше в идеолога агрессивного национализма и расизма.

Несмотря на то, что Ницше резко критиковал национализм и антисемитизм, его тексты, вырванные из контекста и произвольно интерпретированные, стали использоваться для обоснования расовой иерархии, оправдания агрессивной внешней политики и прославления насилия. Ницшеанство правого толка игнорировало сложные и противоречивые аспекты философии Ницше, превращая ее в примитивный инструмент политической пропаганды.

3. Ницше и консервативная революция

Важную роль в восприятии Ницше в Германии 1920–1940-х годов сыграла так называемая «консервативная революция». Эти интеллектуалы стремились к созданию нового, авторитарного порядка, основанного на традиционных ценностях и сильной государственной власти.

Представители «консервативной революции» пытались более глубоко и тонко осмыслить идеи Ницше. Эрнст Юнгер в своих произведениях использовал ницшеанскую концепцию «воли к власти» для «обоснования милитаризма и этатизма, прославляя войну и героизм как высшие проявления человеческого духа» [2]. В отличие от нацистов, они не сводили философию Ницше к расовой теории, а пытались использовать ее для создания сложной идеологии, сочетающей элементы национализма, традиционализма и модернизма [3].

4. Критические интерпретации Ницше

В науке существовали и критические интерпретации философии Ницше. Левые интеллектуалы резко критиковали Ницше за его иррационализм, индивидуализм и аристократизм, усматривая в его идеях предвестие фашизма. Критики Ницше указывали на то, что его философия, с ее акцентом на индивидуальной воле и отрицанием объективной морали, открывает путь к произволу и насилию. Они утверждали, что идеи Ницше способствовали формированию атмосферы нигилизма и морального релятивизма, которая облегчила приход нацистов к власти. Далее рассмотрим влияние философии Ницше на культурную и политическую жизнь Германии 20–40-х годов XX века.

Многие писатели обращались к ницшеанским мотивам, пытались осмыслить кризис европейской культуры и найти новые пути

развития искусства. Так, Томас Манн в своем романе «Доктор Фаустус» (1947) исследовал трагическую судьбу немецкого художника, который, поддавшись соблазну ницшеанского нигилизма и индивидуализма, заключает сделку с дьяволом и обрекает себя на гибель. Роман Манна представляет собой сложное и многогранное размышление о влиянии идей Ницше на немецкую культуру и об ответственности художника за свои убеждения. Готфрид Бенн в своих ранних стихах прославлял силу, энергию и инстинкты, отвергая традиционные моральные нормы и ценности. Однако с приходом нацистов к власти Бенн поддержал новый режим, надеясь на возрождение немецкой культуры. Его сотрудничество с нацистами вызвало «резкую критику со стороны других писателей и интеллектуалов, которые обвиняли Бенна в предательстве идеалов свободы и гуманизма» [4].

Идеи Ницше оказали значительное влияние на немецкий экспрессионизм и другие направления искусства начала XX века. Художники-экспрессионисты, такие как Эрнст Людвиг Кирхнер и Эмиль Нольде, видели в Ницше «пророка нового, более подлинного искусства, свободного от академических канонов и буржуазной морали» [5]. Они стремились выразить в своих произведениях силу, страсть и витальность, отвергая рационализм и реализм.

В период нацистской диктатуры авангардные направления в искусстве, включая экспрессионизм, были объявлены «дегенеративным искусством» и подверглись жестокому преследованию. Однако некоторые художники, такие как Эмиль Нольде, попытались адаптировать свои произведения к требованиям нацистской идеологии, «прославляя «кровь и почву» и национальный дух».

Идеи Ницше активно использовались в политической риторике и пропаганде Германии 1920-1940-х годов. Правые радикалы и националисты представляли Ницше как идеолога сильного государства, национальной гордости и агрессивной внешней политики. Концепция «воли к власти» служила для оправдания насилия, экспансии и доминирования. Идеи «сверхчеловека» и «переоценки ценностей» использовались для обоснования расовой иерархии, оправдания геноцида и подавления инакомыслия. Однако, как будет показано ниже, такое использование Ницше было грубым искажением его философии.

Анализ различных интерпретаций ницшеанской философии, от «культурпессимизма» и «философии жизни» до вульгарного ницшеанства правых радикалов, показал, насколько широкий спектр пониманий и оценок существовал в этот период. Идеи Ницше, с одной стороны, вдохновляли на критику устаревших моральных норм и поиск новых путей развития, а с другой – использовались для оправдания милитаризма, расовой дискриминации и тоталитарных устремлений.

Влияние Ницше на культуру и политику Германии в указанный период было колоссальным. Его идеи пронизывали литературу, искусство, философию и политическую мысль. Анализ творчества Томаса Манна, Готфрида Бенна, а также представителей экспрессионизма демонстрирует, как ницшеанские мотивы преломлялись в творчестве, порождая сложные и противоречивые образы.

Таким образом, философия Ницше стала мощным катализатором интеллектуальных и культурных процессов в Германии в 20–40-е годы XX века. Его идеи служили как источником вдохновения, так и инструментом манипуляции. Дальнейшие исследования могли бы быть направлены на более детальный анализ влияния Ницше на другие политические и идеологические течения XX века, сравнительный анализ восприятия его идей в различных странах, а также исследование рецепции его наследия в современной культуре.

Список источников

1. Ницше Ф. К генеалогии морали / пер. с нем. К. А. Свасьяна. М. : Акад. проект, 2011. 154 с. (Философские технологии).
2. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого / пер. с нем. Ю. М. Антоновского. М. : Акад. проект, 2015. 319 с.
3. Свасьян К. А. Фридрих Ницше: мученик познания. М. : ПЕР СЭ, 2003. 259, [1] с.
4. Козловский, В. В. Социальная философия Фридриха Ницше. СПб. : Наука, 2017. 174, [1] с.
5. Деррида Ж. Шпоры: стили Ницше / пер. с фр. А. А. Даниеляна. М. : Ad Marginem, 2018. 150, [1] с.

Соктоев Г. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Soktoev G. A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.,**

к.филол.н., доцент кафедры немецкого и французского языков

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Kaurova Ye.M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛЕВОРАДИКАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК ГЕРМАНИИ НА ПРИМЕРЕ ФРАКЦИИ КРАСНОЙ АРМИИ

ACTIVITIES OF THE LEFT-WING RADICAL GROUPS IN GERMANY ON THE EXAMPLE OF THE RED ARMY FACTION

В статье рассматриваются некоторые вопросы деятельности леворадикальных группировок в Германии на примере самой известной из них – Фракции Красной Армии. Изучены такие вопросы, как цели, методы и конкретные политические и военные акции. Автор проводит оценку итогов и результатов деятельности движений, а также их влияние на общество.

Ключевые слова: Фракция Красной Армии, терроризм, новые левые, Германия.

The article considers some issues of the activities of the left-wing radical groups in Germany on the example of the most famous of them – the Red Army Faction. Such issues as goals, methods and specific political and military actions are studied. The author assesses the results and outcomes of the activities of the movements as well as their influence on the society.

Keywords: Red Army Faction, terrorism, new left, Germany.

После окончания Второй мировой войны Германия была разделена на два независимых государства – Германскую Демократическую Республику и Федеральную Республику Германия. И если в первом случае все государственные посты занимали личности и деятели, так или иначе, бывшие оппозиционно настроенные по отношению к А. Гитлеру, то в ФРГ бывшие функционеры НСДАП занимали многие

важные посты в госаппарате. Так, 3-й Федеральный канцлер ФРГ Курт Кизингер являлся членом НСДАП с 1933 по 1945 гг. [1, с. 194- 198], а 3-й Глава Канцелярии Федерального канцлера ФРГ Ганс Глобке с 1929 г. являлся одним из ключевых участников юридического обоснования преследования евреев на службе в министерстве внутренних дел Пруссии, в том числе писал комментарии к знаменитым Нюрнбергским расовым законам [2, с. 95-101].

Молодое поколение немцев, выросшее и воспитанное уже после окончания войны в духе демократизма и антифашизма, крайне возмущал тот факт, что слова и действия якобы демократического правительства ФРГ расходятся на деле. Несмотря на обвинение в пособничестве нацизму и раскаяние всей немецкой нации, эти самые пособники занимали важнейшие государственные посты и обладали всей полнотой власти.

С этим был связан также и вездесущий конфликт отцов и детей. Дети видели в своих родителях соучастников нацистских преступлений и обвиняли их в бездействии. Начался студенческий протест, силами федеральной полиции переросший в сопротивление.

На волне студенческих забастовок и митингов возникла не одна политическая и военизированная организация. Кроме известной Фракции Красной Армии (RAF), Германские власти объявили вне закона «Тупамарос Западного Берлина» и «Тупапорос Мюнхена», названные так в честь урутвайской леворадикальной организации «Тупамарос» или «Движение национального освобождения», «Движение 2 июня», «Южный фронт действия», известный также как «Мюнхенские коммунары», «Революционные ячейки» с женским крылом «Красная Зора», «Красная Армия Рура», «Антиимпериалистические ячейки сопротивления», «Класс против класса» и ряд более мелких. Многие из них возникли еще до появления RAF, некоторые были более многочисленными, но всех их объединяло одно – стремление свергнуть «новофашистское» правительство ФРГ и остановить войну во Вьетнаме. Последнее обстоятельство сыграло большую роль в формировании всех указанных группировок [3].

В своей работе «Концепция городской герильи», члены RAF так характеризуют студенческий бунт: «Продуктом их [угнетенных] самосознания явилась <...> отнесение себя к интернациональному движению, осознание того, что у них и у Вьетконга — один и тот же классовый враг, и что поступать с ним здесь надо так же, как там

Вьетконг поступает с «бумажным тигром» [империалистами] и со «свиньями» [полицией]» [4]. Отсюда делается вывод, что немецкие и европейские студенты того времени вообще чувствовали вину за то, что их государство помогает США вести захватническую войну во Вьетнаме. Желание создать «второй фронт» в глубоком тылу американского империализма во многом определило характер движений.

Так, 11 мая 1972 г. членами RAF были взорваны бомбы в штаб-квартире 5-го корпуса армии США во Франкфурте-на-Майне, в результате чего погиб 1 человек и было ранено 13 человек, а 24 мая прогремел взрыв в штаб-квартире 7-й армии США в Гейдельберге, когда погибло три человека и пятеро оказались ранеными.

Тем не менее не стоит поддаваться иллюзиям и сопоставлять германские и европейские левые группировки с ГДР и СССР. Многие ошибочно предполагают, что та же RAF являлась проектом МГБ ГДР (Штази), ссылаясь на то, что несколько членов RAF укрывались на территории ГДР от преследования федеральной полиции. Правда же в том, что укрывшиеся боевики получили убежище только в обмен на отказ от вооруженной борьбы, полной замены личности и документов. После объединения Германии именно они стали свидетелями против своих бывших «коллег» в делах более чем двадцатилетней давности.

Так называемые «новые левые», в противовес «старым» левым из СДПГ и СЕПГ, критиковали «развитой социализм» Брежнева и Ульбрихта. Вслед за идейными союзниками из маоистского Китая, где вовсю бушевала Культурная революция, европейские студенческие организации обвиняли СССР и страны Восточного блока в ревизии марксизма-ленинизма, в демагогической подмене понятий и в реставрации капитализма под маской «развитого социализма».

Теоретической основой для практических действий всех германских ультралевых группировок являлась городская герилья, то есть городская партизанская война. Термин зародился в Южной и Центральной Америке, где на смену сельской герильи пришла герилья городская. В городах Бразилии, Уругвая, Колумбии и других стран велась ожесточенная война против правительства. В Европе наблюдалось то же самое.

Первыми «операциями» любой повстанческой группировки являлись «экспроприации» – банковские ограбления с целью получения финансов для оплаты расходов для дальнейшего ведения герильи. Не

стала исключением и RAF, занимавшаяся экспроприациями почти половину своего времени. Вероятно, именно поэтому группировку прозвали «Бандой Баадера-Майнхоф», особенно учитывая их многочисленные угоны автомобилей.

После того, как были найдены финансы и оружие, герильясы, то есть участники городской герильи, проводили политические акции. Например, женское крыло автономистских «Революционных ячеек», «Красная Зора» (Rote Zora) начало свою деятельность со взрыва здания Федерального Конституционного суда Германии в Карлсруэ. Взрыв был мотивирован признанием правомерности статьи 218 УК Германии, ограничивающей право на аборт [5].

Говоря о RAF, то ее члены совершали покушения и похищения, в первую очередь, людей, причастных к Гитлеру и войне во Вьетнаме. Так, 7 апреля 1977 г., в Карлсруэ был убит Зигфрид Бубак – член НСДАП с 1940 г., который обвинил основателя газеты «Шпигель» («Der Spiegel») в измене Родины из-за его разоблачающих коррупцию статей. Многочисленны были покушения на представителей армии США в Германии [6]. 31 августа 1981 г. произошло нападение на базу ВВС США в Рамштайне, в результате чего 18 военнослужащих получили тяжелые ранения. 15 октября того же года произошло покушение на командующего Сухопутными силами в Европе американского генерала Фредерика Крезена, которому удалось выжить.

Другим видом акций являлся захват заложников с конкретными требованиями. Обычно выдвигались требования об освобождении членов RAF или других левых группировок из тюрем в обмен на освобождение заложников. Удивителен масштаб и размах подобных операций – проводились захваты посольств в других странах и угоны самолетов. Наиболее известные случаи: захват германского посольства в Стокгольме, окончившийся стрельбой, и захват авиалайнера «Ландсхут» компании «Люфтганза» совместно с Народным Фронтом Освобождения Палестины (НФОП) с требованиями об освобождении группы Баадера-Майнхоф и палестинских боевиков из тюрем Германии и Израиля соответственно. Самолет был освобожден немецким спецназом GSG 9.

Не менее известный угон самолета был предпринят членами «Революционных ячеек», также совместно с НФОП. Речь идет об угоне самолета компании «Air France» в июле 1976 г. Требования были аналогичны, как и в случае с угоном «Ландсхута», а самолет был освобожден израильским спецназом в ходе операции «Энтеббе» [7, с. 49-90].

Несмотря на громкие акции, леворадикальным группировкам в Германии и Европе не удалось добиться своих целей, а смерть Мао Цзедуна и распад СССР вместе со всем Восточным блоком заставил самораспуститься многие из них, включая RAF. Это не являлось актом капитуляции, а лишь временной передышкой перед новым наступлением на государство, нужной для анализа новой мировой политической обстановки и ситуации.

RAF и прочие организации оставили неизгладимый след на обществе Германии и Европы. По сей день в свет выходят новые документальные и художественные фильмы, биографии и монографии, обнародуются новые, ранее засекреченные факты, часть из которых транслируется бывшими участниками громких событий, отгремевших в XX в.

Отсюда можно сделать вывод о том, что революционная деятельность всех европейских леворадикальных движений значительно повлияла на европейское общество. Им удалось всколыхнуть общество, раскрыть глаза на факт установления новой фашистской власти, сохранить демократию в Германии, что продолжается и до сих пор – массовые протесты против праворадикальной партии «Альтернатива для Германии» являются отголосками массовых студенческих акций против государственного произвола.

Список источников

1. Патрушев А. И. Германские канцлеры от Бисмарка до Меркель : [очерк]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. 431 с.
2. Гинзбург Л. Цена пепла. М. : Совет. писатель, 1962. 316 с.
3. Тарасов А. Н. Вьетнам близко или партизанская война на берегах рейна // Забриски Rider. 1999. № 13.
4. Rote Armee Fraktion: Das Konzept Stadtguerilla. Amsterdam : Niemec Verlag. 1971.
5. Каждое честное сердце — еще одна революционная ячейка : из истории революционной борьбы в ФРГ // Персональная страница Михаила Шувалова. URL: <https://mikeshuv.narod.ru/Istorija/rzokonch.html> (дата обращения: 17.03.2025).
6. Убитый террористами RAF прокурор был в прошлом членом НСДАП // Lenta.ru. URL: <http://lenta.ru/news/2011/03/16/buback> (дата обращения: 17.06.2014).
7. Брасс А. Джордж Хабаши и Вади Хаддад // Кто есть кто в мире террора. М. : Русь-Олимп, 2007. С. 17–32.

Баташов В. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Batashov V.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.**,

канд. филол. н., доцент кафедры немецкого и французского языков

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Kaurova Ye.M.**,

Ph.D. in Philology, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЦЕРКВИ НА ТЕРРИТОРИИ III РЕЙХА В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

ACTIVITIES OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH OUTSIDE OF RUSSIA ON THE TERRITORY OF THE THIRD REICH DURING THE SECOND WORLD WAR

В данной статье анализируется деятельность Русской Православной Церкви за рубежом (РПЦЗ) в период Второй мировой войны. Основной проблемой в оценке РПЦЗ является ее неоднозначность, в прошлом столетии имели место частые обвинения в коллаборационизме и сотрудничестве с нацистской Германией. Отношения иерархов Церкви за рубежом с Третьим рейхом были напряженными и противоречивыми, но в официальной позиции РПЦЗ никогда не звучали слова поддержки по отношению к нацистской Германии.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь за рубежом (РПЦЗ), Третий рейх, Вторая мировая война, Митрополит Анастасий Грибановский, коллаборационизм, церковно-государственные отношения.

The article analyzes the activities of the Russian Orthodox Church outside of Russia (ROCOR) during the period of World War II. The main problem in assessing the ROCOR is its ambiguity, there were frequent accusations in collaborationism and cooperation with the Nazi Germany last century. The relations of the hierarchs of the Church Outside of Russia with the Third Reich were tense and contradictory, but there was not any word of support of the Nazi Germany in its official position.

Keywords: Russian Orthodox Church outside of Russia (ROCOR), Third Reich, World War II, Metropolitan Anastasius Gribanovsky, collaborationism, church and state relations.

Объектом нашего исследования является деятельность Русской Православной Церкви за рубежом (РПЦЗ) в период Второй мировой войны. Предмет исследования – взаимоотношения РПЦЗ с нацистской Германией, позиция иерархов, оценка их действий в контексте обвинений в коллаборационизме. Цель статьи – рассмотреть позицию РПЦЗ по отношению к Третьему рейху, проанализировать ее действия в годы Второй мировой войны.

Задачи исследования:

- 1) изучить исторический контекст взаимоотношений РПЦЗ и Третьего рейха;
- 2) проанализировать официальные заявления, послания и действия иерархов РПЦЗ в период войны;
- 3) рассмотреть позиции отдельных иерархов Русской Церкви за рубежом;
- 4) сформулировать выводы о степени вовлеченности РПЦЗ в сотрудничество с нацистской Германией.

Период Второй мировой войны является тяжелейшим испытанием для всего человечества, и Православная Церковь претерпевала в период 20 века множество невзгод и лишений с разных сторон. Говоря об истории взаимоотношений РПЦЗ и Третьего рейха, необходимо сказать о существующей проблеме в оценке ее деятельности. В советские годы этот вопрос освещался исключительно с негативной стороны, говорилось о поддержке Гитлера Церковью за рубежом. Русская Православная Церковь (РПЦ) также осудила деятельность РПЦЗ и митрополита Анастасия, назвав их изменниками, обвинив в предательстве соборного дела по борьбе с фашизмом [3]. Но в данном случае, нельзя говорить о самостоятельности РПЦ в вопросе с обвинением, есть вероятность полагать, что значительную роль сыграла позиция советских властей.

При поверхностном изучении и анализе рассмотрении деятельности РПЦЗ действительно может показаться, что нацистский режим оказывал поддержку Германской епархии РПЦЗ и, по сравнению с другими епархиями Русской Православной Церкви за рубежом, Германская находилась в более выгодном состоянии. В 1936 году

правительство присваивает ей статус корпорации публичного права, что делает епархию единственной законной православной структурой в Германии.

С 8 июня 1936 года в Берлинской епархии, по решению Синода РПЦЗ, начинают поминовение властей. В период богослужений с амвона во время просительной ектении молились «О христолюбивом Вожде народа Германского, правительстве и воинстве его, Господу помолимся» [1, с. 99].

Еще одним ярким свидетельством взаимоотношений РПЦЗ с нацистскими властями является факт выступления митрополита Анастасия Грибановского на освящении кафедрального собора в столице Германии. Первоиерарх отметил благодарственным словом помощь Адольфа Гитлера в организацию и финансирование строительства храма. В заключении своей речи он выразил поддержку гитлеровской политике в борьбе с коммунизмом и советской властью, «желающими гибели и нашего народа» [2, с. 94]. Это заявление, сделанное в 1938 году, позже использовалось как доказательство сотрудничества части эмиграции с Третьим рейхом, хотя сам митрополит впоследствии дистанцировался от подобных оценок.

Возрождение России и ее освобождение от коммунистического режима многие русские священнослужители-эмигранты видели не в фашистских идеях, а в духовном влиянии Православной Церкви и возрождении монархических традиций. Они верили, что истинное освобождение страны от коммунистического гнета возможно только через возвращение к исконным православным ценностям и исторической форме правления. Среди таких деятелей был митрополит Анастасий Грибановский, который не раз подчеркивал, что фашизм чужд русскому народу, поскольку отрицает свободу личности и подавляет духовные начала. В своем Рождественском послании 1939 года он прямо заявлял, что путь России лежит не через тоталитарные режимы, а через веру, традицию и восстановление законной власти, освященной Церковью. «Ничто не нужно в такой степени для нас ныне перед лицом грядущих решительных событий, как тесное единение всех наших национальных сил, сосредоточенных на одной священной мысли – низвержении большевизма и возрождении России. К этому не перестает нас звать наша Матерь Церковь, исконная собирательница и печальница Русской земли, ... к этому зовет нас и Сам Христос Спаситель» [5, с. 1–2].

Идеи компромисса с советской властью была недопустима, коммунизм представлялся наибольшим и абсолютным злом, и русская эмиграция надеялась на консолидацию русского зарубежья и пробуждения духовных сил для борьбы за освобождения России от большевистской заразы [7].

С началом Второй мировой войны в среде русской эмиграции пробудились ожидания скорого краха советского режима. Многие представители изгнанников видели в этом глобальном конфликте не просто столкновение держав, но и возможность освобождения России от большевистской диктатуры. Они надеялись, что тяготы войны пробудят в русском народе его исконные духовные силы, помогут сбросить оковы коммунистического гнета и вернуться к традиционным устоям национальной жизни. Так, 3 сентября 1939 года митрополит Анастасий Грибановский совместно с рядом русских национальных организаций в Югославии направил послание великому князю Владимиру Кирилловичу Романову. В документе подчеркивалось, что разгорающаяся война ставит под угрозу само существование русского народа, и без того обескровленного годами репрессий, насильственной коллективизации и уничтожения вековых укладов.

Эмигрантские круги воспринимали начавшийся конфликт как исторический шанс для возрождения России – не через подчинение внешним силам, а через пробуждение национального самосознания. Авторы послания выражают озабоченность происходящими событиями и призывают эмиграцию к активному продвижению русского нерационального дела. Они считали, что рассчитывать в этом деле стоит лишь на свои собственные силы, на тех, кто сохранил преданность России. В это же время безбожная советская власть указанной частью эмиграции считалась абсолютным злом, с которым недопустимо было бы какое-либо сотрудничество для решения вновь остро вставших исторических задач и вызовов России. Таким образом, русская правая церковная эмиграция встретила начало войны с надеждой о возрождении былой России и низвержением советской власти.

Всего через несколько дней после обращения митрополита Анастасия и русских национальных организаций к великому князю Владимиру Кирилловичу в Югославии состоялся Архиерейский Собор РПЦЗ, прошедший 12 сентября 1939 года. Этот собор отразил стремление русской эмиграции к консолидации вокруг традиционных

монархических идеалов в условиях нарастающего мирового кризиса. Спустя два дня, 14 сентября, Собор призвал русскую эмиграцию объединиться вокруг нового лидера русского народа Владимира Романова.

В условиях сложившейся геополитической обстановки вероломное вторжение нацистской Германии в Советский Союз 22 июня 1941 года вызвало неоднозначную реакцию в кругах русской эмиграции. С одной стороны, значительная часть изгнанников восприняла начало войны как долгожданную возможность свержения большевистского режима. С другой – многие испытывали недоверие к политике Адольфа Гитлера, чьи истинные намерения в отношении русских земель оставались неясными.

Эта двойственность настроений хорошо прослеживается в публикациях эмигрантской прессы того периода. Характерным примером могут служить номера журнала «Православная Русь» за 1941 год. Автор статьи – архимандрит Серафим Иванов, хотя и не выражал поддержки германской агрессии, тем не менее рассматривал развернувшиеся события как потенциальный катализатор национального возрождения. В своей публикации архимандрит подчеркивал, что война, при всей ее трагичности, способна пробудить в русском народе дремлющие силы сопротивления безбожной власти. При этом он избегал каких-либо восхвалений в адрес Третьего рейха, указывая на опасность замены одного тоталитарного режима другим. Подобная позиция отражала сложный духовный выбор, стоявший перед русской эмиграцией: с надеждой взирая на возможное падение большевизма, многие все же не могли принять идею освобождения России руками нацистов.

При этом следует отметить, что в период Второй мировой войны среди представителей РПЦЗ не существовало единого мнения относительно военных событий. Отсутствие официальной позиции Церкви по этому вопросу объяснялось как географической разобщенностью епархий, так и объективными организационными трудностями. Будучи рассеянной по разным странам и континентам, РПЦЗ сохраняла определенную степень независимости от политического влияния каких-либо государств, включая нацистскую Германию. Фактическая изоляция центрального церковного управления от большинства зарубежных приходов делала невозможным рассылку единых директив и циркуляров. Даже при наличии у нацистского

руководства желания установить контроль над всей структурой РПЦЗ, реализовать подобные планы не представлялось возможным в силу объективных обстоятельств.

В этих условиях оценки войны и политики Гитлера со стороны иерархов РПЦЗ существенно различались. Некоторые архиереи, такие как архиепископ Серафим Лукьянов и архиепископ Гермоген Максимов, видели в немецком фюрере защитника христианской Европы от «безбожного большевизма». Архиепископ Серафим в своих выступлениях даже называл войну против СССР «крестовым походом» против мирового атеизма, хотя впоследствии столь же рьяно стал поддерживать советский режим.

Особый интерес представляет позиция архиепископа Серафима Ляде, возглавлявшего Германскую епархию РПЦЗ. В своем пастырском послании от 22 июня 1941 года он подчеркивал, что военные действия направлены не против русского народа, а исключительно против советской власти с ее антирелигиозной политикой. Аналогичные взгляды выражал архиепископ Феодосий Самойлович, находившийся в Южной Америке, который открыто заявлял, что молитва за советское правительство равносильна «служению сатане».

Однако среди клира РПЦЗ существовала и противоположная точка зрения. Ярким примером может служить деятельность святителя Серафима Соболева, управлявшего русскими приходами в Болгарии. Он не только отказывался служить молебны о победе Германии, но и категорически запрещал своей пастве вступать в ряды Русской освободительной армии генерала Власова. Его ближайшие сподвижники – архимандриты Парфений Стаматов и Мефодий Жерев активно сотрудничали с болгарскими антифашистами. Особенно показательной была позиция североамериканской епархии во главе с митрополитом Феофилом Пашковским, где открыто молились о победе Советского Союза над нацистской Германией [4].

В период Второй мировой войны позиции многих представителей русской церковной эмиграции претерпевали существенные изменения. Особенно показательной в этом отношении была эволюция взглядов святителя Иоанна Максимовича, занимавшего в те годы кафедру Шанхайского епископа. С началом войны он совершал молебны о победе Германии, однако по мере развития событий, приблизительно к началу 1943 года, позиция святителя претерпела значительную трансформацию. Это изменение было обусловлено как

поступающей информацией о реальных действиях нацистов на оккупированных территориях, так и общим переосмыслением роли военного конфликта в судьбе русского народа, и он стал молиться уже за победу СССР. Также имеются сведения о денежных сборах для Красной армии, совершенных святителем. В 1945 г. епископ Иоанн Шанхайский отслужил благодарственный молебен в честь разгрома Германии и победы Советских войск.

Особый интерес представляет позиция, занятая в военные годы главой Русской Православной Церкви за рубежом митрополитом Анастасием. Он совершил неудачную попытку перебраться из Югославии в Швейцарию, подальше от германской опеки, однако из-за неудачи митрополит остался в Белграде. Позже он отказал требованию призвать русский народ поддержать Вермахт, обосновав отказ тем, что не знает настоящих целей Германии в этой войне. Руководство РПЦЗ заняло принципиальную позицию, официально запретив совершение богослужений с молитвами о победе немецких войск. Этот запрет, установленный Синодом, свидетельствовал о независимой линии церковного руководства. В пасхальном обращении 1942 года митрополит Анастасий упомянул о «мужественном германском мече», однако такая формулировка существенно отличалась от ожиданий нацистского руководства, рассчитывавшего на полную поддержку со стороны русской церковной эмиграции.

Германские власти так и не дождались от РПЦЗ ни официальных обращений в поддержку Гитлера, ни каких-либо синодальных постановлений, одобряющих политику Третьего рейха. Однако репутация митрополита Анастасия оказалась подорвана его личным решением поддержать деятельность Андрея Власова. Важно отметить, что это действие не было результатом соборного обсуждения или синодального решения – митрополит действовал по собственной инициативе, что впоследствии вызвало серьезные вопросы к его позиции в военные годы. При этом некоторые священнослужители РПЦЗ могли спокойно критиковать власовское движение.

С самого начала войны стало очевидным что участь, уготованная Гитлером для Русской церкви и участь России одна – расчленение. Адольф Гитлер категорически противился восстановлению единой Русской Православной Церкви, понимая, что она неизбежно примет патриотическую и национально-ориентированную позицию. Фюрер

прилагал все усилия, чтобы предотвратить консолидацию православных структур в России.

Эти намерения нашли отражение в оперативном приказе № 10, подписанном 16 августа 1941 года. Документ, составленный в соответствии с личными указаниями Гитлера, прямо запрещал какую-либо поддержку православия и восстановление Патриаршества на оккупированных территориях [6, с. 505]. Вместо этого нацистская политика активно способствовала расколу церковных общин, поощряя создание мелких, разрозненных групп, не имеющих единого руководства.

Таким образом, подводя итоги проведенного анализа, следует констатировать, что утверждения о сотрудничестве Русской Церкви за рубежом с нацистской Германией не соответствуют действительности. Отдельные высказывания некоторых церковных иерархов в пользу германского режима отражали их личную позицию и не могут рассматриваться как официальная позиция РПЦЗ. Более того, в среде духовенства за рубежом присутствовали и диаметрально противоположные взгляды – многие архиереи открыто выражали неприятие нацистской идеологии и отказывались поддерживать военные действия против исторической родины.

Важно подчеркнуть, что руководство РПЦЗ так и не дало официального благословения на войну против России. Идеиные основы Церкви за рубежом, базирующиеся на концепции единой, неделимой монархической России, изначально исключали возможность поддержки иностранной агрессии. Сохранение верности этим принципам не позволило церковной организации встать на сторону внешних сил, боровшихся против отечества, несмотря на все политические сложности военного периода.

Список источников

1. Определения Архиерейского Синода Русской Православной Церкви за границей // Церковная жизнь. 1936. № 7. С. 99.
2. Освящение Берлинского собора // Церковная жизнь. 1938. № 5–6. С. 93–96.
3. Кострюков А. А. Русская Зарубежная Церковь в 1939–1964 гг.: Административное устройство и отношения с Церковью в Отечестве / Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. М. : Изд-во ПСТГУ, 2015. 487 с.

4. Феодосий (Самойлович), архиеп. Письмо некоему архиерею 3.09.1941 // Архив Свято-Троицкой духовной семинарии в Джорданвилле. Ф. “Talberg”. В. 1. Ф. 9.

5. Церковная жизнь. 1939. № 1–2. С. 1–2.

6. Шкаровский М. В. Крест и свастика. Нацистская Германия и Православная Церковь. М. : Вече, 2007. 505 с. (Военные тайны XX века).

7. Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь Заграницей и ее общины в Югославии в годы Второй мировой войны // Христианское чтение. 2014. № 2–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-pravoslavnaya-tserkov-zagranitsey-i-ee-obschiny-v-yugoslavii-v-gody-vtoroy-mirovoy-voyny> (дата обращения: 01.06.2025).

Шарипов М. А.

г. Улан-Удэ, Россия

Sharipov M. A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.,**

канд. филол. н., доцент

кафедры немецкого и французского языков,

Бурятский государственный университет Scientific

supervisor: **Kaurova E. M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor

of the department of German and French languages,

Buryat state university

**ПЕРЕСЕЛЕНИЕ НЕМЦЕВ НА ТЕРРИТОРИЮ
БУРЯТ-МОНГОЛЬСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**RESETTLEMENT OF THE GERMANS TO THE TERRITORY
OF THE BURYAT-MONGOLIAN AUTONOMOUS OBLAST
DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR**

В статье рассматривается история депортации российских немцев на территорию Бурят-Монгольской автономной области, а также рассмотрена деятельность «трудовой армии». Изучены такие вопросы, как причины депортации, методы проведения депортации, дальнейшая судьба депортированных.

Ключевые слова: депортация, Великая Отечественная война, поволжские немцы, Бурятия, трудовая армия, советские немцы, Джидинский вольфрамо-молибденовый комбинат.

The article considers the history of deportation of the Russian Germans to the territory of the Buryat-Mongolian Autonomous Oblast, and also has examined the activities of the «labor army». Such issues as the reasons for deportation, its methods and further fate of the deported have been studied.

Keywords: deportation, Great Patriotic War, Volga Germans, Buryatia, labor army, Soviet Germans, Dzhidinsky tungsten-molybdenum plant.

Начиная с XVIII века, немецкие поселенцы стали активно заселяться на территории Забайкалья. Активность колонистов вызвал манифест от 4 декабря 1762 г. «О позволении иностранцам, кроме

жидов, выходить и селиться в России и о свободном возвращении в свое отечество русских людей, бежавших за границу». Цель манифеста заключалась в увеличении численности населения империи за счет иностранцев.

Значительный вклад в изучение Дальнего Востока и территорий, населенными бурятами в XVIII веке, внес немецкий ученый Иоганн Георг Гмелин. Немец, состоявший на службе в Российской академии, во время своего путешествия по Сибири и Дальнему Востоку обнаружил племена бурят. Встреча с бурятами произошла в 1725 году в Нижнеудинском остроге. Гмелин, изучая быт и вероисповедания бурят, отмечал, что «благоприятным условием для крещеных бурят является то, что они не подвергаются преследованиям со стороны своих, оставшихся в язычестве соплеменников, которые, наоборот, жалеют своего бывшего единоверца, так как он, принявши христианство, обязан соблюдать посты, не может есть каждый день сколько хочет, и должен, кроме того, ограничиваться наличием только одной жены» [1, с. 21].

В XIX веке продолжалась активная колонизация и изучение Дальнего Востока. Отмечается деятельность П. А. Кельберга. Немец проживал в Селенгинске. Его деятельность упоминается в Сибирском вестнике: «Живет тут, в старом городе, наша сибирская знаменитость – Петр Андреевич Кельберг, который один только трудится за Селенгинск для науки и общества».

В начале XX века количество немцев на Дальнем Востоке пополняется за счет военнопленных. Примером такой сложной жизненной перипетии может служить чешский писатель Ярослав Гашек. В ходе пленения в 1915 году Ярослав Гашек оказался на территории Иркутска, где позже стал редактором и издателем первой в мире газеты на бурятском языке «УУР».

В канун Великой Отечественной войны положение российских немцев резко ухудшилось. Вызвано это обострением внешнеполитической обстановки. После прихода к власти НСДАП в Германии отношения между Советским Союзом и Третьим Рейхом резко ухудшились. Ухудшение отношений с Германией, а также антисоветская политика нацистов негативно отразились на немцах, проживающих в СССР. Партийное руководство в Советском Союзе стало воспринимать советских немцев как возможную пятую колонну. Немцев стали подвергать дискриминации. Примером этого может служить то,

что с начала 30-х гг. советских немцев неохотно брали в армию и во флот. Вскоре стали закрываться немецкоязычные газеты и культурные учреждения. Исключением являлась АССР. Немецкий историк Хердт Виктор, родители которого были спецпереселенцами из Поволжья, описывает тяжелое положение советских немцев в канун войны следующим образом: «Но из-за того, что у большинства немецкого населения в 1938 году была отнята возможность получения образования на родном языке, из-за политического и психологического террора против немцев, будущего как национальной группы у них в Советском Союзе уже не было и тогда» [2, с. 47].

Период Великой Отечественной войны стал самым страшным и сложным испытанием для немцев, проживающих на территории России. В этот период произошла самая массовая депортация немецкого трудового населения. На фоне неудач первого периода войны советских немцев стали массово депортировать из европейской части страны за Урал. Причиной депортации поволжских немцев за Урал стали обвинения в пособничестве фашистскому захватчику. 28 августа 1941 года вышел указ Президиума Верховного Совета СССР «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья». Этот указ ликвидировал Автономную Советскую Социалистическую Республику Немцев Поволжья и начал процесс массовой депортации немцев из Поволжья. Из депортированных немцев начался процесс формирования трудовой армии. Призыв в трудовую армию, по мнению А. А. Германа, выполнял сразу две функции. Во-первых, он считал, что «это ликвидировало социальную напряженность в местах скопления депортированных немцев» [3, с. 10]. Во-вторых, «пополнялся контингент системы принудительного трудового использования» [3, с. 10]. Процесс формирования трудовой армии возлагался на Отдел спецпереселений, который курировался органами НКВД. Эшелоны рабочих отрядов формировались по 500, 1000, 2000 человек. Возглавляли эти эшелоны сотрудники НКВД. Эшелоны отправлялись под надзором НКВД и военкоматов. Помимо этого, сотрудники НКВД также занимались поиском уклонистов, не явившихся по мобилизации, сбором советских немцев на призывных участках, вели учет всего трудоспособного немецкого населения,

В Бурятию первые депортированные немцы стали прибывать в 1943-1944 гг. Первая партия немцев из Красноярскa прибыла 8 марта 1943 года в г. Городок, ныне Закаменск. Из Красноярского края в

Бурятию были депортированы более 2000 тыс. немцев. Трудармейцы прибыли на работы в Джидинский вольфрамо-молибденовый комбинат. Сам комбинат был построен в 1934 году. До начала войны комбинат являлся крупнейшим поставщиком вольфрама в стране. Во время войны Джидинский комбинат перестроился на военные рельсы. Добыча молибдена и вольфрама для нужд фронта упала на плечи комбината.

В первые дни спецпереселенцы столкнулись с серьезными трудностями. Немцы испытывали дискомфорт в высокогорном климате Бурятии. Ситуацию усугубляли отсутствие теплых вещей, строгая лагерная дисциплина, а также плохая пища. Жилые помещения трудармейцев находились не в лучшем состоянии. Поселенцы спали на грязных нарах, бани находились в антисанитарных условиях. Тяжелое детство вспоминает Мария Александровна Шелковникова, дочь немецких переселенцев из Саратовской области: «Зимой работы в колхозе не стало, и они нанимались на поденную работу, за что им платили картошкой. Ею одной мы питались, да еще тем, что насобираем на помойках. Рядом был скотомогильник, мы караулили, когда привезут павшую скотину и закопают. Потом выкапывали. Когда это обнаружили, трупы стали обливать креолином. Но была зима, туши не разлагались, и мы вырезали мясо изнутри» [1, с. 50]. Мужская часть трудовой армии в основном занималась добычей вольфрама, разведкой молибденовых руд. Немцы возводили производственные объекты для добычи полезных ископаемых, строили железнодорожные пути. На местах трудармейцам пришлось столкнуться с тяжелым ручным трудом. Немцы на рудниках добывали ценные ресурсы при помощи кувалд и буров. Немки, мобилизованные на лесоповал, самоотверженно несли это бремя. После войны нелегкий труд тружеников Джидинского вольфрамо-молибденового комбината был отмечен. 16 мая 1945 году Президиум Верховного Совета СССР наградил тружеников комбината наградами и медалями. Депортированных немцев к награде не допустили.

После войны в октябре 1947 года в Бурятию стали прибывать немцы из Иркутской области. Привезенные немцы работали на золотодобывающем комбинате Баргузинзолото. Немцы из Иркутской области имели статус репатриантов. Также после войны с декабря 1948 по январь 1949 года в Бурятию стали завозить немцев из самой поверженной Германии, а также из Белоруссии. Немцы возводили Тимлюйский цементный завод.

С окончанием войны последовала демобилизация трудовой армии. С этого момента начался долгий процесс амнистирования спецпереселенцев. 8 января 1945 года вышло постановление «О Правовом положении спецпереселенцев». В нем указывалось, что «спецпереселенцы не имеют права без разрешения коменданта спецкомендатуры НКВД отлучаться за пределы района расселения, обслуживаемого данной спецкомендатурой. Самовольная отлучка за пределы расселения обслуживаемой спецкомендатуры рассматривается как побег и влечет за собой ответственность в уголовном порядке» [4, с. 379]. В 1948 году сотрудники ГО МВД были направлены в пункты проживания немцев для составления списков количества проживающих немцев в Бурятии. В ходе личного опроса были составлены списки и было выявлено реальное количество немцев, проживающих на территории Бурятии. В начале 50-х годов положение немцев стало улучшаться. Им разрешили строить собственные дома, дали право иметь свои земельные участки и скот. 17 марта 1955 году спецпоселенцам стали выдавать паспорта. И в декабре 1955 вышел Указ Президиума ВС СССР «О снятии ограничений в правовом положении немцев и членов их семей, находящихся на спецпоселении». С этим указом были ликвидированы спецкомендатуры.

После выхода указа большая часть немцев осталась в Бурятии. Связано это с тем, что руководство Джидинского комбината не хотело терять ценных кадров. Немцам предлагали помощь в поисках потерянных родственников, а также выделяли жилье. Оставшиеся немцы осели и постепенно адаптировались к новым условиям жизни.

Интересна история немецкой художницы Ирмгардт Амалии Геккер. Ирма Геккер родилась в Чикаго в семье уроженца из немецкой слободы Санкт-Петербурга. Ирма Геккер, будучи сотрудником Красного Креста, вернулась в Россию в начале 20-х годов. В сентябре 1941 года Ирму и ее семью подвергли аресту. Ее отправили в Мариинский лагерь. В лагере она занимается творчеством, там же она встречает будущего мужа. После войны и реабилитации спецпоселенцев Ирма вместе со своим мужем переехала в Иркутск. В 1955 году в составе группы начинающих художников Ирма впервые посещает Байкал. Художница впоследствии посвятит великому озеру немало своих картин. Свои последние годы Ирма Юльевна провела в Максимихе на берегу озера Байкала.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что положение российских немцев в современной России характеризуется значительными проблемами. Большинство немцев волей судеб подверглись процессу русификации. Современные российские немцы не знают собственного языка, своих национальных традиций и обычаев. Для сохранения самобытной культуры российских немцев на территории Бурятии был создан Центр немецкой культуры Республики Бурятия. Сотрудники центра изучают историю местных немцев, собирают материалы о трудармейцах.

Список источников

1. Немцы Бурятии / сост.: Э. П. Нархинова, Е. А. Голубев. Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1995. 98 с.
2. Хердт В. Российские немцы накануне Второй мировой войны // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и в первое послевоенное десятилетие, 1941-1955 гг. : материалы 7-й междунар. науч. конф., (Москва, 19-22 окт. 2000 г.). М. : Готика, 2001. С. 40–47.
3. Герман А. А. Немецкая трудовая армия как исторический феномен советской экономики 1941–1946 гг. // «...В рабочие колонны на все время войны». Очевидцы и исследователи о немцах в трудовой армии : сб. науч. ст. и воспоминаний. М. : МСНК-пресс, 2012. С. 10–51.
4. Саганова Л. П. Политика государства по отношению к советским немцам в первое послевоенное десятилетие (судьбы немцев в Бурятии) // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и в первое послевоенное десятилетие, 1941–1955 гг. : материалы 7-й междунар. науч. конф., (Москва, 19-22 окт. 2000 г.). М. : Готика, 2001. С. 374–383.

Галсанов А.А.

г. Улан-Удэ, Россия

Galsanov A.A.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Каурова Е. М.,**

к.филол.н., доцент кафедры немецкого и французского языков

Бурятский государственный университет,

Scientific supervisor: **Kaurova Ye.M.,**

Ph.D. in Philology, associate professor of the department

of German and French languages,

Buryat state university

ЕВРОПЕЙСКИЙ ФУНКЦИОНАЛИЗМ В АРХИТЕКТУРЕ XX ВЕКА: ШКОЛА БАУХАУС

EUROPEAN FUNCTIONALISM IN THE ARCHITECTURE OF THE XX CENTURY: BAUHAUS SCHOOL

Статья посвящена школе Баухаус, ее значимому вкладу в архитектуру Германии первой половины XX века. В рамках исследования осуществлен анализ влияния школы на промышленный и графический дизайн, современное искусство и типографику, оценивается значение школы в создании современной архитектуры и дизайна.

Ключевые слова: Баухаус, архитектура, дизайн, промышленность Веймар, Дессау.

The article is devoted to the Bauhaus school, its significant contribution to the architecture of Germany in the first half of the XX century. The study analyzes the school influence on industrial and graphic design, modern art and typography, assesses its importance in creating modern architecture and design.

Keywords: Bauhaus, architecture, design, Weimar industry, Dessau.

Немецкой школе дизайна и архитектуры, идеи которой оказали глубокое влияние на искусство XX и XXI веков, в 2019 году исполнилось сто лет! [4]. Проходя мимо минималистичных зданий с плоскими крышами, большими окнами, созданными из практических материалов, мало кто задумывается, что такая архитектура была

создана представителями немецкой школы Баухаус. Минимализм в рекламе и на обложках журналов, шрифты без заглавных букв, консольные стулья, цветové круги и знаменитые плакаты – это лишь небольшая часть того, что школа Баухаус привнесла в массовую культуру.

Своим возникновением школа обязана Вальтеру Гропиусу, потомственному архитектору, дизайнеру и конструктору. Обучаясь в Берлинской высшей технической школе, далее работая в Берлине над промышленными проектами, он осваивает современные методы строительства и использование новых материалов, также знакомится с испанской архитектурой, участвует в выставке Веркбунда в Кёльне, где представляют «Образцовую фабрику» – административно-фабричный корпус, наиболее яркой особенностью которого были стеклянные лестничные башни-цилиндры.

После первой мировой войны в 1918 году Гропиус возглавляет объединенную Саксонско-Веймарскую Высшую школу изобразительных и прикладных искусств, которая вскоре будет переименована в Баухаус. Свой экспериментальный подход, объединяющий элементы неоклассицизма и советского конструктивизма, он представил в манифесте Гропиуса 1919 года [3] – создавать архитектуру будущего из объединенных в одно целое элементов искусства.

Еще в конце XIX века резкий рост промышленности сделал популярными идеи практичности и минимализма в архитектуре и только-только зарождавшегося графического дизайна.

Одним из основных принципов Баухауса была нечеткая граница между художниками и ремесленниками. Основатели школы считали, что искусству нельзя научиться, в то время как ремеслу – можно, поэтому каждый ученик Баухауса должен был овладеть практическими навыками. Школа стремилась к слиянию промышленности и искусства, черпая вдохновение из обеих сфер деятельности.

В своем Манифесте Вальтер Гропиус писал, что художник – это просто высшая ступень ремесленника [3]. Среди художников и архитекторов возник серьезный настрой на изменения в обществе через архитектуру и дизайн. Многие из них стремились в крупные немецкие города – Мюнхен, Берлин, Веймар, чтобы перенять новый опыт. В Германии все больше людей узнавали о школе архитектуры и дизайна. Студентов принимали независимо от пола, возраста,

национальности и вероисповедания, главное требование – наличие таланта. Отбор осуществлял совет мастеров.

Учебный процесс состоял из трех этапов: вводный курс, занятия в производственных мастерских (где студенты обучались работе с материалами в различных техниках) и практика на производстве, предпочтительно в строительстве. Однако третий этап проходили не все студенты по разным причинам. Поэтапно постигая в начале своего обучения основы работы с материалами в специальных мастерских, студенты лишь на последних курсах изучали историю живописи и основы работы с абстракцией, с керамикой, скульптурой, графикой, фотографией и росписью.

Неудивительно, что у Баухауса появились противники, люди были не готовы к революционным методам в образовании. Из-за частых скандалов школа могла лишиться финансирования. В 1923 году правительство запросило провести «отчетную» выставку. Выдающиеся мастера школы представили на ней мебель, посуду, текстиль, скульптуру и фрески. Одним из главных экспонатов стал экспериментальный дом «Хаус-ам-Хорн», созданный преподавателем Баухауса Георгом Мухе [1]. На выставку съехались представители разных творческих профессий, интеллигенция и пресса. Однако, несмотря на восторг многих участников и зрителей, в 1924 году Баухаус в Веймаре закрылся.

Гропиус принял предложение мэра промышленного Дессау. Этот город можно было сравнить с «Кремниевой Долиной» своего времени. В отличие от консервативного Веймара, Дессау был городом со свободным мышлением. Многие передовые промышленные идеи рождались именно здесь, возможно, именно поэтому Баухаус нашел свое место в этом городе. Местный муниципалитет профинансировал строительство нового здания школы. Строились дома для преподавателей, а мастера школы могли творить свободно.

В 1927 году директором школы становится молодой швейцарский архитектор с социалистическими взглядами Ханнес Майер. При нем Баухаус реализовал ряд проектов, одним из которых стало знаменитое здание профсоюзной школы в г. Бернау и многоквартирные дома с галереями в пригороде Дессау.

Баухаус начал лицензировать свои разработки и внедрял их в массовое производство. Хорошим примером стала коллаборация с обойным предприятием «Раш», в результате чего были созданы обои

в естественных тонах с мелким абстрактным рисунком, которые можно было использовать в любых помещениях. Эти обои в несколько измененном виде продаются и по сей день.

Последний из трех директоров школы Баухаус стал Людвиг Мис Ван-Дер Роэ. При нем кардинально сменилось направление обучения. Была сделана большая ставка на архитектуру. В 1932 году состоялся вынужденный переезд школы из Дессау в Берлин, а в 1933 году после прихода к власти национал-социалистов она и вовсе была закрыта. Нацисты были против идей школы и шли на все, чтобы заведение прекратило свое существование. Преподаватели эмигрировали в США, Великобританию, Швейцарию, Японию. Многие бывшие преподаватели стали знаменитыми архитекторами-модернистами. Каждый из них имел свой собственный подход к обучению теории и проведению практических занятий. Рисование, конструирование, пение, психологические практики и танцы помогали студентам раскрыть свою индивидуальность, повысить осознанность и развить творческий потенциал.

Самыми яркими представителями школы были создатель цветого круга Йоханнес Иттен, основатель абстракционизма Василий Кандинский, венгерский художник и теоретик фото Ласло Мохой-Надь, графический дизайнер и мастер типографики Йост Шмидт, автор консольного стула Марсель Брейер.

Основные принципы школы Баухауса – это отсутствие границы между художником и ремесленником, ибо, по мнению Гропиуса, каждый творческий человек обладает практическими навыками работы с материалами и инструментами. Следующий принцип заключается в том, что форма следует за функцией. Функциональность дизайна школа ставила превыше всего. Так обычные геометрические формы, как круг, квадрат и треугольник стали основной особенностью, узнаваемым компонентом школы, символизирующим порядок и рационализм. Истинная сущность материала, их природные характеристики (если металл – то матовый, дерево – текстурно и неравномерно, бетон – серый и шероховатый) – следующий главный принцип школы и основа их эстетики, равно как минимализм, простота и функциональность в дизайне и архитектуре. Излишнее декорирование объектов, созданных школой, не приветствовалось. А простые формы упрощают коммуникацию со зрителем, что очень важно, особенно в графическом дизайне.

В стиле Баухаус построены Школа прикладного искусства, где сейчас располагается Баухаус-университет, здание школы Баухаус в Дессау, культовое здание школы Баухаус, построенное Вальтером Гропиусом. К ним относятся и Дома преподавателей. В годы войны эти дома были уничтожены и восстановлены властями ГДР. Сейчас эти здания используются для выставок, как, например, инсталляция художника Олафа Николаи «Цвет света», вдохновленная идеями Мохой-Надя. Сохранились парные дома Георга Мухе и Оскара Шлеммера, а также Василия Кандинского и Пауля Клее [2]; ресторан «Корнхаус», здание пивоварни Schultheiss-Patzenhofer на берегу реки Эльбы, архитектором которого выступил Карл Фигер. Сегодня оно продолжает выполнять свою функцию; Небоскреб Seagram Building в Нью-Йорке; павильон Веймарской республики на Всемирной выставке в Барселоне и многие другие.

В 1925 году Баухаус полностью отказался от прописных букв, полностью перейдя на шрифт *Universal*, разработанный австрийцем Гербертом Байером. Однако в Германии в штыки восприняли эту идею, поскольку в немецком языке существительные начинаются с прописной буквы [3]. В 1925 году для Баухауса был разработан еще один шрифт *Sturm Blond*. Сейчас он известен под названием *Bauhaus*. В нем не использовались заглавные буквы, так как без них текст оставался функциональным, а значит, его можно было упростить и использовать в совершенно разных целях. Сейчас подобный прием мы можем заметить у логотипов IT компаний, где заглавные символы так же отсутствуют.

Функциональность школы повлияла на развитие мирового дизайна, в том числе на графический. Решение в дизайне в первую очередь должно быть простым, интуитивным и удобным, и только потом – красивым.

В наши дни мы также можем видеть наследие школы Баухаус, даже в самых, казалось бы, обычных вещах [3]: веб-сайте компании Apple, брендинге и упаковке бренда Muji. Создатель компании Apple Стив Джобс неоднократно заявлял о своем пристрастии к творениям школы Баухаус. Он познакомился с Баухаусом в 1981 году на Международной конференции дизайна в Аспене (штат Колорадо). Там он изучил эстетическую концепцию Баухауса, которая была представлена в зданиях, жилых помещениях, типографии без засечек

и мебели кампуса Института Аспен. Для Apple также характерны минимализм и функциональный дизайн. Интерфейс сайта отличается чистотой и отсутствием лишних элементов, что позволяет сосредоточить внимание на продуктах и их характеристиках. Для оформления текста используются ясные и лаконичные шрифты, такие как *San Francisco*. Цветовая палитра ограничена белыми и черными оттенками с редкими яркими акцентами, делая акцент на ключевых элементах.

Muji, японский бренд, тоже использует минимализм в своих упаковках. Материалы упаковок компании отличаются простотой и полным отсутствием декоративных излишеств. Формы чистые и функциональные, что подчеркивает их утилитарность и сходство с идеями Баухауса. Внешний вид их продукции спокойный и приятный за счет использования пастельных тонов и легко воспринимаемой типографики.

Итак, в рамках данной статьи были рассмотрены особенности школы Баухаус, история ее развития и роль школы для современного искусства. Хочется сказать, что за свою недолгую историю школа Баухаус вышла за рамки учебного заведения. Их работы являются не просто настольным руководством для дизайнеров и архитекторов, но это целая философия со своими стойкими принципами и инновационными идеями, которые поражают обывателей и профессионалов по сей день.

В заключение хотелось бы сказать о том, что самое главное в искусстве – это отражение действительности в тех или иных формах. Главные создатели – люди, несущие в своих руках человеческое наследие, раздвигающие границы привычного нам мира и открывающие до этого недоступные нам горизонты.

Список источников

1. Bauhaus 1919–1928 : [каталог выставки] / Ise Gropius, Вальтер Гропиус, Herbert Bayer (Eds.). New York : MoMA, 1938. 224 p.
2. Jeannine Fiedler, Peter Feierabend. Bauhaus. [Potsdam] : Ullmann, cop, 2013. 640 p.
3. Weber Nicholas Fox. The Bauhaus Group: Six Masters of Modernism. New York : Alfred A. Knopf, 2009. 521 p.
4. Workshops for Modernity 1919-1933 / Barry Bergdoll, Leah Dickermann (Eds.). New York : Museum of Modern Art, 2009. 344 p.

Раднаев Б. Б.

г. Улан-Удэ, Россия

Radnaev B.B.

Ulan-Ude, Russia

Научный руководитель: **Шойбонова С. В.**

к.филол.н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Shoybonova S.V.,**

Ph. D. in Philology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East Siberian state institute of culture

**НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МОНГОЛОВ
КАК УНИКАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СТАНДАРТОВ
ПОВЕДЕНИЯ)**

**NATIONAL CULTURE OF THE MONGOLS AS A UNIQUE
PHENOMENON (BASED ON THE NATIONAL CULTURAL
STANDARDS OF BEHAVIOR)**

Статья посвящена рассмотрению традиционной культуры монгольского народа как уникального явления на примере национальных стандартов поведения. В статье раскрываются особенности последовательных стандартов поведения в монгольской юрте, определяется значимость этнической культуры в современное время.

Ключевые слова: монголы, этническая культура, юрта, этикет, традиционные стандарты поведения, особенности.

The article considers the traditional culture of the Mongolian people as a unique phenomenon on the example of national standards of behavior. It reveals the specifics of consistent standards of behavior in the Mongolian yurt, defines the significance of ethnic culture at present.

Keywords: Mongols, ethnic culture, yurt, etiquette, traditional standards of behavior, features.

В современных условиях особой значимостью характеризуются проблемы, раскрывающие взаимодействие языка и человека, особенности национальных образов и их языковых воплощений. В научных изысканиях языковые факты рассматриваются в тесной

связи с человеком, его мироощущением и когнитивной деятельностью. В этой связи справедливо мнение М. В. Пименовой о том, что «в языке отражаются различные модели «видения мира» носителей языка. Это различие закрепляется в виде разнообразных возможностей формирования и развития языковых значений и форм. Внешний и внутренний миры представляются человеку через призму его культуры и языка» [3, с. 28].

По мнению Н. Л. Жуковской, «культура – это организм развивающийся, изменчивый, в нем не только появляются новые детали, явления, элементы, но и совершенствуется сам механизм их взаимодействия. Именно поэтому любое исследование культуры, независимо от того, что является его объектом – модель, схема или конкретная этническая реальность, – может только приоткрыть нам ее бездонную глубину и дать понять, сколь неисчерпаема она и как ограничены наши возможности. И если нам удастся сегодня показать этот механизм взаимодействия категорий культуры хотя бы в одном ракурсе из многих возможных, мы можем считать свою задачу выполненной, ибо в культуре, как и в любой реальности, нет аспектов, не стоящих внимания» [2, с. 220].

Общеизвестным является то, что при изучении любого иностранного языка важным представляется знание страноведческого материала. Фоновая информация позволяет более детально ознакомиться с реалиями, историей, культурой, традициями и обычаями той страны, язык которой мы изучаем, что, вне сомнений, немаловажно для установления более высокого уровня взаимопонимания с носителями языка, в нашем случае современного монгольского языка. Кроме того, на наш взгляд, подобные научные исследования способствуют углублению наших знаний о природе этнической культуры, осознанному восприятию национально-культурных традиций народов, расширению межкультурной коммуникации. Вышесказанное определяет актуальность нашего исследования.

Национальная культура монгольского народа богата и разнообразна, в силу чего многие исследователи все чаще обращаются к ней, открывая уникальные грани данного явления. Владение знаниями о специфике традиционной культуры народа, правил этикета, вне сомнений, позволит более основательно представлять все ее особенности, а также даст возможность адекватно войти в инокультуру.

Цель работы – исследование особенностей этнической культуры на примере языка национального этикета монголов. В работе реша-

ются следующие исследовательские задачи: рассмотреть этническую культуру на примере национально-культурных стандартов; выявить специфику правил национального этикета.

Объект исследования – национальная культура монголов. Предмет исследования – специфика национально-культурных стандартов поведения в монгольской юрте.

Теоретической основой нашего исследования послужили научные труды Н. Л. Жуковской, М. В. Пименовой, Ч. Баярчимэг и др. Материалом исследования послужили примеры из научных изысканий ученых, материалы сети Интернет. В работе нами использованы такие методы исследования, как описание, анализ, наблюдение и др.

Как известно, юрта является не только национальным жилищем монгольского народа, но и наглядным символом культурной идентичности, отражающим взаимодействие с природой, специфику традиционной культуры и истории. Итак, рассмотрим особенности национально-культурных стандартов поведения в монгольской юрте.

«Юрта в степи – не просто жилище кочевника, это маленькая вселенная, его микромир. Все происходящее внутри и вокруг нее события регулируются стереотипом поведения, принятым в данной модели культуры. Ситуация «гость в юрте» включает в себя набор последовательных стандартов поведения, отработанных веками привычек. Одни из них имеют объяснение, смысл других уже забыт, тем не менее они продолжают действовать как уже устоявшаяся норма поведения» [1, с. 47].

Как отмечают монгольские ученые, «подъехавший к юрте гость привязывает лошадь к коновязи и открывает дверь. В бескрайней степи, где ближайший сосед может находиться за сотни верст и помощи в случае опасности ждать неоткуда, гость, особенно если он чужой человек, сразу же должен дать понять хозяевам, что он пришел с мирными намерениями. Способов для этого несколько. Во-первых, гость должен снять с себя оружие (прежде всего ружье), оставить его снаружи, прислонив к юрте. Во-вторых, он должен вынуть нож из ножен, прикрепленных к его поясу, и оставить его просто висящим на цепочке или даже снять и положить на лавку» [1, с. 47].

В этой связи хочется привести не совсем удачный перевод фрагмента известного романа Ч. Лодойдамбы «Тунгалаг Тамир» («Прозрачный Тамир»). В силу недостаточных знаний переводчиком традиций монголов в переводе мы находим следующее: *Он постучал*

в дверь юрты. Как известно, монголы не стучат в дверь юрты, а сообщают о своем приходе такой фразой, как *Нохой хорь – уберите собаку*, даже если ее нет там. Это сигнал для хозяев, что к ним в юрту идут чужие люди.

Следует сказать, что монголы соблюдают определенные правила, которые регулируют поведение людей в юрте. Издавна считалось, что любое нарушение этих правил поведения могло восприниматься как оскорбление.

Согласно национально-культурным стереотипам поведения в юрте, гости должны приветствовать хозяев, используя такие языковые клише, как *Сайн байна уу?*, что в переводе означает *Все ли у вас хорошо?* Хозяева, в свою очередь, отвечают следующим образом: *Сайн, сайн байна уу?* что в переводе *Все хорошо, а как у вас?* На данный вопрос, следуя этикетным нормам монголов, необходимо ответить только положительно. В ответ на приветствие запрещено говорить о печальных событиях, о каких-либо проблемах в жизни и др.

Безусловно, в традиционной культуре монгольского народа существуют и другие формы приветствия, которые озвучиваются при встрече с учетом определенного времени года, времени суток. К примеру, если встреча состоялась осенью, то для приветствия используется формула *Сайхан намаржиж байна уу? Хорошо ли проводите осень?*

Гостей приглашают пройти на место в юрте, которое, согласно этикету, подходит ему по гендерному, возрастному признакам и социальному положению. В юрте следует передвигаться по часовой стрелке. По традиции на самое почетное место в юрте – хойморе – садили пожилых людей и особо уважаемых гостей. Далее между хозяевами и гостями начинается обмен табакерками. Понюхав табак, обязательно возвращают табакерку владельцу. Затем начинается церемония подачи чая гостям. Им предлагается монгольский чай с молоком – *сүтэй цай*.

Интересным, на наш взгляд, представляется такая разновидность национально-культурных стандартов поведения, как способы сидения в юрте, т.е. поза. Согласно этикетным правилам, выбор способов сидения зависит от возраста, социального положения. Рассмотрим подробнее.

Одна из известных поз – это *бохирч суух*, что в переводе означает *сидеть, согнув ноги*. «Указанную разновидность поз принимают и мужчины, и женщины. Сидящий подкладывал под себя одну ногу и,

сидя на ней, выставлял перед собой колено другой, на которое опирался рукой. От того, в какой части юрты находился человек, зависело, какую именно ногу он под себя подкладывал. Колено поднятой ноги, согласно правилам, должно было быть обязательно обращено к двери, поэтому женщины, как правило, сидели на правой ноге и выставляли перед собой колено левой, а мужчины, наоборот, – на левой, выставляя перед собой колено правой» [2].

Не менее символична и другая поза – *завилж суух*, что в переводе – *сидеть, скрестив ноги*. Такую позу принимают буддийские священнослужители во время молебна. Кроме того, данная поза практикуется и в обычной жизни.

Интерес также вызывает и третья поза под названием *бургэдэн суудал орлиная посадка*, *бургэд* – *орел*. Изучаемая поза сидения тесно связана с дизайном монгольского гутула. «Опираясь на землю только носками сапог, человек всей своей тяжестью давит их на прочные негнувшиеся голенища, которые становятся удобным сиденьем» [2].

Среди молодежи неприличным считается сидеть в позе *Хөл ачих*, что означает *Нога на ногу*, особенно когда в юрте находятся старшие. Данная поза может восприниматься ими как неуважение.

В национальной культуре монголов традиционные нормы соблюдаются и в позах сна. И одним из лучших поз для сна – на спине, вытянув руки вдоль тела. Согласно представлениям монгольского народа, плохо, если мужчина спит на спине, подложив руки под голову, то он засыпает, думая о своих проблемах.

Монгольская традиционная культура действительно уникальна и содержательна. Глубоко символичны и народные этикетные ритуалы и традиции. Изучение этикетных особенностей традиционной культуры монголов раскрывает особенности миропонимания народа, способствует определению их роли в современное время и значимости в целом в традиционной культуре Монголии.

Список источников

1. Баярчимэг Ч., Золзая М., Оюунгэрэл Д. Особенности этикета у монголов // Байкальский Вестник ДААД. 2019. № 1. С. 41–48.
2. Жуковская Н. Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика. М. : Вост. лит., 2002. 247 с.
3. Пименова М. В. Коды культуры и принципы концептуализации мира // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке. Екатеринбург, 2005. С.27–35.

Нансалмаа Маралаа

г. Улан-Батор, Монголия

Nansalmaa Maralaa

Ulaanbaatar, Mongolia

Научный руководитель: **Шойбонова С. В.,**

к.филол.н., доцент

кафедры иностранных языков и общей лингвистики,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

Scientific supervisor: **Shoybonova S.V.,**

Ph. D. in Philology, associate professor

of the department of foreign languages and general linguistics,

East Siberian State Institute of Culture

МОРИН ХУУР КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ МОНГОЛЬСКОГО НАРОДА

MORIN KHUUR AS A PHENOMENON OF CULTURAL HERITAGE OF THE MONGOLIAN PEOPLE

В статье раскрывается значимость морин хуура как уникального символа традиционной культуры монгольского народа, определяется специфика данного музыкального инструмента как важной части культурного наследия монголов.

Ключевые слова: монголы, культурное наследие, феномен, национальный инструмент, морин хуур, символика, специфика.

The article reveals the significance of the morin khuur as a unique symbol of the traditional culture of the Mongolian people, defines the specifics of this musical instrument as an important part of the cultural heritage of the Mongols.

Keywords: Mongols, cultural heritage, phenomenon, national instrument, morin khuur, symbolism, specifics.

Национальная музыка является важной частью культурного наследия монгольского народа. В музыке ярко отражается уникальность этнической культуры, специфика миропонимания народа, раскрывается глубина внутреннего мира человека.

«Музыка – это душа народа, а магическая сила ее влияния на нас не укладывается в законы рационально-рефлексивного мышления,

воспринимаясь человеком на уровне эмоционально-чувственного душевного и духовного созерцания. В полной мере это приложимо к монгольской народной музыкальной традиции и ее безусловному символу – этническому струнному инструменту «Морин хуур», генезис и эволюция которого восходят к ранним стадиям монгольской кочевой культуры монголов – «людей на лошадях» [3, с. 77].

Как утверждают исследователи На Су, В. П. Римский, «особенности музыкального звучания рассматриваемого инструмента нужно искать в специфике монгольской кочевой культуры, в ее смысловых значениях и коннотациях, а также в базовых культурных образах и их семантике» [4, с. 240]. Действительно, «любой народный музыкальный инструмент – это часть истории народа. Он способен раскрыть специфику нравов и обычаев, рассказать многое о культуре и истории того или иного народа» [1].

Вне сомнений, морин хуур – феномен традиционной культуры монгольского народа. Это не просто музыкальный инструмент, это наполненный смыслом символ, выражающий все краски, ритмы и эмоции монголов. Слушая благозвучную мелодию морин хуура, можно почувствовать дыхание степных просторов, пронзительный свист ветра, ржание лошадей и скота кочевого народа. Мелодии морин хуура очищают душу человека, восстанавливают его внутреннюю гармонию, трогая его до слез.

История морин хуура, уникального монгольского музыкального инструмента, богата и интересна. Некоторые исследователи считают, что его происхождение относится к XIII веку, другие – к эпохе гуннской династии. В древние гуннские времена этот инструмент назывался «пи-па» и украшался резными головами лебедей, крокодилов и драконов. Позже данный инструмент начали украшать резной головой лошади – любимого животного монголов, и инструмент стал называться «морин хуур». Это было не просто изменение дизайна, а момент, ставший наглядным выражением национального менталитета.

С древних времен и до наших дней монгольский народ не считал мелодию морин хуура обычной музыкой. Происхождение изучаемого инструмента описывается в поэтических легендах и сказаниях, в таких как «Сказание о Хухэ Намжиле», «Сказание об Аргасун Хуурч» и «Сказание о Жонон Хар». Монголы искренне верят, что происхождение морин хуура – это выражение неразрывной связи между

лошадью и человеком, символ душевной боли и глубокой привязанности. Мелодия морин хуура выражает единство человека и природы, иногда тихая, как шепот, иногда громкая, как бег табуна лошадей, несущегося вперед.

Следует сказать, что со временем менялась также и конструкция морин хуура. Помимо инструмента с деревянным корпусом, квадратным корпусом, существуют также варианты с кожаной обивкой из козьей или верблюжьей шкуры. Струны инструмента изначально делали из конского хвоста, но сегодня некоторые мастера изготавливают их из синтетических материалов, но, безусловно, традиционная версия по-прежнему считается более ценной.

«Особенность морин хуура заключается в том, что головку грифа этого музыкального инструмента изготавливают в виде головы лошади, а звук, издаваемый им, в монгольской поэзии сравнивают с ржанием лошади или с дуновением ветра в степи» [1].

Монголы соблюдают национальные традиции и при обучении игре на морин хууре. Урок обязательно начинается с мелодии «Дааган цагаан» и «Жонон харын ая». Это музыкальный прием, имитирующий движения лошади, и новый ученик учится подстраиваться под мелодию.

Необходимо отметить, что в традиционной культуре монголов прослеживается глубокая связь с морин хууром. В каждом доме с почтением размещают хуур, украшают его хадаком (традиционным шелковым шарфом) и располагают лицом к очагу. Однако запрещено размещать его лицом к северо-востоку. Любой, кто входит в дом, где есть морин хуур, имеет право прикоснуться к нему. Неважно, умеет ли он играть на нем, но традиционно считается, что это действие символизирует удачу и добрые дела для семьи.

Особую значимость морин хуура в культуре монгольских nomадов подтверждает С.Б. Болхосоев. В своей работе он выделяет сакральный характер данного музыкального инструмента, приводя различные примеры. По мнению ученого, морин хуур выступал в качестве непосредственного звукового средства общения с иным миром, умирения домашних животных, гармонизации и освоения окружающего пространства. «В современной Монголии гость-мужчина должен взять в руки морин хур и сыграть на нем что-нибудь, подчеркивая добрые намерения и чистые помыслы своего визита. Согласно сохранившемуся поверью, морин хуур приносит в дом

счастье, и лишиться его – лишиться в жизни самого светлого и доброго» [2, с. 84].

Монгольский народ относится к морин хууру с большим уважением. К примеру, возвращая хуур, принесенный на праздник Наадам, принято не просто передавать его в руки, а возвращать с глубоким почтением к музыкальному инструменту. Действительно, «морин хуур – очень серьезный инструмент, обращаться с ним нужно вдумчиво, осознанно, так как он обладает великой силой. Если играть на нем ночью вне дома, можно вызвать духов. Нельзя класть морин хуур на кровать, так как ребенок будет плакать по ночам. В древности на морин хууре играли на скаку перед началом битвы. Считалось, что это мотивирует воинов на победу. Под звучание морин хуура в пустыне Гоби читают молитвы» [1].

По мнению монголов, дом, где есть морин хуур, можно назвать «полноценным домом», а дом, в котором его нет, называют «домом вдовы», что еще раз свидетельствует о ценности этого музыкального инструмента. Именно поэтому в 2003 году ЮНЕСКО зарегистрировала традиционный монгольский инструмент – морин хуур и искусство ее исполнения как часть устного и нематериального культурного наследия человечества, что стало не только предметом гордости, но и знаменательным событием, которое еще раз подчеркнуло ценность его передачи будущим поколениям.

Итак, морин хуур, вне сомнений, является феноменом культурного наследия монгольского народа. Звуки символа национальной музыкальной культуры – это звуки монгольской души. Его мелодия – это мудрость предков, шепот природы и лирическая песня, идущая из глубины сердца. Образ монгольского народа, Вечно Синее Небо, дух кочевой жизни и сердце, любящее свободу всадника, – все это одновременно заключено в мелодии уникального музыкального инструмента – морин хуур.

Список источников

1. Баасандорж Х. Морин хуур как сокровищница культурного наследия человечества // Актуальные проблемы литературоведения, языкознания и культуры Восточной Сибири, Монголии и Китая : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, (Улан-Удэ, 15 окт. 2020 г.). Улан-Удэ : Изд.-полигр. комплекс ВСГИК, 2020. С. 163–175.

2. Болхосоев С. Б. Семантика названия монгольского музыкального инструмента «морин хуур» // Известия лаборатории древних технологий. 2020. Т. 16, № 2(35). С. 81–89.

3. Насу, Римский В. П. Монгольский народный музыкальный инструмент морин хуур в культуре Китая (проблемный ракурс) // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2019. № 4-1(32). С. 76-83.

4. Насу, Римский В. П. Народная музыкальная культура в КНР (монгольские культурные особенности в контексте музыкального инструмента Морин хуур) // Народная музыкальная культура русской провинции: проблемы сохранения и развития : сб. докладов Междунар. науч.-практ. конф. в рамках VIII науч.-творческих «Маничкиных чтений», (Белгород, 21–22 марта 2019 г.). Белгород, 2019. С. 238–241.

СПИСОК АВТОРОВ

1. **Аверочкин Альберт Андреевич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

2. **Аврамченко Егор Николаевич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

3. **Баертуев Тархай Игоревич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Янькова Нина Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент.

4. **Баташов Андрей Андреевич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

5. **Баташов Василий Андреевич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

6. **Бурдеева Елизавета Александровна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Хобракова Людмила Матвеевна**, кандидат филологических наук, доцент.

7. **Бычкова Наталья Сергеевна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Цыбденова Баирма Жамьяновна**, кандидат социологических наук, доцент.

8. **Галсанов Ардан Александрович**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

9. **Дабажалсанова Евгения Дашиинимаевна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Цыбденова Баирма Жамьяновна**, кандидат социологических наук, доцент.

10. **Дараева Юлия Владимировна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Дронова Ирина Александровна**, кандидат филологических наук, доцент.

11. **Долгих Диана Александровна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Хобракова Людмила Матвеевна**, кандидат филологических наук, доцент.

12. **Елизова Анастасия Эдуардовна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научные руководители – **Дронова Ирина Александровна**, кандидат филологических наук, доцент; **Янькова Нина Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент.

13. **Каримуллина Дана Артуровна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Рупышева Людмила Эрдэмовна**, кандидат филологических наук, доцент.

14. **Лагодная Алла Викторовна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Коренева Марина Радиевна**, кандидат педагогических наук, доцент.

15. **Нансалмаа Маралаа**, слушатель подготовительного отделения, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Шойбонова Саяна Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент.

16. **Носкова Ксения Дмитриевна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Коренева Марина Радиевна**, кандидат педагогических наук, доцент.

17. **Раднаев Бэлигто Баторович**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Шойбонова Саяна Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент.

18. **Рычков Сергей Константинович**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Цыбденова Баирма Жамьяновна**, кандидат социологических наук, доцент.

19. **Савкина Оксана Вячеславовна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Орбодоева Лариса Матвеевна**, кандидат педагогических наук, доцент.

20. **Соктоев Галсан Амгаланович**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

21. **Ступакова Ульяна Андреевна**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научные руководители – **Коренева Марина Радиевна**, кандидат педагогических наук, доцент; **Григорьева Светлана Викторовна**, старший преподаватель.

22. **Утробин Арсений Антонович**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Дулганова Елена Олеговна**, ассистент.

23. **Цыдендоржиев Бэлигто Дабацыренович**, студент, Московский государственный университет имени Ломоносова. Научный руководитель – **Панова Любовь Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель.

24. **Шарипов Максим Арсентьевич**, студент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. Научный руководитель – **Каурова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент.

25. **Хартанов Платон Алексеевич**, учащийся, МАОУ «Гимназия № 33». Научный руководитель – **Шведова Татьяна Алексеевна**, заместитель директора по воспитательной работе.

26. **Ярошенко Есения Валентиновна**, студент, Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Научный руководитель – **Хобракова Людмила Матвеевна**, кандидат филологических наук, доцент.

Научное издание

**Иностранные языки и культуры
в цифровую эпоху: задачи и перспективы**

Сборник материалов региональной
научно-практической НЕконференции-2025
(28 марта 2025 г., Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

ISBN 978-5-89610-352-3



Редакторы *Л. М. Хобракова, С. В. Шойбонова*
Корректор *Е. И. Агафонова*
Верстка, макет *Г. В. Кашина*

Библиографические редакторы
С. Ю. Астраханцева, Ю. А. Перемитина

Подписано в печать 01.11.2025. Формат 60/84 1/16.
Усл. печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 9,0. Тираж 300. Заказ № 2715.

Издательско-полиграфический комплекс
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Восточно-Сибирский государственный институт культуры».
670031, г. Улан-Удэ, ул. Терешковой, 1.