
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
(УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»



**LINGUISTICS & POLYGLOT
STUDIES**
VOLUME 11, No.2 (2025)



**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
В МГИМО**
ТОМ 11, №2 (2025)

Издательство
«МГИМО-Университет»
2025

LINGUISTICS & POLYGLOT STUDIES / ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ В МГИМО

ISSN 2410-2423 (Print)

ISSN 2782-3717 (Online)

The journal *Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО* is an international peer-reviewed journal publishing research in linguistics, polyglottery and related fields.

The aims of the journal are:

- promoting international scholarly communication and discussion of ideas and findings in the field of linguistics, cross-cultural communication, translation studies, literature studies, methodology of foreign language teaching and related disciplines;
- developing an international platform for publication of research papers and conference proceedings in the field of polyglottery;
- publishing results of original interdisciplinary research.

The *Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО* focuses primarily on the following themes: linguistics, cross-cultural communication, sociolinguistics, cognitive linguistics, translation studies, pragmatics, discourse analysis, literature and culture studies, polyglottery and innovative methods of foreign language learning/teaching. It also publishes book and thesis reviews, literature overviews and conference reports.

Indexed / abstracted in RSCI, RSL, CrossRef, EBSCO Academic Research, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Library of Congress, WorldCat, Lens.org., Mendeley.

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Japanese, Arabic and Hindi.

The journal is published in accordance with the policies of COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Address: 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454

MGIMO University

Tel.: +7 495 225-3857

Email: philnauki@inno.mgimo.ru

Web site: philnauki.mgimo.ru

Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО, Volume 11, No.2. (Editor-in-chief V. Iovenko). – Moscow: MGIMO-University, 2025. – 162 p.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ В МГИМО / LINGUISTICS & POLYGLOT STUDIES

ISSN 2410-2423 (Print)

ISSN 2782-3717 (Online)

Журнал *Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies* является международным журналом с двойным слепым рецензированием, публикующим научные статьи в области лингвистики, полиглотики и связанных с ними дисциплин.

Основные цели журнала:

- освещение результатов исследований и обмен опытом, идеями и научными открытиями в области лингвистики, литературоведения и межкультурной коммуникации, теории и практики перевода, методики обучения иностранным языкам и смежных с ними дисциплин;
- создание международной платформы для публикации научных исследований и материалов конференций в области изучения теории полиглотики и практики ее применения;
- публикация результатов оригинальных исследований междисциплинарного характера.

Основные рубрики: лингвистика и межкультурная коммуникация, социолингвистика и когнитивная лингвистика, переводоведение, прагматика и дискурсивный анализ, литературоведение и лингвокультурология, полиглотия, инновационные методики и компетентностный подход в преподавании иностранных языков, рецензии и научные обзоры.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ:

группы специальностей:

- 5.9.7. Классическая, византийская и новогреческая филология;
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования;
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования;
- 5.9.2. Литературы народов мира;
- 5.9.6. Языки народов зарубежных стран;
- 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.

Включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), elibrary, РГБ, CrossRef, EBSCO Academic Search; Ulrich's Periodicals Directory (Cambridge Information Group); Google Scholar, Library of Congress, World Cat, Lens.org, Соционет, Mendeley.

Периодичность: четыре номера в год.

Языки: русский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, японский, арабский и хинди.

Журнал придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС 77-66596 от 21 июля 2016 г.

Публикация статей в журнале осуществляется бесплатно.

Адрес: 119454, Москва, проспект Вернадского, 76, МГИМО МИД России

Тел.: +7 (495) 225-38-57

E-mail: philnauki@inno.mgimo.ru

Интернет-сайт: philnauki.mgimo.ru

Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies: Журнал. Том 11. №2. / Гл. ред. В.А. Иовенко. – М.: МГИМО-Университет, 2025. – 162 с.

Научное издание

Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies. Том 11. №2.

Выпускающий редактор: Е.А. Крашенинникова

Корректурa: Т.А. Ивушкина, Г.А. Казаков

Компьютерная верстка и дизайн: Д.Е. Волков

Распространяется по подписке. Подписной индекс в каталоге ООО «Урал-Пресс» 80991.

Цена свободная.

Подписано в печать 27.06.2025 г. Формат 60x84¹/₈. Бумага офсетная. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 20,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1402.

Отпечатано в производственном отделе Издательского дома МГИМО.

119454, Москва, проспект Вернадского, д. 76.

mgimo.ru/id; id@inno.mgimo.ru

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Valery A. Iovenko, Doctor of Philology, Professor, Professor at the Spanish Language Department, MGIMO University, Russia

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Sergei V. Evteev, Candidate of Philology, Professor at the Department of German, MGIMO-University, Russia

ACADEMIC EDITOR

Tatiana A. Ivushkina, Doctor of Philology, Professor, Chair of English Department №3, MGIMO University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY

Grigory A. Kazakov, Candidate of Philology, PhD, Associate Professor at English Department №3, MGIMO University, Russia

ISSUING EDITOR

Elena A. Krashennikova, Expert of the Directorate of Language Training, MGIMO University, Russia

Alexey N. Aleksakhin, Doctor of Philology, Professor at Department of Chinese, Vietnamese, Lao and Thai, MGIMO University, Russia

Pavel V. Balditsin, Doctor of Philology, Head of the Department of Medialinguistics, Moscow State University, Russia

Olga S. Chesnokova, Doctor of Philology, professor at Foreign Languages Department, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia, Russia

Elena L. Gladkova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Indo-Iranian and African languages, MGIMO University, Russia

Ekaterina E. Golubkova, Doctor of Philology, Professor at the Department of English Lexicology, Faculty of the English Language, Moscow State Linguistic University, Russia

Tatiana M. Gurevich, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philology, Professor at the Department of Japanese, Korean and Indonesian Languages, MGIMO University, Russia

Nikolai V. Ivanov, Doctor of Philology, Professor, Head of Romance Languages, MGIMO University, Russia

Kitabayashi Hikaru, PhD, Professor Emeritus of Daito Bunka University, Japan

Marina P. Kizima, Doctor of Philology, Professor at Department of World Literature and Culture, MGIMO University, Russia

Lidiya P. Kostikova, Doctor of Pedagogy, Ryazan State University, Russia

Natalia V. Loseva, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor at Department of French, MGIMO University, Russia

Natalia N. Nizhneva, Doctor of Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Evgenia V. Ponomarenko, Doctor of Philology, Professor, Professor at English Department №5, MGIMO University, Russia

Elena M. Pozdnyakova, Doctor of Philology, Professor, Professor at English Department №3, MGIMO University, Russia

Maria M. Repenkova, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Turkic Philology, Institute of Asia and Africa, Moscow State University, Russia

Nabati Shahram, Doctor of Philology, Head of the Russian Language Department at Gilan University, Islamic Republic of Iran

Andrei V. Shtanov, Candidate of Philology, Head of Near and Middle East Languages Department, MGIMO University, Russia

Elvira L. Shubina, Doctor of Philology, Professor at the Department of German, MGIMO University, Russia

Lyudmila Smirnova, PhD, Professor of Education, Mount Saint Mary College in Newburgh, USA

Svetlana G. Ter-Minasova, Doctor of Philology, President of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University, Russia

Elena Y. Varlamova, Doctor of Pedagogy, Moscow Aviation Institute, Russia

Elena V. Voevoda, Doctor of Pedagogy, Moscow State Institute of International Relations (University), Russia

Elena B. Yastrebova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, professor at English Department №1, MGIMO University, Russia

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР, ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Иовенко Валерий Алексеевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры испанского языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Евтеев Сергей Валентинович – к.филол. н., доцент, проф. кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР

Ивушкина Татьяна Александровна – д.филол. н., проф., заведующий кафедрой английского языка №3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Казаков Григорий Александрович – к.филол.н., PhD, доцент кафедры английского языка №3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Крашенинникова Елена Андреевна – эксперт Управления языковой подготовки МГИМО МИД России

Алексахин Алексей Николаевич – д.филол.н., профессор, проф. кафедры китайского, вьетнамского, лаосского и тайского языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Балдицын Павел Вячеславович – д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой медиалингвистики МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва)

Варламова Елена Юрьевна – д.пед.н., доцент, проф. кафедры И-12 «Лингвистика и переводоведение» МАИ, (Россия, Москва)

Воевода Елена Владимировна – д.пед. н., профессор, профессор кафедры педагогической культуры и управления в образовании, профессор кафедры английского языка №2 МГИМО МИД России, (Россия, Москва)

Гладкова Елена Львовна – к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой индоиранских и африканских языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Голубкова Екатерина Евгеньевна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры лексикологии английского языка факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета (Россия, Москва)

Гуревич Татьяна Михайловна – д.культурологии, к.филол.н., доцент, проф. кафедры японского, корейского и индонезийского языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Иванов Николай Викторович – д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой романских языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Кизима Марина Прокофьевна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры мировой литературы и культуры МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Китабаяси Хикару – PhD, заслуженный профессор Университета Дайто-Бунка, (Япония, Токио)

Костикова Лидия Петровна – д.пед.н., профессор кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук РГУ им. С.А. Есенина, (Россия, Рязань)

Лосева Наталья Владимировна – к.филол.наук, доцент, проф. кафедры французского языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Набати Шахрам – д.филол.н., заведующий кафедрой русского языка Гилянского университета (ИРИ, Решт)

Нижнева Наталья Николаевна – академик Международной академии наук педагогического образования, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, д.пед.н., профессор кафедры английского языкознания БГУ (Белоруссия, Минск)

Позднякова Елена Михайловна – д.филол. н., профессор, проф. кафедры английского языка № 3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Пономаренко Евгения Витальевна – д. филол. н., профессор, профессор кафедры английского языка №5 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Репенкова Мария Михайловна – д.филол.н., доцент, заведующий кафедрой тюркской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва)

Смирнова Людмила – PhD, профессор педагогики, колледж Маунт-Сент-Мэри (США, Нью-Йорк)

Тер-Минасова Светлана Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова

Чеснокова Ольга Станиславовна – д.филол. н., профессор, проф. кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Штанов Андрей Владимирович – к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой языков стран Ближнего и Среднего Востока МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Шубина Эльвира Леонидовна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Ястребова Елена Борисовна – к.пед.н., доцент, проф. кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

CONTENTS

LINGUISTICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Pronominal, Nominal and Verbal Forms of Addressing in Communication in Portuguese (in Comparison with English and Russian)	8
<i>Alla G. Voronova, Irina D. Bobrinskaya, Platon A. Semenov</i>	
Name «Annalena Baerbock» in German Political Discourse: A Corpus Analysis of Precedent Phenomenon	31
<i>Yulia I. Godyaeva</i>	
Modality in the Spanish Verb Through the Lens of Academic Tradition: The Evolution of Concepts in RAE Grammars	43
<i>Andrey N. Gurov</i>	
Gendered Terms for Women: Semantics, Asymmetry, and Sociocultural Reflections in the English Language	57
<i>Liudmila P. Murashova</i>	
Nominative Variation of Dictionary Dysphemisms Along the “US – THEM” Axis	70
<i>Tatiana A. Fomina, Tatiana V. Alieva, Anna B. Kornitskaya</i>	
Formation of Femininitives with the Suffix –ού in Modern Greek	82
<i>Chueva S.Y.</i>	

INNOVATIVE METHODS AND COMPETENCE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The Efficiency of Digital and Traditional Resources in Learning English: A Comparative Analysis	95
<i>Natavan R. Abieva</i>	
Dialoguing with Freire: Teaching Creative Writing to Second Language Learners	106
<i>Aleksandr Bovshik</i>	
Pedagogical Conditions for Designing the Qualities of Second Language Identity of University Students of Economics	117
<i>Svetlana A. Boyarko, Anna O. Budarina</i>	
Attitudes of MGIMO Students and Teachers to the Use of Machine Translation in Translation Activities and Educational Process	131
<i>Natalia A. Goncharova</i>	

LITERATURE AND CULTURE STUDIES

SHIJING 《诗经》 as the Cradle of Genre and Individual Author’s Creation in the Classical Chinese Poetry: SONG GAO 《崧高》	149
<i>Nina A. Stroganova</i>	

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Прономинальные, номинальные и вербальные формы коммуникативной адресации в португальском языке (в сравнении с английским и русским)	8
<i>Воронова А.Г., Бобринская И.Д., Семенов П.А.</i>	
Имя «Анналена Бербок» в немецком политическом дискурсе: корпусный анализ прецедентного имени	31
<i>Годяева Ю.И.</i>	
Модальность испанского глагола сквозь призму академической традиции: трансформация концепций в грамматиках Королевской академии испанского языка	43
<i>Гуров А.Н.</i>	
Гендерные термины номинации женщин: семантика, асимметрия и социокультурное отражение в английском языке	57
<i>Мурашова Л.П.</i>	
Номинативное варьирование узуальных дисфемизмов на оси «СВОЙ – ЧУЖОЙ»	70
<i>Фомина Т.А., Алиева Т.В., Корницкая А.Б.</i>	
Образование феминитивов с суффиксом –оу в новогреческом языке	82
<i>Чуева С.Ю.</i>	

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Эффективность цифровых и традиционных ресурсов при изучении английского языка: сравнительный анализ	95
<i>Абиева Н.Р.</i>	
В диалоге с Фрейре: обучение творческому письму на иностранном языке	106
<i>Бовшик А.С.</i>	
Педагогические условия формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки	117
<i>Боярко С.А., Бударина А.О.</i>	
Отношение студентов и преподавателей МГИМО к применению машинного перевода в переводческой деятельности и образовательном процессе	131
<i>Гончарова Н.А.</i>	

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Шицзин как колыбель жанра и индивидуально-авторского творчества в классической китайской поэзии: «Ода Шэньскому князю»	149
<i>Строганова Н.А.</i>	



Pronominal, Nominal and Verbal Forms of Addressing in Communication in Portuguese (in Comparison with English and Russian)

Alla G. Voronova, Irina D. Bobrinskaya, Platon A. Semenov

MGIMO UNIVERSITY,
76, prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia

Abstract. The subject of appellatives/address forms not only permeates all language structure levels – from semantics and syntax to pragmatics, but also encompasses usage and culture. While nominal appellatives have been studied thoroughly enough, pronominal appellatives and verbal appellatives (reduced forms with subject omitted) are seen as simpler structures overshadowed by phatic function appellatives. Yet, in communication scenarios not limited to a single sentence, pronominal and verbal appellatives play a role no less important than that of nominal appellatives. The article presents a research of the system of appellatives in Portuguese in synchrony in comparison with English and Russian, putting special emphasis on studying the intralanguage diversity of the appellative, with regard to its functional differentiation. The ‘violation’ by an element of the pronominal appellatives system in Portuguese (*você*) of the general communication principle of positive and negative politeness introduced by P. Brown and S.C. Levinson makes communicants attempt to ‘smoothen’ the difference between the semi-formal address form (*você*) and the formal one (*o Senhor*) by using their verbal forms and leads to ‘erasing’ the boundaries between the informal address form (*tu*), the semi-formal address form (*você*) and the formal one (*o Senhor*) by vocative and narrative forms mixing. Portuguese has direct forms of addressing in communication (vocative appellation forms) and indirect ones (narrative appellation forms). In Portuguese, all nominal address forms are classified into two groups – general social address forms and individual social address forms – according to the semantic criterion and the interaction of nominal address forms with pronominal address forms. In Portuguese, individual social address forms go only with formal pronominal address forms (*o Senhor/ formal You*), and in the majority of cases the precise correlation between general social address forms with pronominal address forms is determined by the supraphrasal context. Portuguese differs from English and Russian in that in English the problem of correlation between the only pronominal address form *you* and nominal address forms is non-existent, while in Russian there is a simple correlation between (in)formal pronominal and nominal address forms, with nominal address forms in English and Russian acting mostly as vocative, but not narrative ones. English has no verbal address forms, while in Russian they serve ‘to lower’ the language register. In English, positive and negative politeness and formality or informality are expressed through nominal address forms and a number of lexical and grammar structures, with both the variety of the respective lexical and grammar structures and the multitude of nominal address forms attesting to the social primacy of negative politeness. In Russian, an utterance containing an address form requires a specified politeness type. Portuguese tends to express negative politeness by way of renouncing the canonical explicitness of *você*, which comes at a certain expense in communication.

Usage of direct and indirect forms of appellative addressing in communication (vocative and narrative appellation forms) coupled with the explicit 'violation' and implicit incomplete 'restoring' of a general communication principle is one of the main features of the systems of appellatives in Portuguese. The research could be of relevance for specialists teaching and translating into Portuguese, English and Russian.

Keywords: Portuguese, English, Russian, pronominal address forms, nominal address forms, verbal address forms, negative politeness, positive politeness, supraphrasal context

For citation: Voronova, A.G., Bobrinskaya, I.D., Semenov, P.A. (2025). Pronominal, Nominal and Verbal Forms of Addressing in Communication in Portuguese (in Comparison with English and Russian). *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 8–30. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-8-30>

Исследовательская статья

Прономиальные, номинальные и вербальные формы коммуникативной адресации в португальском языке (в сравнении с английским и русским)

Алла Г. Воронова, Ирина Д. Бобринская, Платон А. Семенов

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Тема обращений проявляется на всех уровнях языковой структуры: семантическом, синтаксическом и прагматическом, а также захватывает узуально-культурный уровень. Номинальные формы обращения являются основным объектом изучения в силу их большего разнообразия. Прономиальные формы обращения и вербальные формы обращения (редуцированные формы с опущением подлежащего) представляются более простыми и находятся «в тени» обращений с контактоустанавливающей функцией, хотя играют не менее важную роль в коммуникации как процессе, не ограничивающемся общением в рамках одной фразы. Авторы провели исследование системы обращений португальского языка в синхронии в сравнении с английским и русским языками, сделав акцент на описании внутриязыкового разнообразия обращений с позиций их функциональной дифференциации. «Нарушение» одним элементом системы прономиальных форм обращений в португальском языке (*vosê*) универсального коммуникативного принципа положительной и отрицательной вежливости, введённого П. Браун и С. Левинсоном, приводит к попыткам «нивелирования» говорящими разницы между полуформальным (*vosê*) и формальным (*o Senhor*) обращениями посредством употребления их вербальных форм и к «стиранию» границ между неформальным (*tu*), полуформальным (*vosê*) и формальным (*o Senhor*) обращениями посредством смешения между вокативом и нарративом. Формы коммуникативной адресации в португальском языке включают и формы прямой коммуникативной адресации (вокативные формы апелляции), и формы непрямой коммуникативной адресации (нарративные формы апелляции).

Все номинальные обращения в португальском языке по семантическому критерию и способу взаимодействия с прономиальными обращениями делятся на две группы: общесоциальные и индивидуально-социальные обращения. В португальском языке индивидуально-социальные

обращения предполагают сочетание только с формальными прономинальными обращениями (o Senhor/Вы), а точная корреляция общесоциальных обращений с прономинальными обращениями выявляется в большинстве случаев в сверхфразовом контексте. В отличие от португальского языка в английском языке проблемы корреляции между единственным прономинальным обращением you и номинальными обращениями нет вообще, а в русском языке существует однозначное соответствие между (не)формальностью прономинальных и номинальных обращений, при этом в обоих языках номинальное обращение, как правило, выступает в виде вокатива и не используется как нарратив. Вербальные обращения в английском языке невозможны, в русском языке они приводят к «снижению» стиля. В английском языке положительная и отрицательная вежливость и формальность/неформальность выражаются на уровне номинальных обращений и определённых лексико-грамматических конструкций, множественность которых вкупе с разнообразием номинальных обращений говорит о социальном приоритете выражения отрицательной вежливости. В русском языке важна именно обязательность уточнения типа вежливости в каждом высказывании с обращением. Португальский язык тяготеет к выражению отрицательной вежливости путём отказа от обязательной эксплицитности *vosê*, что имеет свою коммуникативную «цену». Использование прямых и не прямых форм апеллятивной коммуникативной адресации (вокативных и нарративных форм апелляции) вкупе с эксплицитным «нарушением» и имплицитным неполным «восстановлением» принципа коммуникации составляет одну из главных особенностей системы обращений в португальском языке. Статья может представлять интерес для специалистов в области перевода и обучения португальскому, английскому и русскому языкам.

Ключевые слова: португальский язык, английский язык, русский язык, прономинальные, номинальные, вербальные обращения, вокатив, нарратив, отрицательная и положительная вежливость, сверхфразовый контекст

Для цитирования: Воронова А.Г., Бобринская И.Д., Семенов П.А. (2025). Прономинальные, номинальные и вербальные формы коммуникативной адресации в португальском языке (в сравнении с английским и русским). *Филологические науки в МГИМО. 11(2)*, С. 8–30. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-8-30>

1. Введение

Цель статьи – рассмотреть прономинальные, номинальные и вербальные формы обращения к участникам коммуникации в нейтральном стиле речи и их корреляцию между собой в португальском языке в сравнении с английским и русским языками. Для большей краткости авторы далее будут использовать следующие сокращения: ПЯ, РЯ и АЯ – вместо словосочетаний «португальский язык», «русский язык» и «английский язык» соответственно.

Номинальные формы обращения, для которых характерна более выраженная контактоустанавливающая функция, изучаются более активно, а прономинальные формы представляются более простыми и находятся «в тени» номинальных, хотя играют не менее важную роль в коммуникации как процессе, не ограничивающемся общением в рамках одной фразы.

По замыслу авторов, сравнительный метод исследования языков позволяет более глубоко понять особенности взаимодействия разных типов обращений в каждом из анализируемых языков, что повышает точность и адекватность общения на данных языках в мультиязыковой среде.

Обращения – важный элемент не только коммуникативного, но и лингвокультурного подхода к языку. В русской культурной и языковой традиции первые упоминания об обращениях на материале РЯ принадлежат Петру Первому, который рассматривал их в литературном труде «Юности честное зеркало, или Показания к житейскому обхождению» с точки зрения этикета, и М.В. Ломоносову, определяющему их в «Кратком руководстве к красноречию» как фигуры речи.

На протяжении долгой истории основное внимание уделялось функциональным свойствам обращений. В XIX веке по поводу обращения высказывались А.А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» (обращение как название второго лица, к которому обращается говорящий), А.М. Пешковский в «Русском синтаксисе в научном освещении» (особая синтаксическая единица, не входящая в систему выделяемых членов предложения), в XX веке об обращении писали Н.Д. Арутюнова [1] (двойственный характер обращения: средство идентификации и характеристики), В.В. Бабайцева (разница между обращением и вокативными предложениями), В.П. Проничев (именное односоставное предложение); А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, И.А. Стернин, Н.И. Формановская (обращение как речевой акт и элемент этикета).

На современном этапе обращения в РЯ изучаются в рамках лингвопрагматики, риторики, стилистики и являются предметом анализа таких авторов, как Е.А. Пляскова [9], Н.Ю. Буравцова [3] (исторический аспект), К.А. Степаненко [12] (сравнение русских и португальских обращений в рамках функциональной семантики), Т.В. Ларина [6] (сопоставление русских и английских обращений в рамках лингвокультурной традиции), Б.Ю. Норман [8] (обращения в славянских языках), И. Багна [2] (обращение как именование адресата в разных видах словесности), О.Г. Глазова [4] (экспрессивные формы обращения в РЯ и испанском языке), Е.А. Руднева [10] (стратегии лингвистической вежливости в речи), Е.Ю. Нестеренко [7] (когнитивно-дискурсивный и идеографический взгляд на английские и русские обращения), У Шуай [13] (сопоставление русских и китайских обращений), А.А. Смирнитская [11] (дравидийские обращения).

Большое внимание уделялось обращениям в португальской культурной традиции. В Португалии король Филипп II в Декрете от 1597 года и король Дон Жоао V в Декрете от 1739 года регламентировали употребление обращений к представителям знати, в XIX веке исследователь Ж.А. Мониж изучал изменения обращений, используемых во время литургии в XVII веке. В XX–XXI веках обращениями в португальском языке занимались Л. Синтра [18] (деление обращений по морфологическому признаку, формы обращения в молитвах и поэзии), М.Э. Каррейра [17] (морфосинтаксический и дискурсивный взгляд на обращения), М.Л.Ф. Гимарайш, К.Р.В. Нова даж Невеш (обращения в литературе), С. М. Оливейра Медейруш, М.К. Перейра Сарайва, Л.Г. Паул, М.Л.Ж. Пиреш Маркеш, В.Ф. Барруш и Ж.М. Вериссиму [14], Кингуй да Силва А. [22] (обращение как социолингвистический феномен), П. Жоау и М. Дуарте [21] (анализ особенностей обращений в регионе Португалии Траз-уж-Монтеш), В. Монте [24] (формы обращения в бразильских письмах XVIII века), М. Вилела [29] (лексические средства выражения значения «симпатия» в португальском языке XIX века).

В АЯ основное внимание к теме обращений проявляли представители социолингвистики, лингвистической антропологии, когнитивной лингвистики и психолингвистики из Великобритании и США, а также стран, в которых АЯ не имеет статуса государственного языка (сопоставительные исследования обращений в АЯ в рамках языковых пар или триад).

В XX веке обращения рассматривались социолингвистами Р. Брауном и А. Гилманом [16] (дихотомия «ты–вы» в европейских языках, понятия власти и солидарности), Дж. Личем [23] (прагматический выбор обращений с учётом горизонтальной и вертикальной дистанции между адресатами), П. Браун и С. Левинсоном [15] (теория вежливости), Г. Хофстеде [19] (горизонтальная дистанция и вертикальная дистанция как основополагающие элементы социокультурной организации общества), И. Кескесом и А. Вежбицкой (межкультурная прагматика), У. Гудикунст, С. Тинг-Тууми, Дж. Хаус (этнокультурные стили коммуникации).

На современном этапе формы обращения в социокультурном контексте исследуют Е. Аншимбе, А. Халил (термины родства в восточных культурах вместо имён собственных в западных культурах), П. Браун, Дж. Хьюгсон и Дж. Вонг (влияние британского варианта АЯ на формы обращения индийского варианта АЯ как пример речевой аккомодации при выборе стратегии коммуникативного поведения), Дж.Б.А. Аффул, М. Алиакбари, Т. Арман, М. Клайн, К. Норрби, Дж. Уоррен, а также К. Фитч и С. Оуэтейд (обращение как отражение типа взаимоотношений и не/вежливого поведения с точки зрения специфики культурных ценностей).

Первоначальная гипотеза настоящей работы заключалась в том, что коммуникативное и лексико-грамматическое своеобразие системы обращений в ПЯ Португалии по сравнению с обращениями в РЯ и АЯ связано с тем, что формы обращения в португальском более строго дифференцируются по признакам формальности/ полуформальности/ неформальности и дистанции/ близости. Прежде всего, это можно видеть на уровне местоимений, реже – на уровне номинальных обращений и ещё в меньшей степени – на уровне *вербальных* (термин Л. Синтры) (то есть имплицитно номинальных) обращений, но в большинстве случаев участники коммуникации избегают употребления полуформального прономинального обращения. Авторам работы предстояло подтвердить или опровергнуть это положение и понять причины такого поведения португалоязычных коммуникантов.

2. Исследование. Материалы и методология

В исследовании в рамках проводимого сопоставления был применён коммуникативно-грамматический анализ текстов, на основе которого проводилось лингвистическое описание примеров. Внутрязыковое разнообразие форм обращения раскрывалось с позиций их функциональной дифференциации, то есть с учётом экстралингвистических условий их коммуникативного применения.

В качестве источников были использованы тексты диалогов в сборниках анекдотов, в учебниках по ПЯ для иностранцев, в фонетических курсах современного ПЯ. Привлекались также блоги с обсуждением конкретных форм обращения в европейском варианте ПЯ, а также грамматики ПЯ, РЯ, АЯ.

3. Определение обращения *sensu lato*

В соответствии со словарным определением, в РЯ обращение – это вокатив, который: 1) относится к классу имён, 2) не является членом предложения, 3) отделяется запятой от остального предложения, 4) используется для называния адресата обращения, которого говорящий стремится вовлечь в процесс коммуникации¹. При этом в РЯ также есть выражение «обращение на «ты» и на «Вы»». В грамматиках утверждается, что собственно местоимения не могут быть обращениями, так как они являются составной частью предложения, в котором употребляются: «В грамматике: слово или группа слов, которыми называют того, к кому адресована речь. *Обращения выделяются запятыми*»². С.И. Ожегов подчёркивает вокативную функцию обращений, помещая их за рамки синтаксической структуры предложения. Такой подход исключает возможность включения обращения в структуру предложения, то есть не-вокативное (нарративное) их использование.

Н.Д. Арутюнова отмечает, что функционально обращение двойственно, так как оно идентифицирует и субъективно оценивает [1, с. 355–356]. Обращение здесь рассматривается как вокатив, но, по крайней мере, первая функция, выделенная Арутюновой Н.Д., применима также к местоимениям «ты» и «Вы» («вы») в их контактно-поддерживающей роли: адресат функционально идентифицирует себя как получателя речи в акте коммуникации. Вторая функция проявляется в самом общем виде.

В ПЯ обращение используется для «апелляции (адресации) к получателю сообщения или собеседнику»³ без пунктуационных и частеречных ограничений: *Maria, (você) vai ao cinema?* (Мария, Вы идёте в кино?). *A Maria vai ao cinema?* (Мария, ты/Вы идёшь/идёте в кино?).

¹ Кручинина И.Н. Обращение // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 340.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Издательство «Русский язык», 1981. С. 383.

³ Dicionário Online Priberam de Português, <https://dicionario.priberam.org/apelaivo/> (дата доступа: 07.05.2025).

В АЯ, как и в РЯ, обращение (*vocative, vocative expression*) – это выражение, применяемое для обозначения адресата высказывания. В АЯ обращение не обозначается специальным грамматическим маркером и выделяется на письме запятыми, а в устной речи – интонационно [30, с. 787–800].

В АЯ есть собственно обращения (то есть называния собеседника) (*addresses*), их цель – обозначить повторно, уточнить или акцентировать связь между говорящим и адресатом в ситуации общения, и апеллятивы (*calls*), цель которых – привлечение внимания собеседника или выделение его из числа потенциальных адресатов [27, с. 176–185]: *Hey boy, you've dropped your wallet!* (Эй, мальчик, ты уронил кошелек!) (*call* – апеллятив). *You've done well in your exam, dear boy!* (Ты хорошо сдал экзамен, мой мальчик!) (*address* – собственно обращение).

В АЯ выбор обращения в ситуации общения социально обусловлен и в большинстве случаев продиктован существующими в обществе иерархическими нормами, социальным статусом собеседника и степенью знакомства⁴.

Формы коммуникативной адресации в португальском языке, в отличие от английского и русского языков, включают формы прямой коммуникативной адресации (вокативные формы апелляции) и формы не прямой коммуникативной адресации (нарративные формы апелляции).

В силу сказанного мы в качестве **рабочего определения** *sensu lato* понятия *обращения* принимаем следующую дефиницию: обращение – это апеллятивный элемент высказывания, который отделяется от него пунктуационно или выступает в качестве его части. В португальском языке обращение может выражаться эксплицитно с использованием форм существительного, местоимения, прилагательного или имплицитно – с опущением соответствующей номинальной или прономинальной формы при опоре только на форму глагола. Во всех случаях обращение несёт в себе функцию указания на коммуниканта – лица, к которому оно адресуется.

Широкое определение понятия обращения предполагает рассмотрение ряда формальных и функциональных разновидностей, которые, в частности, выделяет португальский исследователь Л. Синтра [18, с. 11–12]. Все эти формы далее дифференцируются функционально по критерию социального статуса участников акта коммуникации:

- 1) Прономинальные формы – обращение с опорой на местоимение;
- 2) Номинальные формы – обращение с опорой на имя собственное или имя нарицательное;
- 3) Вербальные формы – обращение с опорой на форму глагола-сказуемого.

Л. Синтра под вербальными формами обращения понимает редуцированные формы с опущением подлежащего, особенно характерные для романских языков.

Португальская исследовательница П. Силва [28, с. 136] приводит ещё один первоначально относящийся к риторике критерий дифференциации видов приоритетной коммуникативной направленности речевого сообщения, ссылаясь на классификацию М.Э. Каррейры [17, с. 54], опираясь на понятия: 1) **элокуции** как речи от первого лица, авторизации высказывания говорящим («EU designo EU») [5, с. 6], 2) **аллокуции** как аспекта обращённости высказывания к собеседнику («EU designo TU»), 3) **делокуции** как аспекта референции к третьему лицу («EU designo ELE»). Имеется в виду: от какого лица в высказывании представлено понимание описываемой ситуации.

Элокуция и аллокуция – коммуникативно маркированные формы. Собственно нарратив в них уходит на задний план. Делокуция – коммуникативно нейтральная форма, представляющая чистое нарративное описание, которая, тем не менее, смешиваясь в португальском языке с аллокуцией, становится коммуникативно маркированной формой. В португальском языке нарративная форма может выступать как форма обращения ко второму лицу. Форма высказывания с опорой на третье лицо может заменять вокативную форму обращения (с использованием номинальной формы). В английском и русском языках контаминация аллокуции и делокуции, то есть замена

⁴ Huddleston R. *The Cambridge Grammar of the English Language* / R. Huddleston, G.K. Pullum. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2002. P. 522–523.

прономинальных форм номинальными нарративными формами, невозможна. Поэтому номинальные формы в английском и русском языках используются, как правило, в вокативной функции и дублируются прономинальными формами.

Мы берём за основу классификацию Л. Синтры, параллельно характеризуя приводимые примеры с позиций той классификации, которую предлагает М.Э. Каррейра⁵, а также связывая анализ с видами высказываний с точки зрения их прагматической цели (утвердительное, вопросительное и повелительное высказывание). Рассмотрим ряд примеров, чтобы составить профиль форм обращения к коммуникантам, типичных для ПЯ, сравнивая результаты анализа с аналогичными явлениями в АЯ и РЯ.

4. Прономинальные обращения в португальском, русском и английском языках. Сравнение, особенности критериев выбора прономинального обращения в португальском языке

Сравним стандартный взгляд на обращение к коммуникантам в РЯ, АЯ и ПЯ, начиная с РЯ и АЯ с их более простыми системами прономинальных обращений.

1. В **русском языке** форма «ты» (местоимение 2-го л. ед.ч.) – это разговорная форма обращения к близким людям и равным себе по социальному статусу и возрасту при наличии договорённости между собеседниками. «Вы – употребляется при обращении к нескольким лицам, а также как форма вежливости к одному лицу»⁶.

2. Для **АЯ** характерна максимальная недифференцированность местоимений (thou = you (ты + Вы + вы). В настоящее время thou сохранилась лишь как архаичная форма в Библии (Thou) и старинной поэзии (thou).

3. В **ПЯ** — архитектура обращений на уровне местоимений имеет многослойность и разнонаправленность, она максимально ярко выражена по сравнению с АЯ и РЯ.

РЯ

1	Я	МЫ
2	ТЫ	ВЫ (Вы ед.ч и вы мн.ч. и ж. , и м. р.)
3	ОН, ОНА	ОНИ

АЯ

1	I	WE
2	YOU (ТЫ, Вы, вы) ед. и мн. ч. м. и ж. р.	
3	HE, SHE	THEY

ПЯ

1	EU	NÓS
2	TU = ТЫ	VÓS («вы» – устарело, используется крайне редко)
3	ELE, ELA	ELES, ELAS
3	VOCÊ – полуформальное ВЫ ед.ч. м. и ж. р.	VOCÊS – полуформальное вы мн.ч. м.и ж. р.
3	SENHOR – формальное ВЫ м.р. ед.ч.	SENHORES – формальное вы м.р. мн.ч.
3	SENHORA – формальное ВЫ ж.р. ед.ч.	SENHORAS – формальное вы ж.р. мн.ч.

Португальский автор С.А. Пинту Праташ отмечает, что в ПЯ существует так называемая триада прономинальных форм обращения: *tu, você, senhor/senhora* [25, с. 26]. Данная триада требует более широкой интерпретации, так как *tu, você* и *senhor* обозначают три степени формальности, но, с точки зрения дистанции, *tu* противопоставляется формам *você* и *senhor*. Кроме того, для обо-

⁵ С точки зрения авторов, эту классификацию очень важно учитывать при обучении португальскому языку носителей русского и английского языков из-за возможного смешения аллокуции и делокуции в их сознании при восприятии обращений на *senhor* и номинальных обращений в «гибридных» предложениях (см. далее).

⁶ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Издательство «Русский язык», 1981. С. 98.

значения коммуникантов в ПЯ носитель выбирает не только одно из трёх местоимений, но использует и вербальные формы обращения и обращения, которые лексически являются номинальными, но синтаксически, будучи встроенными в структуру высказывания, образуют «гибридное» подлежащее, то есть номинальные нарративные формы апелляции: *O filho vai comer sopa?* (*Сынок, ты будешь есть суп?* (буквально «Сынок будет есть суп?» при разговоре с сыном)). В таком «гибридном» высказывании (*forma indireta* [20, с. 40]) эксплицитные названия социальной роли равны имплицитному сочетанию «социальная роль (вокатив) + запятая + местоимение *tu, você* или *senhor*». В спорных случаях они предполагают нечто среднее между «ты» и «Вы». Причём эта «нейтрализация» достигается за счёт «отказа» от чёткого различия вокативной и нарративной форм апелляции и, значит, смешения функций аллокуции и делокуции. В некоторых ситуациях такие обращения однозначно соответствуют местоимениям «ты» или «Вы»: *A filha vai ao ginásio?* *O senhor Embaixador vai intervir na reunião?* (Дочка, ты идёшь в спортивный клуб? Господин Посол, Вы выступите на совещании?).

Чтобы провести в ПЯ границу между прономинальными и номинальными обращениями, недостаточно, как в РЯ и АЯ, отнести их к классам местоимений и существительных. Необходимо использовать дополнительные критерии, например, такой, как их употребление с прагматическими типами высказываний, которое в РЯ и АЯ является лишь сопутствующей характеристикой разных морфологических типов обращений.

В португальском языке номинальные (лексически) обращения сочетаются и с *повелительными* высказываниями: *Mãe, dê-me o sal* (Мама, дай мне соль (буквально «дайте») (вокативная форма апелляции); и с *вопросительными* высказываниями: *(Ó) mãe, pode dar-me o sal?* (Мама, можешь (буквально – «можете») дать мне соль?) (вокативная форма апелляции), *A mãe pode dar-me o sal?* (Мама, можешь дать мне соль? – буквально: «Мама может дать мне соль?» при обращении к матери) (нарративная форма апелляции); и с *утвердительными* высказываниями: *Mãe, hoje está bom tempo* (Мама, сегодня хорошая погода) (вокативная форма апелляции), *A mãe hoje vai ao cinema* (Мама, ты сегодня идёшь в кино – буквально: «Мама сегодня идёт в кино» при обращении к матери) (нарративная форма апелляции).

Таким образом, в ПЯ, который отличается от РЯ и АЯ своей большей эксплицитной прономинальной иерархичностью, некоторые номинальные обращения используются для того, чтобы **нивелировать эту «излишнюю»** иерархичность, прежде всего, в том, что касается разницы между полуформальным и неформальным обращениями. В АЯ такое нивелирование происходит на уровне местоимений (*you* = «ты», «вы», «Вы») и глаголов. В РЯ, как правило, ни на каком уровне избежать выбора между формальным и неформальным отношением к собеседнику не удаётся.

Способность нивелирования форм дистанции/близости в языке представляется ещё одной формой вежливости, так как в спорных случаях собеседник воспримет такую конструкцию «неразличения» или «абстрагирования» от дистанции со стороны говорящего как попытку быть более учтивым, даже ценой большей нечёткости и незавершённости смысла обращения. Это подобно достаточно редкому случаю использования русского инфинитива в вопросе: «Налить чая?» (тебе или Вам – не понятно, но воспринимается более вежливо, чем «Налить тебе чая?»). Отметим, что высказывание: «Я налью чая?» вместо «Налить тебе (Вам) чая?», то есть, перевод аллокутива в элокутив, возможно и в русском, и в португальском, и в английском языках.

Следует спросить: почему в португальском языке возникает необходимость применять номинальные обращения в «гибридных» высказываниях вместо прономинальных обращений? Если рассмотреть случаи конкретного использования в португальской речи прономинальных форм обращения, то нейтральными местоимениями являются **tu** («ты») и **você(s)** («вы») [28, с. 136]. Местоимение **você** (полуформальное «Вы») в современном ПЯ Португалии имеет достаточно сложный статус и требует дальнейшего анализа. В Бразилии форма обращения на *você* охватывает все случаи употребления «ты» и «Вы», за исключением самых формальных ситуаций, когда используется *senhor* (*senhora*).

Отнесённость слова **senhor** (формальное вежливое «Вы») (социальная дистанция + уважение, когда у собеседника нет почётного титула, когда говорящий не знает, есть ли он, так как не знаком с собеседником) к прономинальным или номинальным формам обращения не однозначна [20, с. 25]. П. Силва считает, что **все** варианты **senhor** (+ нулевое продолжение, + имя собственное, + фамилия, + фамилия и имя собственное) – это номинальные формы обращения, однако корреляция этого обращения с типами фраз, классифицированными по их прагматической цели, позволяет сделать другие выводы.

Так, в ПЯ, как в АЯ и РЯ, любые прономинальные формы обращения «встраиваются» в **повествовательные** и **вопросительные** высказывания в качестве подлежащего или дополнения: *Você fica em casa hoje* (Вы сегодня остаётесь дома); *Vejo-te* (Я тебя вижу); *Tu ficas em casa hoje?* (Ты сегодня остаёшься дома?); *Tu encontrar-me-ás?* (Ты меня встретишь?), – но **никогда** в нейтральном стиле не встречаются в функции вокатива в **повелительных** высказываниях. Хотя некоторые португальские авторы считают, что это возможно [26, с. 224], документальных подтверждений этому нет, так как местоименные обращения обозначают тех, кто **уже** является участником коммуникации.

Анализ употреблений слова **senhor** (+ нулевое продолжение) показывает, что:

1) оно может быть подлежащим или дополнением в повествовательных и вопросительных высказываниях, но в нейтральном стиле речи никогда не является вокативной формой апелляции, используясь в таком качестве только как обращение к Богу!

2) **senhor** как номинальная форма и **você** как прономинальная форма не употребляются в одном и том же высказывании (ср. с английским (Sir, you...) и русским языками (Молодой человек, Вы...)). Но **senhor/a senhora** может использоваться как нарративная форма апелляции в высказывании с вокативом (*O Doutora, a senhora está a chamar-me gordo?..* (Госпожа врач, Вы называете меня толстым?...)⁷.

Однако все остальные разновидности **senhor** (+ имя собственное, + фамилия, + фамилия и имя собственное) являются уже бесспорно номинальными формами обращения, так как используются в каких угодно типах высказываний.

Прономинальные формы обращения предполагают только аллокуцию (Я обозначаю Ты), а **o senhor** (с нулевым продолжением) существует в двух омонимичных формах: **senhor** как обозначение второго лица через форму третьего лица (EU designo TU) (*O senhor está de acordo?* («Вы согласны?» – прономинальное обращение, аллокуция). Аналогичная форма **senhor** используется в обычном нарративе: *O senhor está de acordo?* («Он согласен?») (по классификации М.Э. Каррейры – вариант делокуции (EU designo ELE).

Таким образом, **senhor** (**senhora**) является промежуточной формой между прономинальными и номинальными обращениями, впрочем, с более ярко выраженными местоименными характеристиками.

Рассмотрим подробнее использование определённых форм прономинальных обращений в их обусловленности дискурсом, как это понимают авторы современных португальских блогов^{8, 9, 10}. Португальская исследовательница П. Силва указывает на следующие социально-коммуникативные формы апелляции, которые используются португальцами при выборе обращений [28, с. 135].

⁷ Oliveira C. Aprender português 1. Português para estrangeiros. Níveis A1, A2 (QECR) / C. Oliveira, L. Coelho, M.J. Ballmann, J. Malaca Casteleiro. Lisboa: Texto Editores, 2012. С. 94.

⁸ Stack Exchange. Como se referir a pessoa com quem se está conversando, em Portugal, 11.03.2019, <https://portuguese.stackexchange.com/questions/5862/como-se-referir-a-pessoa-com-quem-se-está-conversando-em-portugal/> (дата доступа: 20.03.2025).

⁹ Quora. Em que casos devo chamar alguém de 'o senhor' ou 'a senhora' em Portugal? O uso é igual ao do Brasil?, <https://pt.quora.com/Em-que-casos-devo-chamar-alguém-de-o-senhor-ou-a-senhora-em-Portugal-O-uso-é-igual-ao-do-Brasil/> (дата доступа: 17.03.2025).

¹⁰ Quora. Luiz Filho. Em Portugal, qual é a marca de distinção entre o tratamento formal e o informal? É o uso do «Tu» para uns e o «Você» para outros? Ou, ainda, «Tu» vs. «O senhor, a senhora»? <https://pt.quora.com/Em-Portugal-qual-é-a-marca-de-distinção-entre-o-tratamento-formal-e-o-informal-É-o-uso-do-Tu-para-uns-e-o-Você-para-outros-Ou-ainda-Tu-vs-O-senhor-a-senhora/answer/Luiz-Filho-6/> (дата доступа: 17.03.2025).

TU	
критерий	условия коммуникативного применения
1) возраст абсолютный	- при разговоре с ребёнком или подростком, - между одноклассниками или студентами университета, - между людьми моложе 40 лет в неформальной ситуации, - в пограничных ситуациях tu используется чаще молодыми людьми одного пола или принадлежащими к одному социальному классу.
2) возраст относительный	- преподавателями по отношению к ученикам школ и университетов.
3) степень знакомства	- между друзьями, за исключением не самых близких друзей старшего возраста, - между кровными близкими родственниками и от свёкров по отношению к зятям. Обращение детей к родителям, внуков к бабушкам и дедушкам с использованием нарративных форм апелляции в настоящее время не очень распространено.
4) степень уважения	- чтобы оскорбить кого-то (например, в транспорте).
5) ситуация общения	- между коллегами по работе, - ни в телепередачах, ни в сфере торговли и услуг к гостям и клиентам на tu не обращаются .
VOCÊ – почти не используется	
критерий	условия коммуникативного применения
1) возраст абсолютный	- между не совсем близкими друзьями старшего возраста (старше 50 лет).
2) возраст относительный	- некоторыми преподавателями университетов по отношению к студентам.
3) степень знакомства	- между людьми, с которыми Вы знакомы, но не так близко, например, с соседями, - использовать você по отношению к незнакомым людям не рекомендуется .
4) степень уважения	- по отношению к тем, кто стоит ниже или равен Вам на иерархической лестнице .
5) ситуация общения	- «você» указывает на «полуформальность» и в некоторых регионах звучит грубо.
6)	- в рекламе.
O SENHOR, A SENHORA	
критерий	условия коммуникативного применения
1) возраст абсолютный	- ко всем, кроме детей и подростков.
2) возраст относительный	- обращение к старшим при разнице в возрасте.
3) степень знакомства	- использование по отношению к незнакомым людям в формальной ситуации. В некоторых семьях в Бразилии дети так обращаются к родителям.
4) степень уважения	- самая высокая из возможных при отсутствии регалий или отсутствия сведений о регалиях собеседника.
5) ситуация общения	- <i>senhor (a)</i> используется реже в Португалии, чем в Бразилии, и только в очень формальных ситуациях. В Бразилии <i>senhor(a)</i> – это в большинстве случаев единственный вариант указания на формальность, в Португалии же признак формальности – использование вербального обращения.

5. Номинальные обращения в португальском, русском и английском языках. Общесоциальные и индивидуально-социальные обращения в португальском языке

Формы коммуникативной адресации в португальском языке, в отличие от английского и русского языков, включают как вокативные формы апелляции, так и нарративные формы апелляции.

Рассмотрим **номинальный** тип форм обращения в ПЯ, который включает в себя, по мнению П. Силвы, **11** элементов [28, с. 136–138]:

1) **имя собственное/фамилия собеседника** (+ определённый артикль, + (определённый артикль) + *Senhor/Dona*, + (определённый артикль) + *senhora + Dona*); значение – социальная дистанция, собеседник не имеет почётного титула, говорящий не знаком близко с собеседником;

2) **наименование степени родства** (+ определённый артикль, + имя собственное); значение – близость и уважение, абстрагирование от дистанции;

3) **Senhor** (+ нулевое продолжение, + имя собственное, + фамилия, + фамилия + имя собственное); значение – социальная дистанция + уважение, когда у собеседника нет почётного титула, когда говорящий не знает, есть ли он, так как не знаком с собеседником;

4) **Dona + имя** (+ определённый артикль, (+ определённый артикль) + *senhora*); значение – социальная дистанция, уважительное обращение к замужней даме;

5) **Senhora** (+ определённый артикль); значение – социальная дистанция, когда говорящий не знаком с собеседницей;

- 6) **Senhores/Senhoras** (+ определённый артикль); значение – социальная дистанция;
 7) **Menino** (+ определённый артикль); социальная дистанция, собеседник – молодой человек;
 8) **Menina** (+ определённый артикль); социальная дистанция, собеседница – незамужняя девушка, в Порту – любая женщина независимо от возраста¹¹.

П. Силва также выделяет такие типы номинальных обращений, как указание на: 9) уровень образования (*Doutor*), 10) профессию и 11) почётный титул (аксионим), то есть должность и место в социальной иерархии, которые охватывают обращения к членам общества, исходя из их индивидуальных социальных достижений, представляя, таким образом, **индивидуально-социальные формы**. Последние формы мы не рассматриваем, так как они, как и соответствующие им номинальные обращения в РЯ в нейтральном стиле речи, без исключений, предполагают повышенное уважение к коммуниканту, прямо пропорциональное увеличению дистанции между ним и говорящим, начиная с **бесспорно уважительного** (формального) отношения к собеседнику (корреляция с нарративной формой апелляции местоимения *senhor*, аналогичной русскому «Вы», и индифферентность по отношению к местоимению *you* в АЯ). Л. Синтра относит индивидуально-социальные обращения, содержащие местоименный компонент (*Vossa Excelência* и т.д.) к прономинальным обращениям. Авторы не придерживаются этого мнения, так как: 1) местоименные элементы могут опускаться (*Excelência* вместо *Vossa Excelência*), 2) такие обращения используются как вокативные формы апелляции, что не характерно для местоименных обращений.

Номинальные обращения из пунктов 1-8 могут быть применимы **ко всем** членам общества в определённых условиях коммуникации, то есть представляют собой **общесоциальные формы**, как и в АЯ и РЯ. Но **границы** между формальными и неформальными типами прономинальных и номинальных форм обращений в РЯ, АЯ и ПЯ проходят на **разном уровне**. В РЯ эти границы предполагают устойчивость корреляции номинальных и прономинальных форм, в АЯ различие между формальностью и неформальностью касается только номинальных обращений, а в ПЯ одна и та же общесоциальная номинальная форма, используемая как нарративная форма апелляции, может подразумевать сочетание с разными типами прономинальных обращений, хотя П. Силва и С.А. Пинту Праташ [25, с. 26] ассоциируют все типы номинальных ФО с «социальной дистанцией».

6. Корреляция прономинальных и общесоциальных номинальных обращений в португальском языке

Рассмотрим взаимоотношения общесоциальных номинальных обращений и прономинальных обращений в **португальском языке**. В левой колонке таблицы (см. далее) даётся номинальное обращение как вокативная форма апелляции. Правее идут колонки прономинальных обращений, в которых ставится знак «плюс» при корреляции соответствующего номинального обращения как нарративной формы апелляции с формами обращения *tu*, *você* или *senhor* в более широком контексте **продолжающегося** общения, когда говорящему обязательно надо делать прономинальный выбор (более подробно – см. в Приложении). Самая правая колонка – вербальные обращения, которые в ПЯ, согласно грамматикам, могут употребляться во всех случаях, когда глагольная форма точно указывает на лицо получателя обращения (*tu*), а также когда необходимо проявить уважение без указания на социальную иерархию, но и без излишнего почитания (*você* и *senhor*) [20, с. 32]. При этом императив *Olhe* в сочетании с вербальным обращением, наоборот, подчёркивает дисбаланс между социальными ролями участников коммуникации (от высшего к низшему) [там же, с. 40–41]. Потенциальную взаимозаменяемость различных форм можно видеть в следующей таблице:

¹¹ Reddit. É socialmente aceitável chamar outra pessoa de sexo feminino «menina»? https://www.reddit.com/r/portugal/comments/15quifp/é_socialmente_aceitável_chamar_outra_pessoa_de/?rdt=41316/ (дата доступа: 15.03.2025).

ОБРАЩЕНИЯ				
Общесоциальные номинальные формы, используемые как вокативные апелляции	Проминальные невокативные формы, которые могут заменяться номинальными формами в невокативной функции			Вербальные обращения
	неформ	полуформ	форм	
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Имя собственное	+	+	(+?)	+
Фамилия	+	+	(+?)	+
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Степень родства	+	+	+ (Бразилия)	+
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Senhor			+	+
Senhor + имя			+	+
Senhor + фамилия			+	+
Senhor + имя + фамилия			+	+
		+ Olhe, podia...? (сфера услуг)		
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Dona	-	-	-	
Dona + имя		+	+	
Senhora Dona + имя			+	+
Senhora Dona + имя + фамилия			+ (письменная речь)	+
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Senhora			+	+
Minha senhora				
		+ Olhe, podia...? (сфера услуг)		
Senhora + имя		+ (обслуживающий персонал)		+
Senhora + фамилия (португальцы так не говорят) ¹²	-	-	-	
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Senhores/Senhoras (церемониал)			+/+	
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Menino	+	+		+
	TU	VOCÊ	SENHOR	
Menina	+	+		+

Таким образом, согласно результатам анализа, большинство общесоциальных номинальных обращений предполагают выбор между формальными, полупоформальными и неформальными проминальными обращениями. Выделяются следующие модели корреляции обращений:

1) сочетание с неформальными, полупоформальными и формальными проминальными обращениями:

а) 1. имя, 2. фамилия:

Maria, vem (вокативная форма + императив на *tu*) *ajudar-me*.¹³ (Мария, подойди и помоги мне) – неформальная форма **tu**;

Ó João, o que é que **você dizia** (вокативная форма + проминальная форма на *você*) *se eu o mandasse embora?* – Mas porque, **sr. Martins?** (вокативная форма) (Жоао, чтобы Вы сказали, если бы я Вас уволил? – Но почему, **господин Мартинш?**) – полупоформальная форма **você**;

¹² WordReference.com Language Forums. Senhora Lúcia / senhora dona Lúcia / dona Lúcia, 30.06.2022, <https://forum.wordreference.com/threads/senhora-lúcia-senhora-dona-lúcia-dona-lúcia.3949135/> (дата доступа: 17.03.2025).

¹³ Dias da Silva J. Vamos aprender português / J. Dias da Silva, M.M. Cavalheiro Miranda, M.M. Granes Gonçalves. Lisboa: Plátano Editora, 2001. P. 73.

б) степень родства:

Marta à mãe: – Oh Mãe! Não me lembres coisas tristes!¹⁴ (вокативная форма + императив на *tu*)
(Марта – маме: – Мама! Не напоминай мне о грустном!) – неформальная форма tu;

À mãe: Fique descansada, não se preocupe.¹⁵ (вокативная форма + императив в 3-ем лице ед.ч.)
(Маме: успокойтесь, все в порядке) – полуформальная форма você;

2) сочетание с неформальными и полуформальными прономинальными обращениями:
а) menino, б) menina:

Não **menino**, (вокативная форма) não é ui, é ui. Dizes (вербальная форма на *tu*) tudo bem, só não dizes ui...¹⁶ (– Нет, мой мальчик, не ui, а уй. Ты все хорошо произносишь, кроме Уй) – неформальная форма tu;

O pai: – **Tenha** maneiras, **menino** (вокативная форма + императив в 3-ем лице ед.ч.)! **O menino sabe o que é ser porquinho?**¹⁷ (нарративная форма) (Отец: – Ведите себя достойно, мой мальчик. Мальчик знает, что значит быть поросёнком?) – полуформальная форма você; далее см. примеры в Приложении;

3) сочетание с полуформальными прономинальными обращениями: senhora+ имя;

4) смешение полуформальных и формальных прономинальных обращений:

Dona + имя;

5) сочетание с формальными прономинальными обращениями: а) senhor + имя, б) senhor + фамилия, в) senhor + имя + фамилия, г) senhora Dona + имя;

6) формы, которые выступают только в качестве нарративных форм апелляции: а) senhor (в значении вкативной формы апелляции – только meu senhor), б) Dona (только с ненулевым продолжением), в) senhora (в значении вкативной формы апелляции – только minha senhora);

7) формы, которые не могут использоваться ни в каком качестве:

senhora + фамилия (так португалцы не говорят);

8) формы, которые используются только в качестве вкативных форм апелляции:

senhoras e senhores (церемониал);

9) вербальные формы, которые подразумевают нивелирование полуформальных и формальных прономинальных форм: olhe.

Сравним португальские формы обращений с аналогичными формами в РЯ и АЯ.

ПЯ	РЯ	АЯ
Имя / фамилия		
Tu, você	Ты, Вы	you
Степень родства		
Tu, você, senhor (Бразилия)	Ты	you
Senhor (все варианты)	Имя + отчество	Sir + имя — обращение к людям, имеющим титул; Sir + 0 — вежливое обращение к мужчине с одинаковым или более высоким социальным положением; Mr. (Mister) + имя + фамилия, Mrs./Ms. + имя + фамилия - используется исключительно в письменной речи для обозначения адресата письма; Mr. (Mister) + 0 + фамилия, Mrs./Ms. + 0 + фамилия - используется в деловой функции
Senhor	Вы	you
Dona (все варианты)	Имя + отчество	Mrs (замужн), Madam
Senhora, но Dona Margarida – você/senhora	Вы	you
Senhora (все варианты)	Имя + отчество	Ms. + 0 + фамилия – в ситуации, когда говорящий не знает и не имеет намерения уточнить семейное положение женщины, Ma'am (madam) – уважительно к незнакомым женщинам

¹⁴ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 141.

¹⁵ Dias da Silva J. Vamos aprender português / J. Dias da Silva, M.M. Cavalheiro Miranda, M.M. Granes Gonçalves. Lisboa: Plátano Editora, 2001. P. 73.

¹⁶ Machado Guerreiro A. Anekdotes. Contribuição para um estudo. Lisboa: ERL, 1993. P. 115.

¹⁷ Machado Guerreiro A. Anekdotes. Contribuição para um estudo. Lisboa: ERL, 1993. P. 99.

Senhora, но senhora Ana – você; senhora Lopes – не употребляется	Вы	you
Senhoras e senhores!	Дамы и господа!	Ladies and gentlemen!
Senhoras e senhores	вы	you
Menino	Молодой человек	Young man/boy – в ситуациях формального и неформального общения с возможным оттенком юмора или сарказма
Tu, você	Вы	you
Menina	Девушка	Miss + 0 + фамилия — к незамужней девушке
Tu, você	Вы	you

Мы видим, что обращения *senhor* и *senhora* не эквивалентны друг другу с точки зрения социального узуса [17, с. 74]. *Senhor* используется в любой ситуации, в которой необходимо продемонстрировать уважение к собеседнику. *Senhora* предполагает разные степени проявления уважения и формальности (по нисходящей): **Senhora Dona + имя + фамилия // Senhora Dona + имя // Dona+имя // Senhora + имя**¹⁸.

В АЯ, напротив, обращения *Sir* и *Madam* (*Ma'am* (как более разговорная форма)) социально эквивалентны. Использование данной номинальной формы многообразно. Она может применяться для выражения уважения к собеседнику, чей статус выше статуса говорящего, при общении между людьми равного социального статуса, а также в ситуациях делового общения. При этом в отличие от ПЯ, номинальные обращения *Sir/Madam* могут использоваться без имени и фамилии, если только речь не идёт об общении с титулованными особами¹⁹.

Шкала формальности/неформальности, уважения/привязанности, дистанции/близости в ПЯ выглядит следующим образом:

Проминальные обращения			Номинальные обращения-вокативы
Неформальное обращение	Полуформальное обращение	Формальное обращение	
Близость	Д и с т а н ц и я		
TU	VOCÊ	SENHOR	SENHOR ALMEIDA
Сокращает социальную дистанцию (функция уважения нерелевантна)	Подчёркивает социальную дистанцию (обращение к равному или к нижестоящему лицу)	Обращение к вышестоящему лицу (подчёркнутое уважение)	
Номинальные обращения как нарративные формы апелляции			Номинальные обращения-вокативы
У в а ж е н и е (кроме Senhora + имя и Dona + имя)			
O JOÃO quer ir ao cinema?			SENHOR PROFESSOR, vamos ao cinema?
Социальное унижение			
Senhora + имя Dona + имя			
Вербальные обращения			
У в а ж е н и е (кроме olhe)			
QUER IR AO CINEMA? (уважение)			
OLHE, PODIA (социальное унижение)			

Горизонтальное градуированное проминальное движение от большей привязанности/малой дистанции к большему уважению/большей дистанции совпадает с подобными векторами в РЯ (от «ты» к «Вы») (в АЯ такого движения на этом уровне нет), однако местоимение *você* диссонирует с этим движением, поэтому в ПЯ возникает **вертикальная** неградуированная

¹⁸ Quora. Em que casos devo chamar alguém de 'o senhor' ou 'a senhora' em Portugal? O uso é igual ao do Brasil?, <https://pt.quora.com/Em-que-casos-devo-chamar-alguém-de-o-senhor-ou-a-senhora-em-Portugal-O-uso-é-igual-ao-do-Brasil/> (дата доступа: 20.03.2025).

¹⁹ Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sir/>, Oxford Learner's Dictionaries, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/madam/> (дата доступа: 20.03.2025).

вежливость/уважение, выражаемая многими номинальными формами обращений. То есть, в ПЯ есть способ выражения дистанции без уважения (*vosê*) и способ выражения уважения при любой дистанции, даже при обращении на *tu*: *A Maria quer ir ao cinema?* (Мария, ты/Вы хочешь/хотите пойти в кино?).

7. Вербальные обращения в португальском, русском и английском языках

Л. Синтра ставит вербальные формы обращения (редуцированные формы с опущением подлежащего) в один ряд с прономинальными и номинальными формами обращения, однако, с нашей точки зрения, их соотношение несколько иное.

Формы обращения (ПЯ)

Прономинальные	Вербальные (обязательны)
Номинальные	Вербальные (обязательны)
В нейтральном стиле желательны при неоднозначности адресата в 3-ем лице единственного числа (20-30% случаев употребления)	
	Вербальные
	Используются в императиве и в других прагматических типах высказываний в любом лице даже при неоднозначности адресата -- нейтральный стиль (70-80% случаев употребления)

Формы обращения (РЯ)

Прономинальные	Вербальные (обязательны)
Номинальные	Вербальные (обязательны)
Обязательны – нейтральный стиль	
	Вербальные
	Используются в императиве и в других прагматических типах высказываний – сниженный стиль

Формы обращения (АЯ)

Прономинальные	Вербальные (обязательны)
Номинальные	Вербальные (обязательны)
Обязательны	
	Вербальные
	Используются в императиве (обращение в ребенка)

В АЯ во избежание потери смысла высказывания опущение местоимений не допускается, то есть вербальных обращений почти нет. В РЯ с каждым из местоименных обращений коррелирует соответствующая глагольная форма, но употребление вербальных обращений в нейтральном стиле невозможно ни в каких прагматических типах высказываний, как и в АЯ, однако в неформальном стиле их использование в утвердительных и вопросительных высказываниях придаёт им грубоватую небрежность: «Пойдёте завтра со мной?» (ср. Вы пойдёте завтра со мной?).

В ПЯ, несмотря на неразличение глагольных окончаний для форм обращений *vosê* и *senhor*, в нейтральном стиле вербальные обращения применимы ко всем лицам, хотя и по разным причинам: 1) для экономии усилий (*tu*), 2) для большей одномоментной вежливости, которая позволяет взять время на раздумья о выборе дальнейшей формы прономинального обращения (*vosê* или *senhor*).

8. Анализ использования обращений в португальском языке по сравнению с русским и английским языками в свете теории положительной/отрицательной вежливости Браун – Левинсона

Если рассматривать ситуацию общения с точки зрения вежливости, то в нейтральном стиле дихотомия «формальность/неформальность» на уровне прономинальных обращений проявляется как «Вы»/«ты». «Вы» – отрицательная вежливость, стремление зафиксировать и сохранять дистанцию, уважение и почтение вкупе со снижением угрозы получить непрошенный совет, а «ты» – положительная вежливость, попытка сближения, неформальных отношений и желание получить похвалу [15, с. 252–282], [10, с. 7].

В рассматриваемых нами языках эта категория проявляется по-разному:

- АЯ на уровне прономинальных обращений и вербальных форм не выражает вежливость вообще (you – «ты/Вы»; give me – «дай мне» и «дайте мне»; you go – «ты идёшь» и «Вы идёте»), таким образом, положительная и отрицательная вежливость проявляется в **номинальных обращениях и определённых лексико-грамматических конструкциях** (выражения с модальными глаголами, условным наклонением, страдательным залогом). При этом в АЯ множественность таких конструкций и разнообразие номинальных обращений говорит о социальном приоритете выражения отрицательной вежливости, о сохранении формальной/лингвистической дистанции даже при очень близких отношениях, то есть отрицательная вежливость «вторгается» в смысловую область положительной вежливости. Give me – форма возможна только при обращении родителя к ребёнку или учителя к ученику в начальной школе. В последнем случае необходимо добавление please. По отношению к взрослому человеку эта форма обращения звучит крайне грубо и абсолютно неприемлема. Вежливая форма обращения предполагает использование модальных глаголов: Could you/would you..., please? (контекст отрицательной вежливости); Can you/will you..., please? (контекст положительной вежливости).

Также в контексте наименьшей формальности общения используется условно-вопросительная форма, включающая повелительное наклонение + вопрос: Close the door, will you? (Пожалуйста, закрой дверь).

Существует также большое разнообразие лексико-грамматических форм выражения вежливого обращения. Do you mind opening the door? Would you be so kind as to open the door (please)? Would you kindly open the door (please)? I was wondering if you could/would open the door (Не могли бы Вы/Будьте так любезны закрыть дверь?) – эти выражения используются как средство выражения отрицательной вежливости. В настоящее время высокий стиль отрицательной вежливости становится всё более архаичным и всё больше уходит в прошлое.

В РЯ различие между положительной и отрицательной вежливостью проявляется уже на уровне прономинальных обращений («ты» и «Вы»), а также на уровне вербальных обращений («идёшь» и «идёте»), поэтому прибегать к определённым дополнительным конструкциям и сложным номинальным обращениям, как в АЯ, в принципе, нет нужды. Если они и используются, то в большинстве случаев имеют искусственно-лицемерный или иронический характер: «Могли бы Вы подать мне пальто?», «Будьте так любезны, пододвиньте стул», «Сударь («господин», «милейший»), ...» и т.д. При этом в немногих случаях допускается комбинация обращений, разных с точки зрения вежливости-формальности/близости-неформальности. (Машенька, Вы..., Петрович, ты...). Но в РЯ оскорбить и унижить собеседника с помощью местоимения «Вы» нельзя (как в португальском языке при использовании местоимения você), то есть формальность и дистанция на прономинальном уровне всегда равны вежливости и уважению коммуникативной «неприкосновенности» личности. С нашей точки зрения, в РЯ, с одной стороны, существует тяготение к положительной вежливости ввиду разнообразия соответствующих ей номинальных форм и использования

скромного набора выражений (как правило, сочетания имени собственного и отчества, предвзяемых «Уважаемый(ая)») для указания на отрицательную вежливость на любом иерархическом уровне, а с другой стороны, важна именно **обязательность уточнения типа вежливости** в каждом высказывании с обращениями.

В ПЯ, как и в РЯ, уже на уровне местоименных обращений есть разница между неформальным «ты», полуформальным «Вы» и формальным «Вы». Как говорилось ранее в работе, в современной Португалии полуформальное обращение в виде эксплицитного *vosê* отчасти табуировано из-за того, что оно **само по себе противоречит** принципу разделения вежливости на положительную и отрицательную, указывая на дистанцию, но не на уважение «неприкосновенности» коммуникативного лица собеседника. Поэтому португальцы нивелируют разницу между *tu* и *vosê* с помощью большинства общесоциальных номинальных обращений в виде нарративных форм апелляции и между *vosê* и *senhor* – с помощью вербальных обращений. Таким образом, ПЯ тяготеет к выражению отрицательной вежливости, но не путём внедрения модальных глагольных формул вежливости во все регистры отношений при обязательном использовании прономинальной формы *you*, как в английском, а путём **отказа от обязательной эксплицитности *vosê*** [26, с. 255], который имеет свою коммуникативную «цену». Замена этой спорной формы вежливости на общесоциальное обращение превращает прямую апеллятивную коммуникативную адресацию в непрямую коммуникативную адресацию. Предполагается, что человек, чей социальный статус (обычно выступающий в виде вокативной формы апелляции) назван, **«автоматически»** становится участником коммуникации, «соглашается» на статус коммуниканта. То есть, в отличие от АЯ и РЯ, ПЯ может как бы **«навязать»** статус коммуниканта любому адресату нарративной формы апелляции. А опущение номинального или прономинального обращения при вербальной форме обращения требует дополнительного внимания слушающего для эффективного участия в коммуникации из-за потенциального смещения аллокуции и делокуции.

9. Выводы. Мотивационный аспект и лексико-семантические особенности обращений в португальском языке по сравнению с русским и английским языками и их использование в обучении, общении и переводческой практике

Тема обращений проявляется на всех уровнях структуры языка: семантическом, синтаксическом, прагматическом, узуально-культурном – и является очень чувствительной с точки зрения перевода, поэтому требует особого внимания и тщательного изучения. В данной статье мы рассмотрели структурно-логические особенности обращений ПЯ, РЯ и АЯ и постарались определить самые важные принципы их функционирования.

1. **Номинальные обращения.** В РЯ и АЯ обращениями традиционно считаются только номинальные обращения, которые изучаются, в основном, лексико-семантически, так как имеют однозначные синтаксические и прагматико-коммуникативные ограничения – не могут выступать в качестве нарративных форм апелляции. В ПЯ номинальные обращения по семантическому критерию и способу взаимодействия с прономинальными обращениями делятся на две группы: общесоциальные и индивидуально-социальные обращения, а также могут иметь формы прямой коммуникативной адресации (вокативные формы апелляции) и формы непрямой коммуникативной адресации (нарративные формы апелляции).

2. **Прономинальные обращения.** В АЯ единственное прономинальное обращение (*you*) никак не соотносится с номинальными обращениями. В РЯ прономинальные обращения, как правило, повторяют чёткое разделение номинальных обращений на формальные и неформальные разновидности («ты» и «Вы» («вы»). В ПЯ прономинальные обращения имеют большой количественный и качественный коммуникативный вес: в нейтральном стиле речи их формальная «триада» (*tu, vosê, senhor*) функционально также включает номинальные обращения в виде нарративных форм апелляции и вербальные обращения для замены «стигматизированного» *vosê*. А более дробная градация формальности проявляется на уровне корреляции прономинальных, номинальных и вербальных обращений, как правило, в перспективе сверхфразового контекста.

3. **Вербальные обращения.** В **АЯ** вербальные обращения в ситуациях вежливого общения неприемлемы. В **РЯ** вербальные обращения в сочетании с соответствующим интонационным оформлением «понижают» стиль. В **ПЯ** вербальные обращения в нейтральном стиле используются во 2-ом лице единственного числа (tu) для экономии усилий, в 3-ем лице единственного числа (você или senhor) – для большей одномоментной вежливости перед выбором дальнейшей формы прономинального обращения.

4. **Теория вежливости.** В **АЯ** наблюдается тенденция к выражению отрицательной вежливости в номинальных обращениях и определённых лексико-грамматических конструкциях при её отсутствии на уровне прономинальных и вербальных обращений. В **РЯ** важна именно обязательность уточнения отрицательного или положительного типа вежливости при использовании прономинальных, номинальных и вербальных обращений. В **ПЯ** бинарность теории положительной и отрицательной вежливости формально «нарушается» местоимением você, но на фоне нежелания его употребления членами португальского коммуникативного сообщества в ситуациях, социально уязвимых для собеседника, функционально бинарность частично «восстанавливается» посредством использования более социально нейтральных субститутов полуформального обращения – номинальных нарративных апелляций и вербальных форм.

10. Приложение

Далее идёт таблица **примеров** вариантов корреляции между номинальными и прономинальными формами обращений в португальском языке.

Имя собственное/Фамилия	
Полуформальное обращение (você)	
- Ó Fonseca , não fique assim... (вокативная форма + вербальная форма в императиве na você) não se preocupe... Olhe para si próprio... ²⁰	- Фонсека, не будьте таким... не волнуйтесь... Посмотрите на себя...
Коллеги обращаются к Fonseca по фамилии и на você (равный к равному или высший к низшему)	
Неформальное обращение (tu)	
- Então a Lisa (нарративная форма) há quanto tempo está em Lisboa? A Lisa (нарративная форма) gosta de quê? ²¹ - Lisa , sabes (вокативная форма + вербальная форма на tu) que o João é um ótimo guia.	- Так сколько времени ты/Вы, Лиза, в Лиссабоне? (Так сколько времени Лиза в Лиссабоне?) Лиза, что ты/Вы любишь (любите)? (Лиза что любит?) - Лиза, ты знаешь , что Жоао – прекрасный гид?
Жоао обращается к Лизе только с использованием нарративной формы, в то время как Мария, подруга Лизы и Жоао, обращается к ней с помощью вокатива и на tu	
Степень родства	
Полуформальное обращение (você)	
- Avô , olhe o que trouxemos. ²² (вокативная форма + императив в 3-ем лице ед.ч.)	- Бабушка, Вы только посмотрите , что мы принесли.
Неформальное обращение (tu)	
Mãe ao filho: - Cá em casa há vários fatos de banho. Deve haver algum que te sirva. (косвенное местоимение на tu)	Мама – сыну: - Там, дома, есть много плавок. Какие-нибудь тебе точно подойдут.
Senhor	
Формальное обращение (senhor)	
A Luisa pergunta a um agente da polícia se há um café perto: - Boa tarde. O senhor (нарративная форма) pode-me dizer onde é que há, aqui perto um café... ²³	Луиза спрашивает у полицейского, есть ли рядом кафе: - Добрый день. Могли бы Вы (<i>Сеньор мог бы</i>) мне сказать, где здесь рядом какое-нибудь кафе...

²⁰ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H.B. Marques Dias, M.J. Grosso, M.J. Meira, J.M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 117.

²¹ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H.B. Marques Dias, M.J. Grosso, M.J. Meira, J.M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 46.

²² Dias da Silva J. Vamos aprender português / J. Dias da Silva, M.M. Cavalheiro Miranda, M.M. Granes Gonçalves. Lisboa: Plátano Editora, 2001. P. 79.

²³ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 35.

- Oh! Sr. Santos , como está? Tem passado melhor? ²⁴ (вокативная форма <i>Senhor</i> + фамилия + вербальная форма)	- О, Сеньор Сантуш , как дела? Вы чувствуете себя лучше?
- Sr. Jerónimo , finalmente! Ainda bem que apareces... (вокативная форма <i>Senhor</i> + имя + вербальная форма в 3-ем лице ед.ч.)	- Сеньор Жерониму , наконец-то! Как хорошо, что Вы пришли... ..
Формальное (полуформальное) обращение	
Dr. Campos ao Sr. Santos: - Ó homem! Apareça lá no meu consultório num dia qualquer desta semana e leve a sua mulher. ²⁵ (вокативная форма + императив в 3-ем лице ед.ч. (você))	Доктор Кампуш – господину Сантушу: - О, господи! Приходи/те-ка ко мне на консультацию со своей женой.
- Olhe , podia trazer-nos a conta, se faz favor? (императив + вербальная форма 3-го лица ед.ч. (você)) - Ora então, os senhores pagam o quê? (нарративная форма (o senhor))	- Послушайте (извините) , могли бы Вы принести нам счёт? - Господа , так что включать в счёт? (Так что оплачивают сеньоры?)
«Olhe» часто используют при обращении к работникам сферы обслуживания, а те применяют «senhor» по отношению к клиенту	
Dona	
Формальное/полуформальное обращение (снисхождение)	
A Dra. Celeste Guerra fala com a sua secretária. - D. Cristina, já passou à máquina o relatório que eu pedi ontem? (вокативная форма + вербальная форма в 3-ем лице ед.ч.)	Доктор Селеште Герра разговаривает с секретаршей. - Дона Криштина, Вы уже напечатали отчёт, который я просила сделать вчера?
Формальное обращение – однако, форма <i>Dona</i> + имя без добавления <i>Senhora</i> может указывать на некоторую надменность по отношению к собеседнице ^{26, 27} . <i>Dona</i> + ноль при обращении к незнакомой женщине звучит очень грубо ²⁸ . Некоторые португалки видят в обращении <i>Dona</i> указание на возраст, сведения их профессиональных достижений к нулю, подчёркивание того, что они не равны мужчинам ²⁹ .	
Senhora	
Формальное обращение	
- 38 em bege, tenho a impressão que não há. Pois é, minha senhora (вокативная форма). Aquele modelo que a senhora quer (нарративная форма), não temos em armazém. ³⁰	- Мне кажется, что этой модели 38 размера бежевого цвета нет в наличии. Да, (в русском нет обращения), этой модели, которую Вы хотите (<i>госпожа хочет</i>), в нашем магазине нет.
Полуформальное обращение	
- Boa tarde. Olhe (императив в 3-ем лице ед.ч.), eu gostava de ver aqueles sapatos que estão na montra... ³¹	- Добрый день. – Послушайте , я бы хотел посмотреть те туфли с витрины.
...oiço o Senhor Primeiro Ministro referir-se à mulher ...do Comendador Manuel Violas. “A Senhora Celeste... ” (нарративная форма со значением você)... Fico parva. Nos cursos todos que tirou, ninguém lhe ensinou que as senhoras são todas “ Senhoras Donas ”? [25, C. 124]	...я услышала, как Господин Премьер-Министр обращается к супруге Комендатора Мануэла Виолаша: « Сеньора Селеште... ». Я в ужасе. Неужели ни в одном учебном заведении, где он учился, никто не научил его обращаться ко всем женщинам « Сеньора Дона »?
Senhora+Dona	
Формальное обращение	
Senhora+Dona+имя+фамилия	Более формальный контекст (письменный вариант).
Senhora + Dona + имя	Менее формальный контекст.
... ao termo senhora se deve seguir a expressão “ D. ” (Dona); Uma mulher é “ Senhora D. Maria Luísa Marques ” (se o contexto o permitir, poderá ser D. Maria Luísa ou Maria Luísa , mas nunca Senhora Maria Luísa). Vem acontecendo nos últimos anos, que a expressão “ Dona ” tem vindo a ser suprimida na linguagem comercial (em ambiente de “call center”) ³²	... после обращения « Сеньора » должно идти слово « Дона ». Обращение к женщине – « Сеньора Дона Мария Луиза Маркеш » (если контекст позволяет, можно « Дона Мария Луиза » или « Мария Луиза », но никогда « Сеньора Мария Луиза »). В последние годы обращение « Дона » не используется в коммерческом языке (в контексте колл-центра).

²⁴ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 95.

²⁵ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 95.

²⁶ Alves M.E. Ciberdúvidas da língua portuguesa. Dona sem senhora é possível?, 27.11.2017, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/dona-sem-senhora-e-possivel/34592/> (дата доступа: 18.03.2025).

²⁷ Costa J. Dona é a tia, 11.12.2010, <https://jugar.blogs.sapo.pt/2365283.html/> (дата доступа: 19.03.2025).

²⁸ Costa J. Dona é a tia, 11.12.2010, <https://jugar.blogs.sapo.pt/2365283.html/> (дата доступа: 19.03.2025).

²⁹ Correspondente da Radio France Internationale. Diário de Notícias, 15.03.2018, <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/dona-querida-9188096.html/> (дата доступа: 18.03.2025).

³⁰ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 95.

³¹ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 66.

Senhorita ³³	
Полуформальное обращение	
В европейском варианте португальского языка не используется, где ему соответствует обращение menina , в бразильском варианте – используется для обращения к незамужним женщинам.	
Menino	
Полуформальное обращение (você)	
Na escola o professor para o aluno: O menino diga-me (<i>императив в 3-ем лице ед.ч. (você)</i>): Quantos reinos há na Natureza? - Três: reino animal, vegetal e mineral. - Muito bem. E o menino (<i>нарративная форма</i>) a que reino pertence? –Ao vegetal. – Porquê? - Porque me chamo Pereira.	В школе учитель – ученику: - Скажите мне: сколько царств в природе? - Три: царство животных, растений и минералов. - Очень хорошо. А к какому царству принадлежите Вы (<i>принадлежит молодой человек</i>)? - К царству растений. - Почему? - Потому что моя фамилия – Грушин.
Неформальное обращение (tu)	
-Não menino , (<i>вокативная форма</i>) não é ui, é ui. Dizes (<i>вербальная форма на tu</i>) tudo bem, só não dizes ui... ³⁴	-Нет, мой мальчик , не ui, а ui. Ты все хорошо произносишь , кроме Уи.
Menina	
Полуформальное обращение (você)	
- Desculpe, menina , (<i>вокативная форма + императив в 3-ем лице ед.ч.</i>) mas hoje não há café. ³⁵	- Извините, девушка , но сегодня кофе нет.
Неформальное обращение (tu)	
O José à Rosarinho: - Ainda estavas a dormir? O que é que a menina está a fazer em casa ao sábado à tarde? ³⁶ (<i>вербальная форма на tu + нарративная форма</i>)	Жозе - Розаринью: - Ты ещё спишь? Что это ты делаешь (<i>девушка делает</i>) в кровати в субботу после обеда?

© А.Г. Воронова, И.Д. Бобринская, П.А. Семенов, 2025

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1976. 382 с.
2. Багна И. Типы и функции обращения как именованья адресата в разных видах словесности: автореф. дис. канд. ... филол. наук / И. Багна. Москва. 2004. 28 с.
3. Буравцова Н.Ю. Национально-культурные особенности статусных обращений в русском языке: история и современность: автореф. дис. канд. ... филол. наук / Н.Ю. Буравцова. Москва. 2007. 21 с.
4. Глазова О.Г. Экспрессивные формы обращения в русском и испанском языках: автореф. дис. канд. ... филол. наук / О.Г. Глазова. Москва. 1992. 19 с.
5. Кузнецов И.Н. Риторика / И.Н. Кузнецов. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2021. 559 с.
6. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. М.: Рукопис. памятники древней Руси, 2009. 512 с.
7. Нестеренко Е.Ю. Статусные обращения в когнитивно-дискурсивном и идеографическом аспектах: на материале английского и русского языков: автореф. дис. канд. ... филол. наук / Е.Ю. Нестеренко. Екатеринбург. 2021. 22 с.
8. Норман Б.Ю. Лингвистическая прагматика на материале русского и других славянских языков / Б.Ю. Норман. Минск: БГУ, 2009. 183 с.
9. Пляскова Е.А. История обращения в русском языке: автореф. дис. канд. ... филол. наук / Е.А. Пляскова. Воронеж. 2002. 19 с.
10. Руднева Е.А. Стратегии лингвистической вежливости в спонтанном речевом взаимодействии: автореф. дис. канд. ... филол. наук / Е.А. Руднева. Санкт-Петербург. 2018. 20 с.

³² Fernandes C. Protocolo e etiqueta nos tratamentos verbais, 10.05.2015, <https://www.cristinafernandes.com/protocolo-e-etiqueta-nos-tratamentos-verbais/> (дата доступа: 10.03.2025).

³³ Alves M.E. Ciberdúvidas da língua portuguesa. Formas de tratamento, 09.03.2009, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/dona-sem-senhora-e-possivel/34592/> (дата доступа: 17.03.2025).

³⁴ Machado Guerreiro A. Anedotas. Contribuição para um estudo. Lisboa: ERL, 1993. P. 115.

³⁵ Dias da Silva J. Vamos aprender português / J. Dias da Silva, M.M. Cavalheiro Miranda, M.M. Granes Gonçalves. Lisboa: Plátano Editora, 2001. P. 15.

³⁶ Avelar A. Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / A. Avelar, H. B. Marques Dias, M. J. Grosso, M. J. Meira, J. M. Casteleiro. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel Edições técnicas, 1993. P. 58.

11. Смирнитская А.А. Дравидийские термины родства с точки зрения типологии семантических переходов: автореф. дис. канд. ...филол. наук / А.А. Смирнитская. Москва. 2022. 25 с.
12. Степаненко К.А. Категория лица в функционально-семантическом аспекте: на материале русского и португальского языков: автореф. дис. канд. ...филол. наук / К.А. Степаненко. Калининград. 2009. 23 с.
13. Шуай У. Сопоставительное исследование обращений в русском и китайском языках: автореф. дис. канд. ...филол. наук / У. Шуай. Уфа. 2019. 32 с.
14. Barros V.F. Processos de referenciação Lagoaça e Fornos: nomes próprios, apelidos, formas de tratamento e alcunhas / V.F. Barros, J.M. Veríssimo. Rio Tinto: Mosaico de Palavras, 2020. 64 p.
15. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S.C. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 360 p.
16. Brown R. The Pronouns of Power and Solidarity / R. Brown, A. Gilman // Language and Social Context. 1972. P. 252–282.
17. Carreira M. H. Semântica e discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês). Porto: Porto Editora, 2001. 286 p.
18. Cintra L. F. L. Sobre Formas de Tratamento na Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte, 1972. 138 p.
19. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1980. 475 p.
20. Ješková J. As formas de tratamento em Português Europeu. Olomouc, 2012. 73 p.
21. João P. Formas de tratamento: usos e desusos do Nordeste Trasmontano / P. João, M. Duarte // Revista Galega de Filoloxía. 2023. № 24. P. 89–105.
22. Kingui da Silva A. Formas do tratamento no português de Angola: estudo sociolinguístico. Évora, 2020. 246 p.
23. Leech G. Principles of Pragmatics. London, New York: Longman, 1983. 250 p.
24. Monte V. Correspondências paulistas: as formas de tratamento em cartas de circulação pública (1765-1775). São Paulo, 2013. 397 p.
25. Pinto Pratas S.A. As formas de tratamento e o ensino de português como língua não materna. Coimbra, 2017. 139 p.
26. Roque R. Formas de tratamento no português europeu: algumas considerações sobre formas não neutras/ R. Roque, A.G.R. Pinto // Revista de Estudos do Discurso. 2023. No. 13. P. 218–260.
27. Shaden G. Vocatives: A Note on Addressee-Management // Penn Linguistics Colloquium. 2009. P. 176–185.
28. Silva P. As formas de tratamento // Centro de Linguística da Universidade do Porto. Vol. 3, No. 1. P. 133–155.
29. Vilela M. O léxico da simpatia: Estudos sobre o campo lexical da determinação substantiva de simpatia humana e social (1850 – 1900) e o respetivo contexto cultural. Porto, 1980. 389 p.
30. Zwicky A. Hey, whatsyourname! // Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society 10. 1974. P. 787-800.

References

1. Arutiunova, N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy* [The Sentence and Its Meaning. Logical and Semantic Problems] / N.D. Arutiunova. M.: Nauka, 1976. 382 p.
2. Bagna, I. *Tipy i funktsii obrashcheniia kak imenovaniia adresata v raznykh vidakh slovesnosti: avtoref. kand. ... filol. nauk* [Types and Functions of Address Forms as References to the Addressee in Different Types of Discourse] / I. Bagna. Moskva. 2004. 28 s.
3. Buravtsova, N.Iu. *Natsional'no-kul'turnye osobennosti statusnykh obrashchenii v russkom iazyke: istoriia i sovremennost': avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [National Features of Honorifics in Russian: the Past and the Present] / N.Iu. Buravtsova. Moskva. 2007. 21 s.
4. Glazova, O.G. *Ekspressivnye FO v russkom i ispanskome iazykakh: avtoref. dis. kand. ... filol. nauk* [Evocative and Emphatic Address Forms in Russian and Spanish] / O.G. Glazova. Moskva. 1992. 19 s.
5. Kuznetsov, I.N. *Ritorika* [The Art of Oratory] / I.N. Kuznetsov. M.: Izdatel'sko-torgovaia korporatsiia «Dashkov i Ko», 2021. 559 s.
6. Larina, T.V. *Kategoriia veshlivoi i stil' kommunikatsii: sopostavlenie angliiskikh i russkikh lingvokul'turnykh traditsii* [The Concept of Politeness and Communication Style: Comparing English and Russian Linguistic and Cultural Patterns] / T.V. Larina. M.: Rukopis. pamiatniki drevnei Rusi, 2009. 512 s.
7. Nesterenko, E.Iu. *Statusnye obrashcheniia v kognitivno-diskursivnom i ideograficheskom aspektakh: na materiale angliiskogo i russkogo iazykov: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [Honorifics in English and Russian: The Cognitive, Discourse and Ideographic Dimensions] / E.Iu. Nesterenko. Ekaterinburg. 2021. 22 s.
8. Norman, B.Iu. *Lingvisticheskaia pragmatika na materiale russkogo i drugikh slavianskikh iazykov* [Linguopragmatics in Russian and Other Slavic Languages] / B.Iu. Norman. Minsk: BGU, 2009. 183 s.
9. Pliaskova, E.A. *Istoriia obrashcheniia v russkom iazyke: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [Address Forms in Russian from the Diachronic Perspective] / E.A. Pliaskova. Voronezh. 2002. 19 s.
10. Rudneva, E.A. *Strategii lingvisticheskoi veshlivoi v spontannom rechevom vzaimodeistvii: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [Linguistic Politeness Strategies in Spontaneous Speech] / E.A. Rudneva. Sankt-Peterburg. 2018. 20 s.
11. Smirnitckaia, A.A. *Dravidiiskie terminy rodstva s točki zreniia tipologii semanticheskikh perekhodov: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [Dravidian Terms of Kinship: the Typology of Their Semantic Shifts] / A.A. Smirnitckaia. Moskva. 2022. 25 s.

12. Stepanenko, K.A. *Kategoriia litsa v funkcional'no-semanticheskom aspekte: na materiale russkogo i portugal'skogo iazykov: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [The Category of Person in Russian and Portuguese: the Functional and Semantic Dimensions] / K.A. Stepanenko. Kaliningrad. 2009. 23 s.
13. Shuai, U. *Sopostavitel'noe issledovanie obrashchenii v russkom i kitaiskom iazykakh: avtoref. dis. kand. ...filol. nauk* [A Comparative Study of Address Forms in Russian and Chinese] / U. Shuai. Ufa. 2019. 32 s.
14. Barros, V.F. *Processos de referenciação Lagoaça e Fornos: nomes próprios, apelidos, formas de tratamento e alcunhas* / V.F. Barros, J.M. Veríssimo. Rio Tinto: Mosaico de Palavras, 2020. 64 p.
15. Brown, P. *Politeness: Some Universals in Language Usage* / P. Brown, S.C. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 360 p.
16. Brown, R. The Pronouns of Power and Solidarity / R. Brown, A. Gilman // *Language and Social Context*. 1972. P. 252–282.
17. Carreira, M.H. *Semântica e discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)*. Porto: Porto Editora, 2001. 286 p.
18. Cintra, L.F.L. *Sobre Formas de Tratamento na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972. 138 p.
19. Hofstede, G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1980. 475 p.
20. Ješková, J. *As formas de tratamento em Português Europeu*. Olomouc, 2012. 73 p.
21. João, P. Formas de tratamento: usos e desusos do Nordeste Trasmontano / P. João, M. Duarte // *Revista Galega de Filoloxía*. 2023. № 24. P. 89–105.
22. Kingui, da Silva A. *Formas do tratamento no português de Angola: estudo sociolinguístico*. Évora, 2020. 246 p.
23. Leech, G. *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman, 1983. 250 p.
24. Monte, V. *Correspondências paulistas: as formas de tratamento em cartas de circulação pública (1765-1775)*. São Paulo, 2013. 397 p.
25. Pinto Pratas S.A. *As formas de tratamento e o ensino de português como língua não materna*. Coimbra, 2017. 139 p.
26. Roque, R. Formas de tratamento no português europeu: algumas considerações sobre formas não neutras / R. Roque, A.G.R. Pinto // *Revista de Estudos do Discurso*. 2023. No. 13. P. 218–260.
27. Shaden, G. Vocatives: A Note on Addressee-Management // *Penn Linguistics Colloquium*. 2009. P. 176–185.
28. Silva, P. As formas de tratamento // *Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Vol. 3, No. 1. P. 133–155.
29. Vilela, M. *O léxico da simpatia: Estudos sobre o campo lexical da determinação substantiva de simpatia humana e social (1850 – 1900) e o respetivo contexto cultural*. Porto, 1980. 389 p.
30. Zwicky, A. Hey, what's your name! // *Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society 10*. 1974. P. 787–800.

Сведения об авторах:

Воронова Алла Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков им. Т.З. Черданцевой МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: лингвостилистика, лексикология, фразеология португальского языка, когнитивная лингвистика, теория коммуникации.

E-mail: alla-voronova-moscow@yandex.ru.

ORCID ID: 0009-0006-0349-2401

Бобринская Ирина Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №1 МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: романо-германская филология, психолингвистика, этнолингвистика, межкультурная коммуникация

E-mail: irini_111@mail.ru.

ORCID ID: 0009-0006-8442-5824

Семенов Платон Александрович – кандидат юридических наук, МГИМО, старший преподаватель (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: юрислингвистика, юридический перевод, психолингвистика, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация.

E-mail: platon-semenov@rambler.ru.

ORCID ID: 0009-0000-7609-5518

About the authors:

Alla G. Voronova – PhD in Philology, is Associate Professor at Roman Languages Department (Italian, Portuguese and Latin), MGIMO University (Moscow, Russia). Her academic interests include stylistics, lexicology, phraseology of Portuguese, cognitive linguistics, theory of communication.

E-mail: alla-voronova-moscow@yandex.ru.

ORCID ID: 0009-0006-0349-2401

Irina D. Bobrinskaya – PhD in Linguistics, is Associate Professor at the English Language Department of the School of International Relations, MGIMO University (Moscow, Russia). Her academic interests include psycholinguistics, ethnolinguistics, cognitive linguistics and cross-cultural communication.

E-mail: irini_111@mail.ru.

ORCID ID: 0009-0006-8442-5824

Platon A. Semenov – PhD in Law, is Senior Lecturer at MGIMO University (Moscow, Russia). His academic interests include legal linguistics, legal translation, psycholinguistics, cognitive linguistics and cross-cultural communication.

E-mail: platon-semenov@rambler.ru.

ORCID ID: 0009-0000-7609-5518

* * *



Name «Annalena Baerbock» in German Political Discourse: A Corpus Analysis of Precedent Phenomenon

Yu. I. Godyaeva

Lomonosov Moscow State University,
119991, Russia, Moscow, Leninskie Gory, 1, p.13,
Faculty of Foreign Languages and Regional Studies

Abstract. The scientific paper deals with the analysis of the name of a former German Foreign Minister Annalena Baerbock as a precedent phenomenon in German-language political discourse. The relevance of the study is due to the wide use of precedent phenomena. The study is based on the methods of corpus linguistics, using the tools of the Mannheim corpus of the German language DeReKo, in particular. The aim is to determine the peculiarities of the diplomat's name functioning in modern media texts in German. The material is analysed with consideration of lexical and semantic characteristics and pragmatic attitudes that determine the perception and representation of a political figure in the media. The name of the German minister is used in various forms – from formal and full (“Annalena Baerbock”) to the colloquial and reduced ones (“Baerbock”, “Annalena”). In addition, there are cases when the name is combined with the names of other political figures.

In the media, the name functions not only as a referential marker, but also as a symbol associated with topics such as international conflicts, environmental policy, women's rights and political leadership issues. Of particular interest are the name's connotations, which range from neutral to ironic and sharply critical. The analysis of the name with epithets, metaphors, graphic signs, and other names demonstrates its high evaluative and stylistic significance. There are also stable linguistic constructions in which the name fulfills a symbolic function, such as the “Baerbock effect” and the “Baerbock paradox”. The name can also serve as a metaphorical representation of certain political phenomena or stereotypes, indicating its transition into the category of symbols with pronounced pragmatic and sociocultural functions in German political media discourse. There is also a tendency towards stylistic splitting of the image of the name-bearer, reflecting the polarisation of public opinion and the specifics of political communication in Germany.

Keywords: Annalena Baerbock, precedent phenomenon, precedent name, linguistic corpus, political discourse

For citation: Godyaeva Yu. I. (2025). Name «Annalena Baerbock» in German Political Discourse: A Corpus Analysis of Precedent Phenomenon, *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 31–42. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-31-42>

Имя «Анналена Бербок» в немецком политическом дискурсе: корпусный анализ прецедентного имени

Ю.И. Годяева

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д.1, стр.13,
факультет иностранных языков и регионоведения

Аннотация. Настоящая работа посвящена анализу имени экс-министра иностранных дел ФРГ Анналены Бербок как прецедентного феномена в немецкоязычном политическом дискурсе. Актуальность выбранной темы обусловлена широким использованием прецедентных феноменов в политическом медиaprостранстве. Исследование основывается на методах корпусной лингвистики, в частности на инструментах Мангеймского корпуса немецкого языка DeReKo. Цель исследования – определить особенности функционирования имени дипломата в современных медиатекстах на немецком языке. Анализ материала проводится с учётом лексико-семантических характеристик и прагматических установок, определяющих восприятие и репрезентацию политического деятеля в медиа. Имя экс-министра употребляется в различных формах – от официальной и полной (*“Annalena Baerbock”*) до разговорной и редуцированной (*“Baerbock”*, *“Annalena”*). Кроме этого, фиксируются случаи, когда имя сочетается с именами других политических деятелей.

В медиaprостранстве оно функционирует не только как референциальный маркер, но и как символ, ассоциируемый с определённым кругом тем: международными конфликтами, экологической политикой, правами женщин, вопросами политического лидерства. Особый интерес представляют коннотации имени, варьирующиеся от нейтральных до ироничных и резко критических. Анализ сочетаний имени с эпитетами, метафорами, графическими знаками и другими именами демонстрирует высокую степень оценочности и стилистической нагрузки. Зафиксированы устойчивые языковые конструкции, в которых имя выполняет символическую функцию: «Baerbock-Effekt» («эффeкт Бербок»), «Baerbock-Paradoxon» («парадокс Бербок») и другие. Имя также может служить метафорическим обозначением определённых политических явлений или стереотипов, что свидетельствует о его переходе в разряд символов с ярко выраженной прагматической и социокультурной функцией в немецкоязычном политическом медиадискурсе. Также прослеживается тенденция к стилистическому расщеплению образа носителя имени, отражающая поляризацию общественного мнения и специфику политической коммуникации в Германии.

Ключевые слова: Анналена Бербок, прецедентный феномен, прецедентное имя, лингвистический корпус, политический дискурс

Для цитирования: Годяева Ю.И. (2025). Имя «Анналена Бербок» в немецком политическом дискурсе: корпусный анализ прецедентного имени. *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 31–42. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-31-42>

1. Введение

Политическая деятельность Аннелены Бербок, занимавшей пост министра иностранных дел ФРГ с декабря 2021 года по май 2025 года, стала объектом внимания со стороны экспертного сообщества как на национальном, так и на международном уровне.

Первая женщина в истории страны, возглавлявшая внешнеполитическое ведомство, а также бывший сопредседатель партии «Союз 90/Зелёные» совместно с Робертом Хабеком, Бербок вызывает в обществе довольно противоречивые оценки. Её манера публичных высказываний и политическая активность в сферах экологии, международного сотрудничества, социальной справедливости неоднократно становились объектом критических высказываний со стороны населения, а также её политических оппонентов.

Цель исследования заключается в рассмотрении имени дипломата в контексте теории прецедентности, что предполагает анализ имени Аннелены Бербок, содержащего в себе элементы прецедентности, поскольку оно представляет собой сложную структуру, а также может быть закреплено в общественном сознании и представлено в политическом медиадискурсе.

Актуальность данной работы обусловлена растущим интересом к проблематике прецедентных феноменов в политическом медиадискурсе. Имя Аннелены Бербок, активно циркулирующее в общественно-политическом пространстве Германии, представляет собой яркий пример прецедентного имени (ПИ), формирующего и отражающего определённые когнитивные и оценочные установки, что требует новых комплексных подходов исследований.

Теоретическую основу данного исследования составляют труды отечественных и зарубежных учёных в области политического дискурса, медиадискурса, медиалингвистики, когнитивной лингвистики, а также корпусной лингвистики.

Политический дискурс представляет собой неоднородное и сложное явление, границы которого не всегда чётко определены. В узком смысле он рассматривается как институциональный тип дискурса, основанный на политической позиции субъекта политической деятельности [20]. В широком смысле политический дискурс включает любую форму коммуникации с целью осуществить или удержать власть [16].

Согласно определению Е.И. Шейгал, политический дискурс обладает двухуровневой структурой: он существует как в реальном, так и в виртуальном измерении. В первом случае понимаются конкретные тексты, функционирующие непосредственно в рамках политической коммуникации, в то время как во втором – система знаков, обслуживающая сферу политической коммуникации, «тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере» [21, с. 9]. В своей диссертации Е.И. Шейгал уделяет внимание также границам политического дискурса: учёный отмечает его опосредованность в средствах массовой информации, поскольку СМИ являются основным каналом реализации политической коммуникации [там же, с. 80].

Особое значение в развитии медиалингвистики и изучении медиадискурса принадлежит Т.Г. Добросклонской. По её мнению, он представляет собой интегративное коммуникативное образование, формирующееся под влиянием не только языковых, но и экстралингвистических факторов – в частности, идеологических, социокультурных и технологических. Одной из центральных идей её концепции является опосредованность медиадискурса системой СМИ, которые не только транслируют, но и активно конструируют содержание, организуют интерпретации и влияют на восприятие сообщаемого. В этом контексте СМИ выступают не просто как платформа, но как субъект, формирующий специфические рамки смыслов и оценок. Это положение особенно значимо в случае политического дискурса, который, реализуясь преимущественно через медиасреду, приобретает черты театральности, манипулятивности и массового воздействия [3, с. 25].

Как подчёркивают Н.В. Степанова и Е.В. Курганская, композиция политического дискурса неоднородна, так как ей «свойственны черты различных типов дискурса», способствующих применению набора «определённых дискурсивных тактик» [19, с. 88].

Э.В. Будаев отмечает, что отличительной чертой медиадискурса является употребление прецедентных имён, поскольку, будучи когнитивными феноменами, они выполняют функции категоризации и оценки действительности [1, с. 22].

В «Словаре лингвокультурологических терминов» указывается, что «прецедентное имя (ПИ) – «индивидуальное имя, “воплощённое” имя собственное, связанное или с широко известным текстом, ситуацией [...], или с фиксированным комплексом определённых качеств, способное регулярно употребляться денотативно (интенционально), выступая в роли семантического предиката» [9, с. 114]. Такое имя основывается на общности языковых, семиокультурных и фоновых знаний представителей конкретного лингвокогнитивного сообщества [18], то есть оно служит рекуррентным фрагментом любого дискурса и функционирует в языке как культурный знак в соответствии с интенциями говорящего [11].

Вслед за Д.Б. Гудковым и Г.Г. Слышкиным отметим, что имя становится прецедентным тогда, когда оно приобретает известность среди большинства представителей лингвокультурного сообщества [4], [5], [18]. Вместе с тем вопрос о степени прецедентности и динамики градуальности динамики значения [13, с. 86] тех или иных явлений до сих пор остаётся открытым.

Каждое известное имя собственное, обладающее элементами прецедентности, соотносится с определённой системой устойчивых ассоциаций, возникающих в сознании носителей того или иного языка [14]. В данном случае речь идёт о прецедентной мотивированности, а именно: логичности его использования в контексте и степени известности стоящих за ним ассоциаций [2, с. 140].

Так, Е.А. Нахимова, ссылаясь в своей монографии на работы Г.И. Богина, подчёркивает, что далеко не все носители той или иной лингвокультуры способны воспринять и осмыслить глубину смысла, а также выделить его историческую значимость, поскольку ментальные операции – узнавание, осознание, а также оценка текста – с подобными феноменами способны осуществить читатели, обладающие «определённой эрудицией и подготовленностью к правильному восприятию текста с прецедентными феноменами» [10], [11, с. 172], [18].

По мнению Ю.А. Сорокина и др., прецедентность – это неоднородное явление, поскольку она формируется как сложный образ, объединяющий в себе множество взаимосвязанных характеристик. Её основой выступают особые отношения, при которых один элемент неизбежно влечёт за собой другой, что свидетельствует о наличии устойчивой связи между ними. Однако главная функция такого образа состоит не просто в его употреблении, а в способности задавать или даже навязывать определённые поведенческие модели [17].

Особенно ярко подобная функция прецедентных образов проявляется в политической сфере, где наибольшее число таких имён связано с фигурами широко известных и реально существующих или существовавших государственных деятелей, а также других публичных персон. Их имена не только легко узнаются, но и активно используются как символы, влияющие на формирование общественного сознания и культурных ориентиров, а также обеспечивающие «реализацию стратегии убеждения» [7, с. 138], к чему стремится адресант. Эти символы становятся инструментами, с помощью которых формируются и закрепляются определённые идеологические установки и ценностные ориентации [21, с. 44]. Таким образом, подчёркивается важность прецедентности в контексте социальных и политических взаимодействий.

2. Исследование

Для достижения цели исследования используются следующие методы: метод корпусного анализа, позволяющий более эффективно обработать языковые данные, а также определить их количество вхождений, метод дискурсивного анализа, направленный на изучение как лингвистических, так и экстралингвистических аспектов антропонима, и метод когнитивного анализа,

связанный с восприятием языковых данных. Комплексное применение этих методов способствует выявлению как центральных, так и периферийных признаков когнитивной структуры заявленного имени.

В ходе исследования предстояло решить ряд задач:

1. определить ассоциативные связи и оценочные характеристики, связанные с именем экс-главы МИД Германии в сознании носителей немецкого языка;
2. выявить элементы прецедентности имени в речи носителей немецкого языка;
3. провести интерпретативный анализ текстов, высказываний и ситуаций, связанных с именем экс-министра, и их влияния на его восприятие;
4. определить функции имени как символа политических и социальных ценностей в современном дискурсе.

Материалом для исследования послужила выборка контекстов на немецком языке, содержащих имя бывшего федерального министра иностранных дел ФРГ. Отбор эмпирических данных осуществлялся с использованием специальных инструментов Мангеймского лингвистического корпуса DeReKo – обширного собрания немецкоязычных текстов, поддерживаемого Институтом немецкого языка (Institut für Deutsche Sprache) в г. Мангейм.

Имя бывшего федерального министра Германии Аннелены Бербок приобрело широкую популярность среди носителей немецкоязычного сообщества. Показательно, что на базе её фамилии в языке формируются неологизмы, отражающие общественную реакцию на её публичное поведение и речевые ошибки [20]. Одним из таких примеров является глагол *baerbocken*, зафиксированный в ряде немецкоязычных онлайн-словарей. Он получает следующие значения: «1) делать ложные заявления, обманывать; 2) не знать значения слов, произносить их без раздумий и делать ошибки в произношении, как в свободной речи, так и при чтении».

Опираясь на приведённые выше мнения, в данной работе имя бывшего министра иностранных дел ФРГ Аннелены Бербок рассматривается не только как символ или элемент культурного кода, но и как сложный, диффузный и многозначный образ, который обладает элементами прецедентности и в дальнейшем может приобрести статус прецедентного феномена. Этот образ включает определённые шаблоны действий, укоренённые в когнитивной базе носителей немецкого лингвокультурного сообщества, а также формирует имидж политика [8] и оценочные критерии, которые возникают в связи с обращением к нему. Кроме того, мы проанализируем базовые дифференциально-семантические гештальты, составляющие инвариант восприятия данного ПИ среди носителей немецкого языка.

В условиях современной медиареальности политическая коммуникация не существует изолированно, но органически разворачивается в пространстве массовой информации, которая выступает не просто каналом, а ключевой средой функционирования политического дискурса [17, с. 31]. Публичная природа политического высказывания, транслируемого через СМИ, способствует его быстрой циркуляции, трансформации и реплицированию в разных жанровых и прагматических контекстах.

Употребление антропонимов в политическом контексте выполняет экспрессивную функцию, позволяя автору наиболее ярко выразить собственные политические предпочтения [15, с. 153]. По этой причине имена общественных деятелей нередко подвергаются различным трансформациям, включая сокращения, использование прозвищ и добавление эпитетов, что определяется контекстом, жанровыми характеристиками текста и его стилистической направленностью. Анализ таких трансформаций может осуществляться с применением методов корпусного анализа, который позволит выявить частотность и распределение языковых единиц в большом объёме текстов.

Для проверки данных была использована обширная база письменных медиатекстов корпуса DeReKo (Deutsches Referenzkorpus) на немецком языке. С помощью его поисковых функций и аналитических инструментов, а также метода сплошной выборки было проведено исследование трансформаций имени немецкого политика «Annalena Baerbock» в зависимости от контекста, а также выявлены закономерности его употребления в различных ситуациях.

Принимая во внимание тот факт, что ПИ может состоять из одного или более элементов, обозначая одно понятие [6, с. 83], для поиска подходящих примеров была составлена формула с соответствующими данной системе корпуса символами (&Annalena oder &Baerbock), где амперсанд обозначает логическое «и», а «oder» – «или». Данный подход позволил корпусу автоматически идентифицировать примеры, содержащие либо один компонент имени (например, «Annalena»), либо другой (например, «Baerbock»), с возможностью включения дополнительных элементов, таких как лексические единицы и/или графические знаки. Это обеспечило более гибкий и точный анализ трансформаций имени в различных контекстах.

3. Результаты исследования

В результате поиска было получено 1928 упоминаний имени немецкого дипломата. Все возможные вариации имени были классифицированы по четырём категориям: однокомпонентные формы, двухкомпонентные формы, многокомпонентные формы и конструкции с графическими знаками.

Наиболее частотной формой оказалась апелляция непосредственно к фамилии (1004 упоминания). Компонент «Annalena» встречается значительно реже (32 упоминания), в то время как двухкомпонентная конструкция – «Annalena Baerbock» – фиксируется в корпусе 485 раз, что делает её второй по частотности формой. Также были обнаружены устойчивые сочетания, такие как «Frau Baerbock» (19 вхождений) и «Grünen-Baerbock» (14 вхождений), отражающие стандартную форму обращения официально-делового стиля и партийную принадлежность соответственно.

Особый интерес представляют неформальные или оценочные конструкции, например, «Schummel-Baerbock» (8 вхождений) и «Baerbock-Bashing» (6 вхождений), указывающий на критический или негативный контекст употребления имени.

Многокомпонентные вариации включают сочетания с другими политическими фигурами, например, «Baerbock-Habeck-Duo» (34 вхождения) и «Laschet-Scholz-Baerbock» (22 вхождения). Это свидетельствует о частом упоминании имени министра в контексте её взаимодействия как с соратниками, так и с конкурентами на пост канцлера. Также были зафиксированы более сложные конструкции, такие как «Baerbock-und-Habeck-Partei» (12 вхождений), что подчёркивает восприятие политического тандема. Часть вариаций включает кавычки, дефисы и другие графические знаки, например, «Baerbock-Zug» (11 вхождений) и «Baerbock-Buch «Jetzt»» (14 вхождений).

Рассмотрим, как данная лексическая единица функционирует в различных контекстах и определим его роль в указанном дискурсе.

ПИ, как отмечают учёные, обладает чёткой структурой, состоящей из ядра и периферии. К первому уровню относятся дифференциальные признаки, позволяющие идентифицировать имя и отличать его от других, а ко второму – атрибуты, включающие дополнительные ассоциации и коннотации, формирующиеся в сознании носителей языка и культуры [4]. Ключевой особенностью ПИ выступает его соотнесённость с исходным текстом или ситуацией. Это связано с тем, что использование такого элемента в коммуникации предполагает обращение к устойчивым смыслам, которые сложились в лингвистическом сознании благодаря определённым текстам, событиям или культурным контекстам. Так, в сфере политической деятельности и партийного лидерства Бербок упоминается как одна из ключевых фигур партии «Союз90/Зелёных». Её имя связано с лидерством, политическими инициативами и участием в управлении партией. Вместе с тем дискурсивный анализ отобранных текстов, в которых встречается данное имя, демонстрирует преобладание негативной оценочности, что указывает на наличие критического восприятия её деятельности.

В контексте избирательной кампании и выдвижения её кандидатуры на пост федерального канцлера имя Бербок встречается в медиатекстах о её популярности среди избирателей, динамике рейтингов и влиянии на электорат. Используются такие выражения, как «Baerbock-Boom» –

всплеск интереса к её персоне, «Beliebtheitswerte» – показатели её популярности, а также ссылки на её предвыборные выступления. В данном случае имя Бербок становится символом борьбы за власть, медийного влияния и политической конкуренции:

«Die Wähler in Sachsen-Anhalt machen Laschet damit ein Geschenk von unschätzbarem Wert. Nach dessen miesem Start als Kanzlerkandidat war allen in der Union klar: Ein Mann für euphorisierte Aufbruchstimmung wird Laschet in diesem Wahlkampf nicht mehr. Aussitzen lautet stattdessen die Devise. Baerbock-Boom und Coronafrust, die Stimmung werde sich schon noch drehen. Was Laschet dafür vor allem braucht, ist Ruhe – und die hat er nun» [Spiegel-Online, 06.06.2021; Der Anti-AfD-Triumph] – «Избиратели в земле Саксония-Анхальт сделали Лашету поистине бесценный подарок. После его крайне неудачного старта в качестве кандидата на пост канцлера в ХДС всем стало ясно: Лашет уже не сможет стать символом вдохновляющих перемен в этой избирательной кампании. Выжидание стало вместо этого его стратегией. Бум Бербок и коронавирусная усталость – настроения ведь ещё могут измениться. Главное, что сейчас нужно Лашету – это спокойствие. И теперь оно у него есть» (здесь и далее *перевод наш – Ю.И.*)

В приведённом примере видим, как автор акцентирует внимание не столько на наличии у госпожи Бербок упомянутых качеств, сколько на их отсутствии – несмотря на то, что сама политик регулярно подчёркивает их в своих официальных выступлениях:

Рассмотрим ещё один пример: «Baerbock, das bemerkt man in jedem Gespräch mit ihr, ist überzeugt, dass Politik ein Umsetzungsgeschäft ist. Dass es Probleme gibt, die gelöst werden müssen, und dass es am Ende darum geht, wer die besten Konzepte hat. «Das lässt sich nicht so abstrakt sagen, da muss man ganz konkret schauen, was gemacht werden kann», auch das ist ein typischer Baerbock-Satz. Machen, das bedeutet Handlungsfähigkeit, Kompetenz, Gestaltungswillen» [Die ZEIT, 02.09.2021, S. 4; Nichts zu erzählen]. – «Бербок, как можно заметить в каждом разговоре с ней, убеждена, что политика – это бизнес по внедрению. То, что есть проблемы, которые нужно решать, и что в конечном итоге всё дело в том, у кого лучшие идеи. «Так абстрактно не скажешь, нужно смотреть конкретно, что можно сделать», – ещё одна типичная фраза Бербок. Действовать – это значит быть способным к действию, быть компетентным, готовым к созиданию»).

Фраза «Das lässt sich nicht so abstrakt sagen, da muss man ganz konkret schauen, was gemacht werden kann», упомянутая автором вышеуказанного фрагмента, может быть отнесена к периферийным характеристикам ПИ. Следует отметить, что данное высказывание не зафиксировано в официальных источниках, что позволяет предположить его интерпретативную природу. Вероятнее всего, оно представляет собой обобщённую или переформулированную версию высказываний Аннелены Бербок, отражающую её политическую позицию, ориентированную на конкретику, практическое действие и реализацию программных инициатив. В интервью Deutschlandfunk в 2021 году¹ она акцентировала внимание на том, что достижение климатической нейтральности невозможно без коренных изменений в повседневной жизни – в том числе в том, как мы передвигаемся, что и как потребляем и как производим товары и услуги.

Также были обнаружены примеры о недостатке опыта Бербок или о том, что политическая карьера экс-министра представляет собой «балансирование на грани успеха и провала»: «Ein Ministeramt aber fehlt in Baerbocks Vita. Anders als Habeck hat sie keinerlei Regierungserfahrung, worauf die Union auch hinweisen dürfte» [Die Presse, 20.04.2021, S. 1; Eine Grüne will ins Kanzleramt]. – «Однако в биографии Бербок отсутствует опыт работы на министерской должности. В отличие от Хабек, у неё нет никакого опыта работы в правительстве, на что, вероятно, укажет и блок ХДС/ХСС»).

Эти характеристики мы также относим к периферии ПИ, поскольку они являются дополнительными признаками и формируют субъективные ассоциации у носителей языка и культуры.

¹ Deutschlandfunk: Eine Umstellung des Produktionssystems gehört dazu. URL [https://www.deutschlandfunk.de/baerbock-gruene-ueber-klimaneutralitaet-eine-umstellung-des-100.html]

Часто имя бывшего министра фигурирует в контексте, связанном с недосказанностями в биографии, обвинениями в плагиате её книги «Jetzt. Wie wir unser Land erneuern» («Сейчас. Как мы обновим нашу страну»), а также общей жёсткой критикой со стороны оппонентов. Встречаются выражения вроде «Baerbocks Fehler» – ошибки Бербок, «Plagiatsvorwürfe» – обвинения в плагиате, а также высказывания, ставящие, в целом, под сомнение её надёжность и честность: «Baerbock steht wegen Plagiatsvorwürfen in der Kritik. Zudem hatte sie Sonderzahlungen der Partei verspätet an den Bundestag gemeldet. Auch mussten Partei und Kandidatin wiederholt Angaben in Baerbocks Lebenslauf korrigieren» [Nürnberger Nachrichten, 19.07.2021, S. 4; Kurz berichtet]. – «Бербок обвиняют в плагиате. Кроме того, она несвоевременно сообщила в бундестаг о специальных партийных выплатах. Партии и кандидату пришлось снова корректировать сведения в биографии Бербок».

Иногда имя Аннелены Бербок используется в метафорическом смысле, обозначая не столько её личность, сколько стиль поведения в политическом процессе. Выражения типа «Baerbock-Effekt» (эффект Бербок), «Baerbock-Zug ist entgleist» (поезд Бербок сошёл с рельсов) или «Baerbock-Paradoxon» (парадокс Бербок) или «Baerbock-Credo» служат индикаторами таких явлений, как противоречия, неудачи и кризисные моменты в политической деятельности.

Говоря об «эффекте Бербок», следует отметить, что это выражение может иметь различные интерпретации. Однако чаще всего оно используется в негативном контексте, ассоциируясь с критикой её публичных высказываний и решений. Например, в одном из комментариев её стиль противопоставляется стилю её оппонента, кандидата на пост канцлера от блока ХДС/ХСС: «Laschets Reden sind meist Referate, Baerbocks Reden sind Rockkonzerte. Sie ist laut, direkt, er ist hintergründig, verschmitzt.» [Spiegel-Online, 06.06.2021; Der Anti-AfD-Triumph]. – «Речи Лашета похожи на лекции, а речи Бербок – на рок-концерты. Она говорит громко, прямо, а он – сдержанно и лукаво.

«Парадокс Бербок» выражается прежде всего в разрыве между ожиданиями и реальностью избирателей от её политики. Как кандидат на пост канцлера от партии «Зелёные» она вызывала высокие ожидания, особенно среди молодёжи, благодаря амбициозным обещаниям и свежему подходу. Однако по мере развития предвыборной кампании началось постепенное снижение уровня доверия, чему способствовал целый ряд репутационных и стратегических ошибок: от несогласованности между риторикой и действиями до скандалов, связанных с неточностями в биографии, обвинениями в плагиате и общей неуверенностью в публичных выступлениях. В результате возникла ситуация, при которой Бербок, как символ политических надежд, стала восприниматься как политик, не соответствующий заявленному образу, что и составляет сущность данного парадокса.

Парадокс политической карьеры Бербок проявляется и в её речевых ошибках, основанных на некорректном использовании лексических единиц на разных языковых уровнях – фонетическом, грамматическом и стилистическом [20, с. 132], что регулярно становится поводом для критики и насмешек. Наиболее показательным и резонансным стал случай на Мюнхенской конференции по безопасности в феврале 2023 года, когда экс-министр на вопрос, есть ли шанс, что Украина будет в безопасности в долгосрочной перспективе, призвала президента РФ Владимира Путина «развернуться на 360 градусов»: «Wenn er sich nicht um 360 Grad ändert, nein» («Если он не повернется на 360 градусов, то нет»). Упомянутое высказывание вызвало значительный экспертный отклик, поскольку демонстрирует риторическую неточность: с математической точки зрения поворот на 360 градусов подразумевает возвращение в исходную позицию, а вовсе не изменение процесса – фраза, демонстрирующая математическую несостоятельность.

И подобные случаи оказались не единичными. Во время пресс-конференции с министром иностранных дел Румынии Луминицей Одобеску в сентябре 2023 года, посвящённой вопросам урегулирования украинского конфликта, министр иностранных дел Германии Аннелена Бербок допустила характерную оговорку: в ходе высказывания о транзите украинского зерна она ошибочно произнесла «kokainisches Getreide» («кокаиновое зерно») вместо «ukrainisches Getreide» («украинское зерно»). Несмотря на быструю самокоррекцию, оговорка получила широкое медийное освещение и стала объектом метаязыковой рефлексии, вызвав волну заголовков, ироничных интерпретаций и стилистических переосмыслений в политическом дискурсе. Так, например,

крупнейшая австрийская газета «Kronen Zeitung» озаглавила материал о речевом faux pas главы внешнеполитического ведомства Германии следующим образом: Hoppala von Baerbock: «Kokainisches Getreide»² («Казус Бербок: 'Кокаиновое зерно'»).

Данное прецедентное имя вступает в синтагматические связи с другими лексическими единицами, обладающими сопоставимой степенью прецедентности. Н.В. Немирова обозначает такие взаимосвязи термином «прецедентные цепочки», понимая под ними систему, в которой каждый прецедентный феномен способен порождать или активизировать другой, формируя тем самым устойчивую семиотическую сеть внутри дискурса [12, с. 153], [13].

Одним из характерных примеров является сочетание имени действующего министра с именем вице-канцлера ФРГ Роберта Хабекка. Оба политика представляли партию «Зелёные» и занимали ведущие позиции как внутри партии, так и в правительстве. Их совместное упоминание в контекстах формирует устойчивые языковые конструкции. Подобные сочетания, такие как «Habeck-Baerbock-Duo» («дуэт Хабек-Бербок») или «Habeck-Baerbock-Grünen» («партия / «Зелёные» Хабекка/Бербок»), акцентируют внимание на их партнёрстве и роли в формировании повестки: «FDP sich schon wieder die falschen Ministerien ausgesucht habe. Lindner wollte mindestens so dringend Finanzminister werden wie seinerzeit Guido Westerwelle Außenminister. Während dieser danach mit ansehen musste, wie das Unionsduo Schäuble/Merkel vom Finanzministerium und Kanzleramt aus zunächst das zentrale FDP-Versprechen einer Steuerreform kassierte, um danach den Liberalen bei der Selbstzerstörung zuzusehen, darf Lindner nun seit Wochen besichtigen, wie das grüne Duo Habeck/Baerbock wegen des Ukraine-Kriegs qua Amt ins Zentrum des Geschehens gerückt ist. Er selbst musste sich damit begnügen, die benötigten Milliarden anzureichen» [Süddeutsche Zeitung, 01.07.2022, S. 4; HAUSHALT]. – «СвДП (Свободная демократическая партия – прим. авт.) снова ошиблась с выбором министерств. Кристиан Линднер стремился стать министром финансов не менее настойчиво, чем когда-то Гидо Вестервелле – министром иностранных дел. Однако, как Вестервелле впоследствии пришлось наблюдать, как дуэт ХДС Шойбле/Меркель из министерства финансов и ведомства канцлера сначала отменил ключевое обещание СвДП о налоговой реформе, а затем наблюдал за процессом саморазрушения партии, так теперь Линднер уже несколько недель может видеть, как «зелёный дуэт» Хабек/Бербок из-за конфликта на Украине благодаря своим должностям оказался в эпицентре событий. Самому же Линднеру остаётся лишь «подносить» необходимые миллиарды».

Употребление словосочетания «grünes Duo Habeck/Baerbock» в анализируемом выше фрагменте также акцентирует внимание на том, что именно эти две фигуры в силу занимаемых ими постов оказались в центре политических процессов.

Таким образом, происходящие общественно-политические процессы в ФРГ приводят к постепенному переосмыслению указанного образа «дуэта» и, соответственно, к формированию более неоднозначных, а нередко и отрицательных коннотаций. Если ранее этот политический тандем рассматривался как «новая сила», символизирующая обновление немецкой внешней и внутренней политики и привносящая свежую динамику в правительство, то в условиях затянувшегося кризиса, вызванного, в частности, военными событиями на Украине и внутренними социально-экономическими вызовами, риторика вокруг него постепенно смещается в сторону критики. Их совместное упоминание в медиа всё чаще сопровождается ироничными или скептическими комментариями, отражающими недовольство избирателей и политических оппонентов.

4. Обсуждение результатов

Проведённый анализ позволяет констатировать, что имя бывшего министра иностранных дел ФРГ Аннелены Бербок обладает элементами прецедентности с ярко выраженной когнитивной структурой. Его ядерные признаки включают характеристики политической деятельности, тогда

² Kronen Zeitung: Hoppala von Baerbock: „Kokainisches Getreide“. URL [https://www.krone.at/3104400].

как периферия формируется за счёт общественных оценок, ассоциаций и критики. В зависимости от контекста оно может приобретать различные смысловые оттенки, отражая как профессиональные достижения, так и дискуссионные аспекты его публичного образа, что делает его значимым элементом политического дискурса.

Настоящее исследование, основанное на методологии корпусного и дискурсивного анализа, позволило успешно реализовать поставленные задачи. Так, было определено, что в сознании носителей немецкого языка имя Аннелены Бербок действительно вызывает устойчивые ассоциативные связи и оценочные реакции, обусловленные как содержанием её политических инициатив, так и особенностями публичного позиционирования. Выявленные элементы прецедентности демонстрируют, что имя функционирует в немецкоязычном политическом дискурсе не только как референциальный маркер, но и как семиотически нагруженный символ.

Эмпирические данные, полученные на основе выборки из Мангеймского корпуса немецкого языка (DeReKo), позволила провести интерпретативный анализ конкретных текстов, связанных с именем экс-министра.

Применяя приведённую методологию анализа ПИ, мы выделяем ряд базовых дифференциально-семантических признаков, актуальных для имени Аннелены Бербок. К ним относятся:

1. сфера деятельности (внешняя политика, климатическая повестка, феминистская дипломатия);
2. символическая актуализация (репрезентация лидерства в немецкой политике);
3. общественная значимость (роль в международных переговорах, формирование повестки партии «Зелёных»);
4. связанные с именем события (публичные выступления, речевые ошибки, участие в конфликтах и саммитах);
5. эмоционально-оценочные реакции (восхищение и критика, сатира в СМИ и интернет-меметизация);
6. фоновое знание и ассоциации (партия «Зелёные», связи с другими политиками – Робертом Хабекком).

В перспективе дальнейших исследований представляется важным рассмотреть динамику трансформации имени Бербок в более широком временном контексте, а также сопоставить его с именами других политиков, функционирующими как прецедентные в немецком политическом дискурсе. Это позволит глубже понять механизмы языковой репрезентации власти и личности в политическом пространстве, а также роль индивидуальных имён в формировании идеологического поля современного общества.

© Ю.И. Годяева, 2025

Список литературы

1. Будаев Э.В. Прецедентные имена в СМИ: методики исследования // Политическая лингвистика. 2021. № 3 (87). С. 22–36. – DOI: 10.26170/1999-2629_2021_03_02.
2. Бухарова А.А. Имя собственное как прецедентная номинация в составе лексико-грамматической конструкции XYZ // Вестник Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 9 (851). С. 135–147. DOI: 10.52070/2542-2197_2021_9_851_135
3. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. 2020. URL: https://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1600671409_8213.pdf
4. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 1999. 40 с.
5. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Наука, 1999. 132 с.
6. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 5–34.
7. Касаткин М.Л. Персуазивный потенциал прецедентных высказываний в риторическом дискурсе пандемии коронавируса (на материале немецкоязычных СМИ) // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26, № 2. С. 137–146.

8. Клиновская А. А. Языковые особенности конструирования имиджа в СМИ (на примере имиджа министра иностранных дел ФРГ А. Бербок) // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 11 (866). С. 46–53.
9. Ковшова М. Л., Гудков Д. Б. Словарь лингвокультурологических терминов / М.Л. Ковшова, Д.Б. Гудков Д.Б. М.: Гнозис, 2017. 192 с. ISBN 978-5-94244-059-6.
10. Нахимова Е.А. О критериях выделения прецедентных феноменов в политических текстах // Лингвистика: бюллетень Уральского лингвистического общества. Екатеринбург, 2004. С. 166–174.
11. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: монография / Е. А. Нахимова; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования. Екатеринбург, 2007. 207 с.
12. Немирова Н.В. Прецедентные феномены как репрезентанты концептов в русской языковой картине мира // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 4. С. 31–36.
13. Немирова Н. В. Лексикографические аспекты прецедентности // Вестник Сыктывкарского университета. Сер. гуманитар. наук. 2022. № 3. С. 35–46.
14. Рыжкина Е. В. Прецедентность имени в английской фразеологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 20 (680). С. 112–123.
15. Панарина Н. С. Понятие прецедентности в работах В. С. Страховой // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 14 (809). С. 81–92.
16. Парастаев Г.Н. Лексико-семантические особенности американского политического дискурса (на примере исторических и общественно-политических реалий): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 14 с.
17. Сорокин Ю.А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. М. : Филология, 1998. Вып. 4. С. 5–34.
18. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М. : Гнозис, 2000. 284 с.
19. Степанова Н.В., Курганская Е.В. Медиapolитический дискурс: концепции и подходы к исследованию / Н.В. Степанова, Е.В. Курганская // Дискурс. 2024. Т. 10, № 3. С. 86–99. DOI: 10.32603/2412-8562-2024-10-3-86-99.
20. Ткаченко О.А. Речевые неудачи политика как фактор формирования негативного имиджа (на материале выступлений Аннаны Бербок) // Политическая лингвистика. 2023. № 5 (101). С. 141–148.
21. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. Волгоград, 2000. 431 с.

References

1. Budaev, E.V. Precedentnye imena v SMI: metodiki issledovaniya [Precedent names in Mass media: methodology of research] // *Politicheskaya lingvistika*. 2021. № 3 (87). S. 22–36. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_03_02.
2. Bukharova, A.A. Imia sobstvennoe kak precedentsnaya nominatsiia v sostave leksiko-grammaticheskoi konstruktssii XYZ [Proper name as a precedent nomination in lexico-grammatical construction XYZ] // *Vestnik Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021. Vyp. 9 (851). S. 135–147. DOI: 10.52070/2542-2197_2021_9_851_135.
3. Dobroslonskaya, T.G. Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya [Media linguistics: Theory, methods, directions]. 2020. URL: https://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1600671409_8213.pdf.
4. Gudkov, D.B. *Precedentnye fenomeny v iazykovom soznanii i mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Precedent phenomena in linguistic consciousness and intercultural communication], avtoref. dis. d-ra filol.nauk. M., 1999. 40 s.
5. Gudkov, D.B. *Precedentnoe imya i problemy precedentnosti* [Precedent name and problems of precedent]. M.: Nauka, 1999. 132 s.
6. Zakharenko, I.V., Krasnykh V.V., Gudkov D. et al. Precedentnoe imya i precedentnoe vyskazyvanie kak simvolyy precedentnykh fenomenov [Precedent name and precedent saying as symbols of precedent phenomena] // *Iazyk, soznanie, kommunikatsiia: sb. statei / red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. M.: Filologiya, 1997. Vyp. 1. S. 5–34.*
7. Kasatkin, M.L. Persuazivnyi potentsial precedentnykh vyskazyvaniy v ritoricheskom diskurse pandemii koronavirusa (na materiale nemetskoyazychnykh SMI) [Persuasive potential of precedent statements in rhetoric discourse of the Covid pandemic (on the material of German mass media)] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2023. T. 26, № 2. S. 137–146.
8. Klinovskaya, A.A. Iazykovye osobennosti konstruirovaniia imidzha v SMI (na primere imidzha ministra inostrannykh del FRG A. Berbok) [Language peculiarities of image construction in mass media (on the example of the Minister of Foreign Affairs of Germany A. Berbok)] // *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2022. Vyp. 11 (866). S. 46–53.
9. Kovshova, M. L., Gudkov, D. B. Slovar' lingvokul'turologicheskikh terminov [Dictionary of linguocultural terms]. M.: Gnozis, 2017. 192 s. ISBN 978-5-94244-059-6.
10. Nakhimova, E.A. O kriteriiakh vydeleniia precedentnykh fenomenov v politicheskikh tekstakh [On the criteria of singling out precedent phenomena in political texts] // *Lingvistika: byulleten' Ural'skogo lingvisticheskogo obshchestva*. Ekaterinburg, 2004. S. 166–174.
11. Nakhimova, E.A. *Precedentnye imena v massovoi kommunikatsii* [Precedent names in mass communication]: monografiia / E. A. Nakhimova; GOU VPO «Ural. gos. ped. un-t»; In-t sotsial'nogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2007. 207 s.
12. Nemirova, N.V. Precedentnye fenomeny kak reprezentanty kontseptov v russkoi iazykovoi kartine mira [Precedent phenomena as representatives of concepts in Russian linguistic picture of the world] // *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. 2012. № 4. S. 31–36.

13. Nemirova, N.V. Leksikograficheskie aspekty pretsedentnosti [Lexicographic aspects of precedent] // *Vestnik Syktyvkarского университета. Ser. gumanit. nauk.* 2022. № 3. S. 35–46.
14. Ryzhkina, E.V. Pretsedentnost' imeni v angliiskoi frazeologii [Precedent name in English phraseology] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2013. Vyp. 20 (680). S. 112–123.
15. Panarina, N.S. Ponyatie pretsedentnosti v rabotakh V. S. Strakhovoi [The notion of precedent in the works of V.S. Strakhovoi] // *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki.* 2018. Vyp. 14 (809). S. 81–92.
16. Parastaev, G.N. *Leksiko-semanticheskie osobennosti amerikanskogo politicheskogo diskursa (na primere istoricheskikh i obshchestvenno-politicheskikh realii)* [Lexico-semantic peculiarities of the American political discourse (on the example of historical and socio-political realia)]: avtoref. dis. ... kand. filol. Nauk [thesis]. M., 2012. 14 s.
17. Sorokin, Yu.A., Gudkov, D.B., Krasnykh, V.V., et al. Fenomen pretsedentnosti i pretsedentnye fenomeny [The phenomenon of precedent and precedent phenomena] // *Iazyk, soznanie, kommunikatsiia: sb. statei / pod red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotova.* M.: Filologiya, 1998. Vyp. 4. S. 5–34.
18. Slyshkin, G.G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye kontsepty pretsedentnykh tekstov v soznanii i diskurse [From Texts to symbols: Linguocultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse]. M.: Gnozis, 2000. 284 s.
19. Stepanova, N.V., Kurganskaya, E.V. Mediapoliticheskii diskurs: kontseptsii i podkhody k issledovaniyu [Media political discourse: concepts and approaches to research] // *Diskurs.* 2024. T. 10, № 3. S. 86–99. DOI: 10.32603/2412-8562-2024-10-3-86-99.
20. Tkachenko, O.A. Rechevye neudachi politika kak faktor formirovaniia negativnogo imidzha (na materiale vystuplenii Annaleny Berbok) [Speech failures of a politician as a factor of negative image formation (on the material of Annaleny Berbok's speeches)] // *Politicheskaya lingvistika.* 2023. № 5 (101). S. 141–148.
21. Sheigal, E.I. Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]: dis. ... dokt. filol. nauk: 10.02.01, 10.02.19. Volgograd. 2000. 431 s.

Сведения об авторе:

Годяева Юлия Игоревна – аспирант 2 года обучения, факультет иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, кафедра немецкого языка и культуры (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: лингвокультурология, когнитивная лингвистика, корпусная лингвистика, фразеология немецкого языка.

E-mail: yulyaklepinina@gmail.com.

ORCID ID: 0009-0009-8644-8781

About the author:

Yulia I. Godyaeva – 2nd year PhD student, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University, Department of German Language and Culture (Russia, Moscow). Spheres of research and professional interest: cultural linguistics, cognitive linguistics, corpus linguistics, German phraseology.

E-mail: yulyaklepinina@gmail.com.

ORCID ID: 0009-0009-8644-8781

* * *



Modality in the Spanish Verb Through the Lens of Academic Tradition: The Evolution of Concepts in RAE Grammars

Andrey N. Gurov

MGIMO UNIVERSITY,
76, prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia

Abstract. This article presents a comprehensive study of the categories of modality and verbal mood in the academic grammars of the Spanish language published by the Royal Spanish Academy (RAE) from 1973 to 2011. The relevance of the chosen topic lies in the fact that modality remains one of the most debated and challenging categories to describe in linguistics, and its treatment in academic grammars reflects not only the evolution of linguistic thought but also shifts in scientific paradigms within Hispanic studies. Thus, the RAE's academic grammars perform not only a normative function but also serve as a unique mirror of the development of theoretical approaches to describing linguistic phenomena, particularly modality and mood.

The theoretical part of the work examines the main approaches to defining modality, its nature, and its place within the system of grammatical categories in Spanish. Special attention is paid to the analysis of epistemic and deontic modality, as well as their grammatical expression through the system of verbal moods. It is emphasized that in Spanish, verbal mood is traditionally considered the primary, though not the sole, means of expressing modal meanings.

Using the material from RAE grammars, the article traces the evolution of views on the relationship between modality and mood: from a rigid opposition between *modus* and *dictum* in early works to more flexible and functional models in modern editions that take into account pragmatic and discursive aspects of modal form usage. The issue of terminological inconsistency and instability within the academic tradition is analyzed, related to differences in definitions and classifications of modal phenomena.

The article also discusses contemporary trends in linguistic research concerning the identification or, conversely, the differentiation of the concepts of modality and verbal mood. It is noted that some researchers associate specific moods with certain types of modality (for example, indicative with modality of reality, imperative with modality of necessity, subjunctive with modality of possibility), while others interpret modality more broadly, including not only grammatical but also lexical means of expression.

Keywords: modality, verbal mood, Spanish language, RAE, epistemic modality, deontic modality, grammatical evolution

For citation: Gurov, N.A. (2025). Modality in the Spanish Verb Through the Lens of Academic Tradition: The Evolution of Concepts in RAE Grammars. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 43–56. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-43-56>

Модальность испанского глагола сквозь призму академической традиции: трансформация концепций в грамматиках Королевской академии испанского языка

А.Н. Гуров

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Настоящая статья представляет собой всестороннее исследование категорий модальности и глагольного наклонения в академических грамматиках испанского языка, изданных Королевской академией испанского языка (RAE) в период с 1973 по 2011 год. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что модальность остаётся одной из наиболее дискуссионных и сложных для описания категорий в лингвистике, а её трактовка в академических грамматиках отражает не только эволюцию лингвистической мысли, но и изменение научных парадигм в испанистике. Таким образом, академические грамматики RAE выполняют не только нормативную функцию, но и служат своеобразным зеркалом развития теоретических подходов к описанию языковых явлений, в частности модальности и наклонения.

В теоретической части работы рассматриваются основные подходы к определению модальности, её природа и место в системе грамматических категорий испанского языка. Особое внимание уделяется анализу эпистемической и деонтической модальности, а также их грамматическому выражению через систему глагольных наклонений. Подчёркивается, что в испанском языке глагольное наклонение традиционно рассматривается как основной, но не единственный способ выражения модальных значений.

На материале грамматик RAE прослеживается эволюция взглядов на соотношение модальности и наклонения: от жёсткого противопоставления модуса и диктума в ранних работах к более гибким и функциональным моделям в современных изданиях, где учитываются прагматические и дискурсивные аспекты употребления модальных форм. Анализируется проблема терминологической неоднородности и неустойчивости в академической традиции, связанная с различиями в определениях и классификациях модальных явлений.

В статье также обсуждаются современные тенденции в лингвистических исследованиях, связанные с отождествлением или, напротив, разграничением понятий модальности и глагольного наклонения. Отмечается, что часть исследователей связывает конкретные наклонения с определёнными типами модальности (например, изъявительное – с модальностью действительности, повелительное – с модальностью необходимости, сослагательное – с модальностью возможности), в то время как другие учёные трактуют модальность шире, включая в неё не только грамматические, но и лексические средства выражения.

Ключевые слова: модальность, глагольное наклонение, испанский язык, RAE, эпистемическая модальность, деонтическая модальность, грамматическая эволюция

Для цитирования: Гуров А.Н. (2025). Модальность испанского глагола сквозь призму академической традиции: трансформация концепций в грамматиках Королевской академии испанского языка. *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 43–56. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-43-56>

1. Введение

Изучение модальности представляет собой один из ключевых аспектов понимания грамматической системы испанского языка. Модальность как лингвистическая категория выражает отношение говорящего к действию или состоянию, отражая такие значения, как вероятность, необходимость, возможность или обязательность. Это явление не только демонстрирует сложность глагольной системы испанского языка, но и играет важную роль в передаче смысла и интерпретации высказываний.

Для анализа таких сложных и неоднозначных лингвистических категорий, как модальность, особенно важны авторитетные и систематизированные источники, предоставляющие нормативное и интерпретационное описание грамматических явлений. Испанский язык, будучи одним из наиболее распространённых в мире, используется более чем в двух десятках стран, имеющих разнообразные региональные языковые особенности и лингвистические традиции. В этих условиях сборники грамматики Королевской академии испанского языка (**Real Academia Española**) играют ключевую роль, выступая в качестве своеобразного стандарта, который способствует сохранению единства языковой нормы и поддержанию взаимопонимания между носителями языка независимо от географического и культурного контекста. Каждое издание отражает актуальное состояние лингвистической науки на момент публикации и эволюцию взглядов на язык и его категории.

Изучение модальности в контексте академических грамматик RAE позволяет понять, как эта спорная и не до конца изученная категория воспринималась на разных этапах развития лингвистической мысли. Академические сборники грамматики представляют собой не только нормативные, но и интерпретационные тексты, в которых фиксируются изменения и уточнения в трактовке модальности.

В данной статье будет предпринята попытка проанализировать категорию модальности, опираясь на корпус классических грамматик испанского языка, опубликованных Королевской академией в период с 1973 года (выпуск «*Esbozo*») по 2011 год (публикация последнего издания «*Nueva gramática de la lengua española*»). Исследование ставит целью проследить эволюцию трактовки данной категории в академической лингвистической традиции.

Методология исследования

Поставленные цели исследования определили выбор использованных в работе методов научного анализа. В частности, был применен **сравнительно-сопоставительный анализ**, позволяющий выявить различия и сходства в трактовке модальности в разных грамматических источниках, **дискурсивный анализ**, который помогает исследовать функционирование модальности в различных текстах, **контент-анализ** – для системного изучения содержания грамматик, и **семантический анализ** для выяснения значений, передаваемых различными модальными конструкциями. Эти методы в совокупности обеспечили всестороннее исследование рассматриваемой грамматической категории и позволили достичь поставленных целей работы.

Формирование корпуса

Первая классическая грамматика испанского языка, подготовленная Королевской академией, увидела свет в 1771 году. В прологе к изданию сказано: «*La Gramática [...] nos hace ver el maravilloso artificio de la lengua, enseñándonos de qué partes consta, sus nombres, definiciones, y oficios, y como se juntan y enlazan para formar el texido de la oracion*». За почти два с половиной века, прошедшие с тех пор, Испанская академия выпустила большое количество изданий «Грамматики», в которых анализировалось это «чудесное искусство языка». В течение продолжительного периода своей деятельности Королевская академия целенаправленно совершенствовала теоретические основы грамматики, стремилась устранить выявленные недостатки, систематизировать языковые категории, представить новые интерпретации лингвистических явлений и интегрировать достижения исследователей, деятельность которых развивалась за пределами институциональных рамок

Академии. Этот процесс представлял собой не только пересмотр существующих концепций, но и их критическое переосмысление, что обеспечивало последовательное развитие научной традиции и укрепление академического авторитета.

Однако в корпус нашего исследования вошли только те академические грамматики, которые были изданы RAE в период с 1973 года по настоящее время (последняя в 2011 году). Это объясняется тем фактом, что сам термин **модальность** и современная интерпретация этой грамматической категории возникли в лингвистике ближе к середине XX века, когда французский исследователь Шарль Балли, заимствуя термины «модус» и «диктум» из формальной логики Аристотеля, адаптировал их для обозначения лингвистической категории, отражающей субъективное отношение говорящего к содержанию высказывания, которую он назвал «модальностью». До 1973 года, когда была опубликована грамматика «*Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*», последняя версия академической грамматики, «*Gramática de la lengua española*», вышла ещё в 1931 году. Такой значительный промежуток времени между изданиями объясняется сложностью и масштабностью задачи по обновлению и совершенствованию теоретических основ грамматического описания языка, а также историческими и политическими обстоятельствами, которые затрудняли проведение всесторонних лингвистических исследований и реформ в тот период.

Итак, в рамках данного исследования был сформирован корпус из 13 грамматик испанского языка, изданных Королевской академией Испании в период с 1973 по 2011 годы. Это позволило проанализировать эволюцию грамматической методологии Академии в указанном временном интервале и выявить ключевые изменения в её подходах и концептуальных ориентирах.

2. Основная часть

Теоретические контуры модальности в лингвистике

В ряде лингвистических исследований наблюдается тенденция к отождествлению категорий модальности и глагольного наклонения. Так, в работах¹ Ф. Палмер, Д. Лайонз, Б. Комри, В. В. Виноградова, В. Новикова изъявительное наклонение связывается с модальностью действительности, повелительное – с модальностью необходимости, а сослагательное – с модальностью возможности. Подобный подход отражает стремление учёных рассматривать наклонение как средство выражения различных модальных значений.

Однако существует и противоположная точка зрения, согласно которой модальность и наклонение рассматриваются как самостоятельные категории (А. Вежбицка, Д. Байби, С. Агилар, Е.В. Падучева)². Модальность понимается шире, охватывая не только грамматические формы наклонения, но и лексические средства, такие как модальные глаголы, наречия и вводные слова. В этом контексте наклонение выступает как один из способов выражения модальности, наряду с другими языковыми средствами.

2.1. Модальность

Понятие **модальность** уходит корнями в классическую формальную логику, где уже в трудах Аристотеля были выделены типы суждений: асерторические (констатация факта, напр. «*Солнце светит*»), проблематические (выражение возможности, напр. «*Дождь может пойти*») и аподиктические (утверждение необходимости, напр. «*Человек смертен*») [5]. Эта триада, дополненная противопоставлением достоверных (безусловно истинных) и вероятных (гипотетических)

¹ 1. Palmer, F.R. Mood and Modality. Cambridge University Press, 2001; 2. Lyons J. Semantics. Cambridge University Press, 1977; 3. Comrie, B. Tense. Cambridge University Press, 1985; 4. Виноградов В.В. Русский язык. Учебное пособие. 4-е изд. М.: Русский язык, 2001; 5. Nowikow, W. Sobre el modo y los modos. Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos, 2015. 22, 75–88.

² 1. Wierzbicka, A. Semantics: Primes and Universals: Primes and Universals. Oxford University Press, UK, 1996; 2. Bybee, J. The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. University of Chicago Press, 1994; 3. Zamorano, Aguilar A. Gramaticografía de los modos del verbo en español. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2001; 4. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. Языки славянской культуры. Москва. 2004.

суждений, сформировала концептуальную основу для понимания модальности как категории, связанной с оценкой истинности и статусом пропозиции. Лингвистика, заимствуя данную классификацию, адаптировала её для анализа языковых средств, выражающих отношение говорящего к действительности – от уверенности до предположения или принуждения. Таким образом, логический каркас модальности стал отправной точкой для её интерпретации в языке, где семантические границы категории расширились за счёт прагматических и коммуникативных аспектов.

По мнению А.В. Бондарко, исследователи-лингвисты не раз ставили под сомнение само существование модальности как «реального семантического единства». Однако, несмотря на критические замечания, эта грамматическая категория «сохраняется как признанный предмет дискуссий», что является неоспоримым свидетельством реального существования «некоторых языковых значений, между которыми имеются определённые связи» [3].

Категория модальности как один из ключевых элементов языковой семантики привлекала внимание лингвистов различных школ и направлений. Её интерпретация эволюционировала от узкого понимания как выражения отношения говорящего к действительности до комплексной категории, охватывающей прагматические, когнитивные и социолингвистические аспекты.

Семиотический и структурный подходы

Первые системные исследования модальности связаны с работами Шарля Балли, который определяет модальность как «выражение отношения говорящего к содержанию высказывания», разделив её на *модус* (субъективное отношение) и *диктум* (объективное содержание). Этот дуализм заложил основу для дальнейших дискуссий [2].

Роман Якобсон, один из видных представителей структурной лингвистики, предложил новаторский подход к анализу модальности, интегрировав её в систему коммуникативных функций языка. Учёный акцентировал внимание на том, что модальность не существует изолированно, а тесно взаимодействует с грамматическими категориями **времени** и **лица**, которые он назвал «шифтерами» (*shifters*) – элементами, чьё значение зависит от контекста речевого акта. Например, глагольные формы времени и личные местоимения служат не только для передачи объективной информации, но и для выражения субъективной позиции говорящего: его уверенности, сомнения, оценки или волеизъявления [14].

Якобсон подчёркивал, что модальность, будучи связанной с **дейксисом** (указанием на участников коммуникации и ситуацию), становится инструментом «языкового эгоцентризма», где говорящий проецирует своё отношение на высказывание. Это позволило рассматривать модальность не как статичную семантическую категорию, а как динамическую систему маркеров, которые кодируют интенции, эмоции и социальные роли участников языковой ситуации. Например, модальные глаголы испанского языка (*deber, poder*) отражают не только гипотетичность действия, но и степень вовлечённости говорящего в коммуникативную ситуацию.

Подход Р. Якобсона расширил понимание модальности, включив в неё прагматический аспект: она стала трактоваться как механизм, связывающий грамматическую структуру с субъективностью речи.

Логико-семантические интерпретации

В 1970-х годах британский лингвист Фрэнк Палмер совершил значительный прорыв в изучении модальности, представив универсальную классификацию, разделяющую модальность на **эпистемическую** (отражающую степень уверенности говорящего в истинности пропозиции, напр., исп. «*Debe de estar lloviendo*» – «Должно быть, идёт дождь») и **деонтическую** (выражающую обязательство, разрешение или запрет, напр., исп. «*Debes terminar el trabajo*» – «Ты должен закончить работу») [18].

Палмер настаивал, что модальность – это не узкограмматическая, а общесемантическая категория, пронизывающая всё высказывание. Так, эпистемическая модальность в испанском языке может выражаться не только глаголом *poder* (*мочь*), но и наречиями (*quizás, tal vez* – «возможно»), инфинитивными конструкциями (*al parecer* – «по-видимому») или даже порядком слов.

Деонтическая же модальность, помимо императива, реализуется через модальные глаголы (*deber, tener que*), условные предложения (*Si hicieras esto... – Если бы ты сделал это...*) или перформативные высказывания (*Te ordeno que... – Приказываю тебе...*).

Учёный также подчёркивал, что модальные маркеры тесно связаны с прагматическим контекстом: например, испанское *deber* в эпистемическом значении (*Debe ser tarde – Наверное, уже поздно*) подразумевает логическое умозаключение, а в деонтическом (*Debes callarte – Ты должен замолчать*) – социальное предписание.

Исследования Ф. Палмера позволили систематизировать анализ модальных значений не только в рамках глагольных форм (наклонений), но и на уровне лексики, синтаксиса и интонации.

Функциональные и когнитивные модели

Работы В.В. Виноградова стали поворотным пунктом в изучении модальности, особенно в контексте славянских языков. В статье «О категории модальности и модальных словах в русском языке» [4] учёный радикально пересмотрел границы этой категории, включив в неё не только грамматические формы, но и лексико-синтаксические элементы: модальные слова (*конечно, возможно*) и частицы (*ведь, ли*). Такой подход позволил анализировать модальность как многоуровневый феномен, где субъективная оценка говорящего выражается не только через глагольное наклонение, но и через дискретные лексические единицы, формирующие смысловую перспективу высказывания.

По мнению учёного, модальность неотделима от категории предикативности, которая определяет отношение содержания предложения к действительности. Например, в русском предложении «Он, должно быть, опоздает» модальное словосочетание «должно быть» конкретизирует предикативность, указывая на гипотетичность события и скептическое отношение говорящего.

В лингвистике модальность традиционно понималась как грамматико-семантическая категория, однако в середине XX века этот взгляд начал пересматриваться в контексте поиска универсалий, актуальных для различных языковых систем. Значительный вклад в развитие данной дискуссии внесла Н.Д. Арутюнова, предложившая принципиально новую трактовку модальности как универсальной когнитивно-коммуникативной категории.

В отличие от предшествующих подходов, фокусировавшихся преимущественно на логико-грамматических аспектах (таких как утверждение, отрицание, вероятность), Арутюнова расширила понятие модальности, включив в него эмоциональные (оценка, экспрессия) и волевые (побуждение, намерение) компоненты [1], предложила рассматривать модальность как комплексный механизм, отражающий не только рациональное, но и эмоционально-волевое взаимодействие человека с действительностью.

Данная интегративная модель стала методологической основой для межъязыковых сопоставлений, поскольку выявила общие параметры анализа для разнотипных языков.

Современные прагматические и дискурсивные исследования

Современные исследования модальности активно развиваются в русле прагматики и теории коммуникации, где особое внимание уделяется роли модальных значений в организации речевого взаимодействия. Важной вехой в этом направлении стала работа Пола Портнера, в рамках которой автор интегрировал принципы «теории речевых актов» в анализ категории модальности [19]. Портнер предложил рассматривать модальные операторы (такие как «должен», «может», «возможно») не только как маркеры эпистемической или деонтической оценки, но и как инструменты управления коммуникативным контекстом. По его мнению, модальность регулирует распределение ролей в языковой ситуации: например, побуждение формирует ожидания адресата, а предположение – задаёт рамки для интерпретации информации.

Эрик Бюиссанс предлагает дихотомическую модель, разграничивающую социологическую и психологическую (экзистенциальную) модальности. Первая регулирует межличностные аспекты коммуникации через выбор глагольных форм в главной клаузе, вторая кодирует оценку пропозиционального содержания посредством зависимых синтаксических конструкций, причём оба типа подвержены влиянию интонационных и контекстуальных факторов [9].

Отаола Олано вводит функциональную дифференциацию, выделяя логическую модальность (истинностная оценка предиката) и оценочную (субъективную) модальность, подчёркивая тем самым двойственную природу отношения говорящего – к адресату и к содержанию сообщения [17]. Учёный интерпретирует модальность как инструмент социального взаимодействия, связывая её с речевыми актами (увещевание, декларация, допрос) и отвергая чисто психологические интерпретации в пользу социолингвистического подхода.

Семантический аспект проблемы раскрывается в исследованиях Байби и Флейшман [10], противопоставляющих модальность в качестве семантической универсалии наклонению как формально грамматизированной категории, реализуемой через систему глагольных парадигм. Это разграничение поддерживается Саморано Агиларом [27], который дифференцирует дискурсивную модальность и грамматическое наклонение, используя коммуникативную «модель Бюлера», выделяющую декларативную (ориентация на сообщение) и апеллятивную (ориентация на адресата) функции.

Анализ средств выражения модальности выявляет три основных пласта: лексический (номинативные и адвербиальные единицы), грамматический (временные и модальные глагольные формы) и фонетико-просодический (интонационные контуры).

Несмотря на терминологические расхождения, большинство концепций объединяет понимание модальности как средства вербализации отношения субъекта речи к пропозициональному содержанию и коммуникативному контексту. Ключевой задачей остаётся чёткое методологическое разграничение модальности как функционально-семантической категории и наклонения как её грамматического коррелята, что особенно актуально для языков с бедной морфологической системой, где модальные значения часто выражаются периферийными средствами.

Синтез исследовательских подходов: обобщение и перспективы

Проблема терминологической и концептуальной многозначности в исследовании модальности остаётся одной из ключевых дискуссионных тем в современной лингвистике. Это связано не только с разнообразием критериев анализа (семантических, прагматических, синтаксических), но и с парадигмальной неоднородностью исследований: например, в рамках логико-философской традиции акцент делается на истинностных значениях, тогда как функциональная лингвистика рассматривает модальность как инструмент коммуникативного воздействия. Добавляет неясности и терминологическая интерференция: понятие «лингвистическая модальность» часто смешивается с категорией грамматического наклонения. Как следствие, в научной литературе наблюдается многообразие дефиниций – от узких (модальность как выражение возможности/необходимости) до предельно широких (модальность как отражение позиции говорящего в дискурсе).

Несмотря на эти методологические разногласия, можно выделить два устойчивых вектора в изучении данной категории. Во-первых, значительная часть исследований, особенно в романistikе и германистике, связывает модальность с грамматическим наклонением (индикатив, субхунтив, императив): анализ форм наклонения служит отправной точкой для интерпретации модальных значений – например, субхунтив в испанском языке маркирует гипотетичность или желательность. Во-вторых, начиная с 1980-х годов наметилась тенденция к строгому разграничению модальности и наклонения. Если наклонение трактуется как морфосинтаксическая категория, ограниченная системой глагольных форм, то модальность понимается как функционально-семантическое поле, реализуемое через разноуровневые средства: модальные глаголы, модальные частицы, интонацию и даже порядок слов. Подобное толкование позволило, например, объяснить, почему в английском языке (с ограниченной системой наклонений) модальные значения компенсаторно выражаются лексико-синтаксически, а в русском – сочетанием глагольного вида и модальных наречий (Возможно, он пришёл бы).

Таким образом, современные исследования стремятся преодолеть терминологическую путаницу, рассматривая модальность как многоуровневый феномен, взаимодействующий с наклонением, но не сводимый к нему. Учёные сходятся во мнении, что даже в языках с развитой системой

наклонений (грузинский, турецкий, финский) модальность требует учёта экстралингвистических факторов – от эпистемических установок говорящего до культурных норм вежливости.

2.2. Глагольное наклонение

Категория глагольного наклонения традиционно определяется через три взаимосвязанных аспекта: формальное выражение модальности, отражение отношения говорящего к высказыванию и синтаксическая подчинённость. Однако современные исследования преимущественно фокусируются на первом аспекте, рассматривая наклонение как систему грамматических форм, кодирующих модальные значения. Второй аспект, связанный с субъективностью говорящего, сохраняет актуальность в рамках дихотомии *modus* (оценка) и *dictum* (содержание), тогда как синтаксический критерий подчинённости признаётся факультативным, что подтверждается данными типологических исследований (ср. использование сослагательного наклонения в независимых предложениях в испанском: ¡*Ojalá llueva!*).

Анализ подходов к наклонению выявляет две методологические тенденции. В рамках первого направления акцент делается на семантических факторах. Так, Т. Террел и Д. Хупер [26], классифицируя предложения по шести типам отношения говорящего, демонстрируют, что выбор между изъявительным и сослагательным наклонениями в испанском языке (*Es cierto que viene vs. Dudo que venga*) мотивирован взаимодействием синтаксиса и семантики. Э. Белл углубляет этот анализ, интерпретируя сослагательное наклонение как маркер «комментария» к событию [7]. По мнению учёного, сослагательное наклонение служит для выражения оценочного комментария по отношению к факту, который либо уже введён в дискурс, либо предполагается известным адресату. Например, в предложении *Lamento que no estés aquí* (Subj.) говорящий не просто констатирует отсутствие собеседника, но и эмотивно оценивает этот факт через главное предложение. В отличие от этого, изъявительное наклонение применяется: 1) когда придаточная клауза представляет собой нейтральное утверждение без оценочной нагрузки (*Afirma que llega a las cinco*), 2) когда отсутствует необходимость введения субъективного комментария. Белл подчёркивает, что даже в контексте отрицания выбор сослагательного наклонения (*No creo que sea verdad* вместо *No creo que es verdad*) обусловлен семантической интерпретацией говорящим степени достоверности события, а не автоматическим синтаксическим правилом.

Вторая тенденция, представленная синтаксико-семантическим направлением и прагматическими исследованиями, подчёркивает роль лексико-грамматических и контекстуальных факторов. И. Боске [8], критикуя «субъективистские» трактовки, показывает, что выбор наклонения в испанском языке с глаголами типа *lamentar*, *sentir* детерминирован их лексической семантикой, а не произвольным отношением говорящего.

Прагматический аспект модуса раскрывается в работах Э. Бустос и Ф. Кляйн³, которые анализируют связь наклонения с информативной структурой предложения. Так, использование изъявительного наклонения в испанском (*Dice que viene*) повышает когерентность дискурса, актуализируя общий фон знаний, тогда как сослагательное (*Dice que venga*) вводит новую или конфликтующую информацию. Однако прагматические критерии ограничены контекстом: например, вопросительные предложения (*¿Vendrá?*) выражают неуверенность без смены наклонения, что указывает на необходимость интеграции синтаксических и семантических параметров.

Ключевой проблемой остаётся синкретизм наклонения как грамматической категории. Представляется логичным исходить из «панлингвистического» подхода, учитывающего взаимодействие морфологии, синтаксиса, семантики и прагматики. Например, в русском языке сослагательное наклонение (*Я сделал бы*) объединяет модальное значение гипотетичности с морфологическим маркером прошедшего времени, демонстрируя связь с категорией времени. Возможно расширить

3 Bustos, E. *Pragmática del español, negación, cuantificación y modo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1986.

Klein, F. *Restricciones pragmáticas sobre la distribución del subjuntivo en español*. En Bosque I. (Ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 1990. P. 303–314.

эту модель, включив в неё лексические и текстовые факторы: выбор наклонения может регулироваться не только глаголом-предикатом (*хотеть* → сослагательное), но и типом дискурса (нарратив vs. инструкция).

Дискуссионным остаётся статус условного наклонения, которое в ряде языков (например, во французском *je ferais*) трактуется как самостоятельная категория, тогда как в других – как комбинация временных и модальных маркеров. Тем не менее, современные полипарадигматические подходы позволяют определить наклонение как **грамматикализованное средство выражения модальности**, функционирующее на пересечении семантической оценки, синтаксической структуры и прагматической интенции. Такой интегративный взгляд не только объясняет вариативность употребления наклонений в разных языках (ср. обязательное сослагательное в испанских придаточных после *esperar* и факультативное в аналогичных немецких конструкциях), но и подчёркивает динамическую природу категории наклонения как инструмента речевой стратегии.

3. Корпусный анализ в контексте исследования

В рамках исследования модальности в испанском языке обращает на себя внимание ограниченное количество попыток систематизации данной категории в классических грамматиках. Тема модальности остаётся периферийной для большинства грамматистов: авторы лишь пяти из тринадцати академических грамматик – Эмилио Аларкос Льорак [6], Сесар Эрнандес Алонсо [13], Анхела Ди Туллио [11], Эмилио Ридруэхо [22] и коллектив авторов последнего сборника грамматики RAE [20] – уделяют ей внимание, причём концептуальные подходы значительно варьируются, особенно в вопросах типологии.

Определение модальности трактуется большинством авторов через призму отношения говорящего к высказыванию. Сесар Эрнандес Алонсо расширяет это понятие, включая в него не только отношение к содержанию сообщения, но и к адресату, определяя модальность как «лингвистически маркированные установки говорящего по отношению к слушающему и высказыванию, выражаемые сегментными и супraseгментными средствами» [13, с. 363]. При этом он подчёркивает, что модальность не ограничивается глагольными формами, а «пронизывает всё предложение». Схожую позицию занимают авторы *Новой грамматики испанского языка* RAE, отмечая связь модальности с традиционным понятием модуса (*animus loquendi*) как выражения отношения говорящего к «содержанию сообщения» [20, §1.6d]. Однако в отличие от Сесара Эрнандеса Алонсо, авторы *Новой грамматики* сужают фокус до прагматико-синтаксического уровня, исключая из рассмотрения семантические подтипы пропозициональной модальности (эпистемическую, деонтическую и др.).

Эмилио Ридруэхо предлагает более дифференцированный подход: автор разделяет модальность высказывания (отношение к истинности пропозиции) и модальность речевой ситуации (отношение к участникам коммуникации), подчёркивая их взаимовлияние: «Одна и та же грамматическая категория может кодировать оба типа модальности» [22, с. 3211]. Это разграничение перекликается с типологией, представленной в *Новой грамматике* RAE, которая противопоставляет модальность коммуникативную модальности пропозициональной. Однако авторы *Новой грамматики испанского языка* подчёркивают, что пропозициональная модальность – включая её эпистемический, деонтический и алетический типы – хотя и признаётся семантической категорией, выражающей отношение к содержанию высказывания, исключается из их исследования. Работа сосредоточена на формально выраженной модальности, то есть грамматически маркированных типах, реализуемых через синтаксические средства (глагольное наклонение или модальные элементы).

Типологические различия между авторами проявляются в критериях классификации. Э. Ридруэхо считает наиболее релевантным для испанского языка разделение модальности на эпистемическую и деонтическую, отмечая, однако, возможность выразить их схожими маркерами. Эмилио Аларкос Льорак связывает модальность с интонацией, интерпретируя мелодическую кривую

как супraseгментный знак, который «накладывается на высказывание, передавая коммуникативные интенции говорящего: утверждение, воздействие на адресата или экспрессию» [6, с. 397]. Подобный подход актуализирует роль просодии в модальных различиях, что редко учитывается в традиционных грамматиках.

А. Ди Туллио противопоставляет модальность (семантическую категорию) глагольному наклонению (морфосинтаксическому явлению), выделяя три способа её выражения: вспомогательные глаголы (*poder, deber*), дискурсивные маркеры и адвербиальные конструкции. Однако отсутствие чёткого определения модальности у автора затрудняет однозначную интерпретацию представленной классификации. Например, связь модальности с «фактичностью события» [11, с. 215] частично пересекается с эпистемическим подходом Э. Ридруэхо, но не получает терминологической конкретизации.

Таким образом, анализ классических грамматик выявляет концептуальные расхождения в трактовке модальности, которые проявляются в различных подходах: узкосинтаксическом, семантико-прагматическом и просодическом. Такая методологическая разнородность, отражающая фрагментарность исследований, подчёркивает необходимость интегративного подхода, объединяющего формальные (синтаксические) и функциональные (смысловые, прагматические) аспекты категории. Подобный синтез представляется перспективным направлением для дальнейших изысканий в области изучения категории модальности.

4. Эволюция подходов авторов академических грамматик к определению категории глагольного наклонения

Исследование категории наклонения в испанской лингвистике демонстрирует разнородность взглядов. Традиционно анализ концентрируется вокруг противопоставления содержания высказывания и способа его презентации, однако концептуальные границы между модусом, модальностью и собственно наклонением остаются предметом дискуссий.

4.1. Авторы, придерживающиеся классической дихотомии: диктум vs. модус

В рамках первого подхода ключевыми работами выступают труды Королевской академии испанского языка [21] и Эмилио Аларкоса Льюрака [6]. Авторы опираются на аристотелевское разделение диктума и модуса, где модус интерпретируется как форма репрезентации содержания через призму ментальной установки говорящего. Авторы RAE определяют глагольное наклонение как грамматический инструмент выражения модальности, то есть отношения говорящего к диктуму. Аларкос Льюрак уточняет, что наклонение материализуется через морфемные вариации глагола (индикатив, субхунтив, императив), тогда как модальность трактуется как более широкая категория, включающая интонационные и прагматические аспекты. Важно отметить, что авторы *Esbozo* избегают синонимизации модальности и наклонения, дифференцируя грамматическую форму (наклонение) от семантико-прагматического содержания (модальность).

4.2. Наклонение как выражение отношения говорящего: функциональные и прагматические подходы

В рамках второго подхода, представленного в работах М. Мингеса и М. Секейроса, Гонсалеса Араньи и Эрреро Айсы, Маркоса Марина, М. Секо, акцент делается на психологической установке говорящего. М. Мингес и М. Секейрос [16] связывают три наклонения (индикатив, субхунтив, императив) с тремя типами эпистемических позиций: утверждение реальности, гипотетичность и повелительность. Однако подобная трактовка, на наш взгляд, провоцирует терминологическую путаницу, поскольку модальность начинает восприниматься как подкатегория наклонения, а не как независимая семантическая категория.

Гонсалес Аранья и Эрреро Айса [12] расширяют понятие наклонения, включая в него не только морфологические формы глагола, но и перифразы, стилистические маркеры и текстовые «модализаторы». Это приводит к концептуальному наложению: наклонение как грамматическая

категория частично поглощает модальность, которая в классической традиции относится к сфере субъективных оценок (эпистемических, деонтических, алетических).

Аналогичный эклектизм характерен для Маркоса Марина [15], разделяющего наклонения по двум критериям: отношение к сообщению (индикатив/субхунтив) и к адресату (императив). Инфинитив при этом трактуется как модально нейтральная форма, что противоречит его функциональной поливалентности в испанском синтаксисе.

М. Секо [24], определяя наклонение через оппозицию «реальное/ ирреальное/ потенциальное», фактически редуцирует модальность до грамматического уровня, игнорируя её связь с контекстом и интенцией говорящего. Нам представляется, что подобные интерпретации отражают устаревшую тенденцию к отождествлению наклонения с модальностью, тогда как современные исследования подчёркивают необходимость их разграничения: наклонение – морфосинтаксический маркер, модальность – функционально-семантическая категория.

4.3. Наклонение как инструмент выражения модальности

Сторонниками этого подхода в первую очередь являются Эрнандес Алонсо [13], Э. Ридруэхо [22] и авторы академической грамматики [20]. В этих исследованиях сделана попытка не только детально проанализировать категорию наклонения, но и интегрировать семантические, синтаксические и прагматические аспекты в её интерпретацию. Так, Эрнандес Алонсо подчёркивает двойственную природу наклонения: с одной стороны, оно выступает формальным маркером модальности, с другой – отражает отношение говорящего к содержанию высказывания и коммуникативной ситуации. Учёный приходит к выводу, что критерий синтаксического подчинения не может служить универсальным дифференцирующим признаком для определения наклонения, поскольку его роль варьируется в зависимости от структурных особенностей конкретного языка.

Более систематизированный подход демонстрируют авторы Новой грамматики RAE, которые дают следующее определение глагольного наклонения, связывающее морфологическую категорию с семантико-прагматической функцией:

«Se llama MODO la categoría que pone de manifiesto en la inflexión verbal la actitud del hablante hacia la información que se enuncia. El modo expresa también la dependencia formal de algunas oraciones subordinadas respecto de las clases de palabras que las seleccionan o de los entornos sintácticos en los que aparecen» [20, с. 42].

Это определение, сохраняя преемственность с ранними работами (Esbozo, 1973), расширяет понимание наклонения за счёт включения лексико-синтаксических переменных. Если в *Esbozo* акцент делался на наклонении как отражении субъективной позиции говорящего, то в *Новой грамматике* вводится многофакторный анализ, учитывающий взаимодействие морфологии, семантики и синтаксических структур. Подчёркивается, что выбор наклонения зависит не только от степени достоверности сообщаемого, но и от лексического наполнения высказывания и его синтаксического окружения, что делает категорию модальности полифункциональной. По мнению авторов Грамматики наклонение используется для:

... establecer ciertos actos verbales, para marcar el régimen que corresponde obligatoriamente a las oraciones que complementan a determinados predicados, para mostrar el grado de compromiso del hablante con lo que afirma, para indicar la naturaleza específica o no específica de los grupos nominales, para presentar ciertas informaciones como nuevas o conocidas, o bien como no conocidas ni experimentadas, y también para determinar el ámbito sintáctico de ciertos operadores... [21, с. 1866].

Э. Ридруэхо [22] развивает эту идею, выделяя императив в отдельную модальную категорию, связанную с деонтической апеллятивной функцией (приказ, просьба). Однако он отмечает, что императив не сводится к прямому побуждению, обладая потенциалом для косвенных иллокутивных актов (советы, предупреждения). Это согласуется с современными прагматическими исследованиями, в которых подчёркивается контекстуальная гибкость модальных форм. Э. Ридруэхо также указывает на необходимость разграничения собственно модальных значений глагольных форм и их вторичных функций, возникающих в дискурсе.

4.4. Функционально-прагматические трактовки модальности и наклонения

Ряд исследователей, включая Санчеса Маркеса, М. Серрано и Ди Туллио, воздерживаются от чётких дефиниций наклонения. Санчес Маркес [23], не предлагая собственной трактовки, систематизирует существующие подходы, разделяя формы на личные (индикатив, субхунтив) и неличные (инфинитив, герундий, причастие). Однако он выражает сомнение в правомерности отнесения неличных форм к наклонениям, указывая на их гибридный статус между глаголом и именем.

М. Серрано акцентирует методологические трудности изучения наклонений, обусловленные их зависимостью от семантических, прагматических и дискурсивных факторов:

Conocer exhaustivamente el funcionamiento de los modos es una tarea aún pendiente en la gramática del español, debido a la diversidad y cantidad de factores de tipo semántico, pragmático y discursivo que intervienen en sus distintas construcciones discursivas. [25, с. 137].

Подобная позиция отражает общий тренд в лингвистике конца XX века, когда рост интереса к когнитивным и коммуникативным аспектам языка привёл к пересмотру жёстких грамматических категорий (см. работы Р. Лангакера).

Проведённый анализ эволюции подходов Королевской академии испанского языка и ключевых работ, посвящённых модальности, позволяет сделать вывод о том, что отсутствие единого и чёткого определения подчёркивает пограничный статус этой категории, который находится на пересечении морфологии, семантики и прагматики. Если авторы *Новой грамматики* [20] и Э. Ридруэхо [22] стремятся к синтезу формальных и функциональных критериев, то другие исследователи, избегающие жёстких дефиниций, обращают внимание на методологические сложности и дискуссионный характер этой категории. Эволюция грамматической мысли демонстрирует переход от попыток жёсткой категоризации к признанию динамической природы языковых явлений, что требует обращения к функционально-коммуникативной парадигме. В её рамках наклонение трактуется как система грамматических оппозиций, а модальность – как многоуровневый механизм выражения субъективных смыслов.

5. Заключение

Настоящее исследование посвящено анализу категорий модальности и глагольного наклонения в корпусе испанских грамматик, опубликованных в период с 1973 по 2011 год. В рамках работы был проведён обзор теоретических подходов к концептуальному разграничению данных категорий, что позволило выявить ключевые проблемы их интерпретации. Основное внимание было уделено широкой трактовке модальности как «отношения говорящего», которое охватывает как субъективную позицию говорящего, так и его коммуникативное взаимодействие с адресатом. В то же время глагольное наклонение было определено как грамматическая категория, связанная с морфологией глагола, но подверженная влиянию множества текстовых и контекстуальных факторов.

Анализ корпуса выявил следующие тенденции:

1. Недостаточное внимание к модальности: большинство авторов либо не рассматривают модальность как самостоятельную категорию, либо ограничиваются её упоминанием без чёткого определения.

2. Терминологическая путаница: часть авторов смешивает модальность с глагольным наклонением, что обусловлено определением последнего через «отношение говорящего». Подобная трактовка, характерная для ряда грамматик, приводит к концептуальному наложению, поскольку «отношение говорящего» является скорее семантической характеристикой модальности, а не грамматической особенностью наклонения.

Только пять авторов – Аларкос Льорак [6], Эрнандес Алонсо [13], Ди Туллио [11], Эмилио Ридруэхо [22] и авторы *Новой грамматики* испанского языка [20] – демонстрируют принципиальные различия между модальностью и глагольным наклонением, не предлагая, однако, систематизированного и чёткого разграничения данных категорий.

Что касается определения глагольного наклонения, анализ показал, что ни один из авторов не использует синтаксический критерий в качестве основного. Это свидетельствует о доминировании семантического подхода в испанской грамматической традиции.

Нам представляется, что отсутствие единого подхода к определению данных категорий подчёркивает необходимость дальнейшего изучения их взаимодействия в рамках функционально-коммуникативной парадигмы, учитывающей как грамматические, так и семантико-прагматические аспекты.

© А.Н. Гуров, 2025

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. Москва: Наука, 1976. 383 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. 2-е изд., стереотипное. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.
3. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность /А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин (отв. ред. А.В. Бондарко). Л.: Наука, 1990. 263 с.
4. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. Труды Института русского языка. Т. 2, 1950.
5. Новая философская энциклопедия. Т. 2. Москва: Мысль, 2010.
6. Alarcos Llorach E. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 1994.
7. Bell A. El modo en español: Consideración de algunas propuestas recientes. En Bosque I. (Ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 1990. P. 81–106.
8. Bosque I. *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 1990.
9. Buysens E. Modes et modalités. *Bulletin Academie Belgique*, 68, 1982. P. 21–32.
10. Bybee J & Fleischmann S. *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995.
11. Di Tullio Á. *Manual de gramática del español: desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial, 1997.
12. González Araña C., Herrero Aísa M. *Manual de gramática española: gramática de la palabra, de la oración y del texto*. Madrid: Castalia, 1997.
13. Hernández Alonso C. *Gramática funcional del español (3ª ed.)*. Madrid: Gredos, 1996.
14. Jakobson R. Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb // Jakobson R. *Russian and Slavic Grammar. Studies 1931–1981*. Mouton Publishers. Berlin – New York – Amsterdam, 1984. P. 41–58.
15. Marcos Marín F., Viejo Sánchez M., Satorre Grau F. *Gramática española*. Madrid: Síntesis, 1998.
16. Mínguez N., Sequeiros M. *Gramática del español moderno*. Madrid: Santillana, 1996.
17. Otaola Olano C. La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 68 (1), 1988. P. 97–117.
18. Palmer F. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
19. Portner P. *Modality*. Oxford University Press. New York, 2009.
20. Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa, 2009.
21. Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (8ª reimpresión)*. Madrid: Espasa Calpe, 1973.
22. Ridruejo E. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Bosque, I. & Demonte V. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2 (P. 3209–3251). Madrid: Espasa Calpe, 1999.
23. Sánchez Márquez M. *Gramática moderna del español: teoría y norma*. Buenos Aires: Ediar, 1982.
24. Seco M. *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua (2ª ed.)*. Madrid: Espasa Calpe, 1989.
25. Serrano M. *Aproximación a la gramática del discurso del español*. München: Lincom Europa, 2002.
26. Terrell T. D. & Hooper J. A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish. *Hispania*, 57 (3), 1974. P. 484–494.
27. Zamorano Aguilar A. *Gramaticografía de los modos del verbo en español*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2001.

References

1. Arutyunova, N.D. *Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problem* [Sentence and its meaning: logical and semantic problem]. Moskva: Nauka, 1976. 383 s.
2. Balli, Sh. *Obshchaia lingvistika i voprosy frantsuzskogo iazyka* [General linguistics and the issues of the French language]. 2-izd., stereotipnoe. M.: Editorial URSS, 2001. 416 s.
3. Bondarko, A.V. *Teoriia funktsional'noy grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost'* [Theory of functional grammar: Temporality. Modality] /A.V. Bondarko, E.I. Belyaeva, L.A. Biryulin (otv. red. A.V. Bondarko). L.: Nauka, 1990. 263 s.
4. Vinogradov, V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nykh slovakh v russkom iazyke. *Trudy Instituta russkogo iazyka* [On the categories of modality and modalwords in Russian. The Proceedings of the Institute of the Russian language. V. 2, 1950.

5. Novaia filosofskaia entsiklopediia [New Philosophical encyclopedia], V. 2. Moskva: Mysl', 2010.
6. Alarcos, Llorach E. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 1994.
7. Bell, A. El modo en español: Consideración de algunas propuestas recientes. En Bosque I. (Ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 1990. P. 81–106.
8. Bosque, I. *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 1990.
9. Buyssens, E. Modes et modalités. // *Bulletin Academie Belgique*, 68, 1982. P. 21–32.
10. Bybee, J & Fleischmann, S. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995.
11. Di Tullio Á. Manual de gramática del español: desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones. Buenos Aires: Edicial, 1997.
12. González, Araña C., Herrero, Aísa M. Manual de gramática española: gramática de la palabra, de la oración y del texto. Madrid: Castalia, 1997.
13. Hernández, Alonso C. Gramática funcional del español (3ª ed.). Madrid: Gredos, 1996.
14. Jakobson, R. Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb / Jakobson R. // *Russian and Slavic Grammar. Studies 1931–1981*. Mouton Publishers. Berlin – New York – Amsterdam, 1984. P. 41–58.
15. Marcos, Marín F., Viejo, Sánchez M., Satorre, Grau F. Gramática española. Madrid: Síntesis, 1998.
16. Mínguez, N., Sequeiros, M. Gramática del español moderno. Madrid: Santillana, 1996.
17. Otaola, Olano C. La modalidad (con especial referencia a la lengua española). // *Revista de Filología Española*, 68 (1), 1988. P. 97–117.
18. Palmer, F. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
19. Portner, P. *Modality*. Oxford University Press. New York, 2009.
20. Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. Nueva gramática de la lengua española. Barcelona: Espasa, 2009.
21. Real Academia Española. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (8ª reimpresión). Madrid: Espasa Calpe, 1973.
22. Ridruejo, E. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Bosque, I. & Demonte V. (Dirs.), // *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2 (P. 3209–3251). Madrid: Espasa Calpe, 1999.
23. Sánchez, Márquez M. Gramática moderna del español: teoría y norma. Buenos Aires: Ediar, 1982.
24. Seco, M. Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua (2ª ed.). Madrid: Espasa Calpe, 1989.
25. Serrano, M. Aproximación a la gramática del discurso del español. München: Lincom Europa, 2002.
26. Terrell, T. D. & Hooper J. A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish. // *Hispania*, 57 (3), 1974. P. 484–494.
27. Zamorano, Aguilar A. Gramaticografía de los modos del verbo en español. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2001.

Сведения об авторе:

Гуров Андрей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры испанского языка МГИМО МИД России. Сфера научных и профессиональных интересов: грамматика испанского языка, теория перевода, художественный перевод, аудиовизуальный перевод.

E-mail: gurovan@inbox.ru.

ORCID ID: 0000-0001-8068-4550.

About the author:

Andrey N. Gurov – PhD, is Assistant Professor of Department of Spanish, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: Spanish Grammar, Translation Theory, Literary Translation, Audiovisual Translation.

E-mail: gurovan@inbox.ru.

Orcid: 0000-0001-8068-4550.

* * *



Gendered Terms for Women: Semantics, Asymmetry, and Sociocultural Reflections in the English Language

Liudmila P. Murashova

Kuban State Technological University,
2, Moskovskaya St., Krasnodar, 350072, Russia

Abstract. The article is a study on the representation of women in language and the impact of this representation on social perceptions and biases. It examines gendered terms used to refer to *woman*, such as a woman, a girl, a female, and a lady, exploring their meanings, connotations, and usage in English. The article highlights the asymmetry in the semantic content of women and men, noting that *man* can refer to any human being, whereas *woman* specifically refers to adult females, often with an implied association with childbearing potential. The author discusses various terms used to describe women in different contexts, including scientific, statistical, derogatory, and polite usages. The article also explores the evolution of the term *lady* and how its meaning has degraded when used in compound words or phrases referring to women engaged in low-paid, non-intellectual labor. Additionally, the study examines gender biases and sexism in language, analyzing how linguistic expressions and connotations related to women may reflect or reinforce societal prejudices. It discusses different forms of sexism, including overt and subtle sexism, and how historical and social factors have influenced the language used to describe women's professions and roles. The article also investigates the semantic fields associated with women's roles across various aspects of life, including domestic work, agriculture, crafts, trade, medicine, the arts, science, politics, etc. Examples of terms from each domain are provided to illustrate the diversity of ways women are referred to linguistically. The author emphasizes the importance of conscious and thoughtful language use to promote gender equality and avoid reinforcing gender-based discrimination.

Keywords: linguistic representation, women, impact of language, societal perceptions, gendered terms, meanings, semantic content, semantic representation, semantic asymmetry, women's roles, semantic domains

For citation: Murashova, L.P. (2025). Gendered Terms for Women: Semantics, Asymmetry, and Sociocultural Reflections in the English language. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 57–69. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-57-69>

Гендерные термины номинации женщин: семантика, асимметрия и социокультурное отражение в английском языке

Л.П. Мурашова

Кубанский Государственный Технологический Университет,
г. Краснодар, Московская, д. 2, 350072

Аннотация. Статья представляет собой исследование репрезентации образа женщин в языке и влияния данной репрезентации на общественное восприятие и предубеждения (*а также языкового воздействия на них*). В работе исследуются гендерные термины номинации женщин, например, “woman”, “girl”, “female” и “lady”, значения и коннотации, с ними связанные, а также применение этих терминов в английском языке. В статье подчёркивается асимметрия в семантическом содержании терминов “woman” и “man”: отмечается, что “man” может относиться к любому человеку, в то время как “woman” конкретно относится к взрослым людям женского пола, которые потенциально способны рожать детей. Автором также обсуждаются разнообразие термины, используемые для обозначения женщин в различных контекстах, включая научные, статистические, уничижительные и вежливые употребления лексем; исследуется эволюция значений термина *lady* и деградация его значения при использовании в составных словах или словосочетаниях, обозначающих женщин, занимающихся неинтеллектуальным, низкооплачиваемым трудом. Кроме того, в статье рассматривается наличие гендерных предубеждений и сексизма в языке, которые могут отражаться в обозначениях и коннотациях, связанных с женщинами; обсуждаются различные формы сексизма, включая открытый и косвенный сексизм, и то, как они могут проявляться в использовании языка с учётом исторических и общественных факторов, влияющих на язык, используемый для описания профессий и ролей женщин. Кроме того, в статье исследуются семантические области, связанные с ролями женщин в различных аспектах жизни, включая домашнюю работу, сельское хозяйство, ремёсла, торговлю, медицину, искусство, науку, политику и многое другое. В тексте приводятся примеры терминов, связанных с каждой областью, чтобы проиллюстрировать разнообразие номинаций женщин, и подчёркивается необходимость осознанного и внимательного использования языка для того, чтобы способствовать установлению равноправия и избежать распространения гендерного неравенства.

Ключевые слова: языковое представление, женщины, влияние языка, общественное восприятие, гендерные термины, значения, семантическое содержание, семантическое представление, семантическая асимметрия, роли женщин, семантические области

Для цитирования: Мурашова Л.П. (2025). Гендерные термины номинации женщин: семантика, асимметрия и социокультурное отражение в английском языке. *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 57–69. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-57-69>

1. INTRODUCTION

In the latter part of the 1950s, the idea of “gender” emerged among modern scholars, largely thanks to the influential articles published by the American psychologist D. Money in the journal “Bulletin of the Johns Hopkins Hospital”. These pioneering articles introduced complex concepts such as gender, gender roles, and identity, which have since become crucial elements in our contemporary understanding of human identity and societal interactions [9].

This seminal work sparked a surge of interest among scholars from various fields, leading to a remarkable growth in the study and analysis of gender-related topics. Over time, the concept of “gender” has undergone profound reinterpretation due to the efforts of numerous researchers. As a result, it has garnered multiple definitions that capture its complex nature. Gender is not merely a biological distinction but a complex category strongly linked with cultural, social, and psychological frameworks. It encompasses the intricate interplay between nature and nurture, highlighting the impact of societal factors on the development and expression of gender identity. Shapiro eloquently illustrates this by emphasizing how gender emerges from the interplay between biological differences and the social, cultural, and psychological contexts in which individuals exist [11, p. 449]. Moreover, gender is not an inherent or fixed attribute but a social construct shaped by human agency, as West and Zimmerman (1987) astutely point out [14]. Gender serves as a framework through which both individuals and societies shape and understand the concepts of femininity and masculinity. It involves exploring the varied aspects of gendered experiences and expectations [7, p. 6].

While considerable research has been conducted on the broad concept of gender, little attention has been paid specifically to the evolution of linguistic representations of women and their role in the shaping of societal gender norms. The goal of this article is to address this gap by presenting the linguistic categorization of gendered terms for women with the focus on the way the English language reflects and influences the understanding of gendered identities within different sociocultural contexts.

The field of linguistics provides fertile ground for in-depth gender research, as language and speech offer a rich tapestry of gender manifestations. Language, as a primary medium of communication, carries profound social and cultural meaning, reflecting and reinforcing gender norms, roles, and stereotypes. Analyzing the linguistic aspects of gender allows researchers to delve into the underlying mechanisms that shape and reinforce gendered ideologies and behaviors. A.V. Kirilina illuminates the intricate nature of gender as a “sociocultural construct, a conventional phenomenon, and a discursive factor of variable intensity” [5, p. 12]. This perspective highlights the multifaceted dimensions of gender and its dynamic interplay with society, culture, and discourse. Moreover, this connection of gender to cultural frameworks provides a basis for further exploration in numerous academic fields. In the next section, we take a close look at the existing research on the category of “woman,” examining how linguistic and sociocultural factors shape the representation and understanding of gender in different disciplines.

2. THE RESEARCH BACKGROUND

The category “woman” has been scrupulously examined and described in many research papers in fields ranging from linguistics, psycholinguistics, and communication studies to sociolinguistics, and others. Among these diverse fields, research on gender-marked concepts is the most advanced and developed field of study concerning the category of “woman” [8], [10]. These detailed studies span a broad spectrum, crossing numerous languages in polylingual and comparative studies, as well as focusing on a single language in monolingual studies [1], [8], [10]. Furthermore, research articles on specific linguistic areas, such as phraseology, focus on how language – particularly fixed expressions, collocations, and other multi-word combinations – reflects and reinforces the representation of women in society [6]. Besides, certain studies present examination of texts by specific authors, uncovering information on how the concept of “woman” is represented in their works [8]. In the extensive bibliography of research dedicated

to the examination of the concept of “woman”, there is a specific interest in explaining the axiological or cultural bases that determine and condition its representation [3], [4]. By drawing attention to these determining factors, researchers aim to provide an understanding of the complexity of femininity and its social implications. The category of “woman” has been delineated in linguistic, psycholinguistic, communicative, sociolinguistic, and other studies.

Linguistic gender studies have gained notably increasing relevance and importance in recent years due to their explanatory potential for the complex interaction between language, gender, and society. Some of the reasons for this include:

1. **Gender equality and inclusivity:** language has a significant impact on our perceptions, attitudes, and behaviors. Through the analysis of linguistic structures and patterns relating to gender, scholars are able to uncover and challenge linguistic stereotypes and biases reinforcing gender inequalities. This research area contributes to informing us about how language can be discriminating or marginalizing of some genders and provides insights on how to achieve more inclusive and equitable linguistic practices.
2. **Language variation and comprehension:** gender linguistic research observes the way in which gender influences language variation. It shows the way men and women, and individuals of different gender identities, may employ language differently, either through word, syntax, tone, or discourse strategy. In comprehending these differences, we recognize the different ways that individuals use language and portray themselves.
3. **Language and power relations:** language is closely connected with power relations in society. Gender linguistic studies analyze how the use of language can reinforce or reverse power disparities among genders. It analyzes how language strategies and choices can reflect and recreate unequal power relations, for example, through gendered insult, sexist talk, or gender discrimination. One needs to remain aware of such phenomena in order to enable more respectful and inclusive interaction.
4. **Self-expression and identity:** language remains a significant tool of expression and gender identity construction. Gender research in linguistics examines the use of language in defining one’s gender identity by individuals and adhering to social norms. It explores how language can enable or restrict self-expression and identity construction, particularly for non-binary individuals. This research educates on a better understanding of how much language matters in affirming and respecting different gender identities.
5. **Language practice and policy:** gender linguistic research may help to change language policy and language planning. Through the establishment of gender bias in language, researchers can advance gender-sensitive language policies that facilitate gender equality. This may involve challenging gendered language norms in textbooks, laws, or work place policies, and advocating for the use of gender-neutral or inclusive language practices.
6. **Intersectionality:** much of the research in the field bleeds into other fields, i.e., race, ethnicity, class, sexuality, and disability. Understanding the way gender intersects with these cross-cutting social categories in language use provides more profound understanding of how intersecting identities converge and impact patterns of communication and experience. Intersectionality raises greater sensitivity to the richness of social inequalities and richer, more inclusive perspectives.

Considering all these trends, there is no wonder why gender-related linguistic studies are carried out actively nowadays [1], [7], [13]. In the works dedicated to conceptualization of “woman” written over the last ten years, several studies stand out. Drozd, Matsuoka, and Gladkova explore how word embeddings and machine learning challenge traditional linguistic analogies, particularly in gendered conceptual structures [2]. Word embeddings are a type of word representation that allows words with similar meaning to have a similar representation. They are mathematical representations of words in a multi-dimensional space, in which words that are semantically similar are located near each other. For example, such words as “king” and “queen” would be close together in this space, just like “man” and “woman”.

Such representation helps machines process language in a more or less human-like manner by capturing semantic meaning from context. It also allows models to perform operations like finding analogies, e.g., “king – man + woman = queen”.

Mashoshina examines the representation of the concept of “woman” in Jack London’s novel *Little Lady of the Big House*, analyzing how the literary portrayal of the female protagonist reflects broader societal and cultural attitudes [4]. Kislitsyna and Melnichenko investigate metaphorical connotations shaping the image of female politicians in English-language media, showing underlying biases and ideological influences [6]. Ivanova studies gender representations in English anti-proverbs and highlights how these modified sayings reflect and subvert traditional gender roles [4]. Syskina, Kiselev, Lonoff, Matveenko, and Aizikova focus on the translation of female characters in *Jane Eyre* and *The Woman in White* into Russian in the 1840s–1860s, demonstrating how linguistic and cultural shifts influence the perception of women in literature [12]. Finally, in our recent work we explore the cognitive and conceptual frame of “woman”, particularly its peripheral zones, where language encodes and structures gendered meanings [10].

3. RESEARCH METHODOLOGY AND SCOPE

This article presents a semantic examination of most widespread gendered terms for women relying on the British National Corpus (BNC) and other authoritative English language sources, for example: Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary [15], Kernerman English Multilingual Dictionary [16], Merriam-Webster Dictionary [17], Oxford Dictionary of English [18], Slang English Vocabulary [19], The American Heritage Book of English Usage [20] and Urban Dictionary [21].

Modern methods like semantic analysis, quantitative analysis, componential analysis, and critical analysis were employed to identify, classify, and illustrate gender-marked semantic domains. In the meanwhile, in our work we perceive *woman* as a conceptual cognitive frame, which implies a complex structured mental representation that organizes knowledge about women through interconnected concepts, reflecting societal, cultural, and linguistic perceptions. It functions as a hierarchical network of subframes, where central elements (like professional roles) and peripheral elements (e.g., stereotypes or situational roles) dynamically shape female identity in language and cognition.

Gendered terms which serve to name women encompass a range of commonly used nouns such as “girl”, “woman”, “lady” and “female”. These terms denote adult human beings who are biologically female and have the potential capability of giving birth to children. The term “woman” represents a broader gender concept and serves as the umbrella name of the conceptual-cognitive frame. It is often contrasted with the term “man”, which, despite having similar meanings (in the way that it also refers to a human adult), can refer to any human being regardless of gender, leading to an asymmetry in the semantic content of “woman” and “man”.

The term “female” is primarily used in scientific, medical, legal, and statistical texts, where an objective or biological distinction between sexes is required, serving as a neutral counterpart to the term “male”. However, in everyday speech, it can also carry derogatory connotations, especially in combinations like “a gossipy female”, where it reduces a woman to her biological sex and implies negative stereotypes.

In contrast, the word “lady” carries positive connotations and signifies a polite, refined woman. It is used as a term of approval and politeness, particularly when referring to a woman directly. When referring to a group of women, the term “ladies” is used instead of “women” in the plural form. However, the meaning of “lady” has somewhat deteriorated in compound words or phrases that describe women engaged in non-intellectual, low-paid labor, such as “cleaning lady” or “saleslady”.

Apart from these terms, various lexical units exist to refer to female individuals, covering a wide spectrum of descriptors. These include general terms like “dame”, “donna”, or simply “she”, as well as indicators of age such as “girl”, “moppet”, and “fille”. Family relationships are expressed through terms like “daughter”, “mother”, “niece”, “bride”, “wife”, and others such as “matriarch” and “mater”. Reproductive functions are denoted by words like “gravida” and “puerperal”, while social status is represented, for example, by

the word “queen”. Sexual orientation and behavior can be conveyed through terms like “cocotte”, “lesbian”, “tribade” and “virgin”. Racial and ethnic characteristics are captured by words such as “mestizo” and “mammy”, while women’s occupations are reflected in words like “nanny”, “matron” or “geisha”. The data hereinafter has been summarized from the dictionaries that served as sources for our article. We have also relied on our general knowledge and data from the BNC.

Forms of address include “ma’am”, “madam”, “miss”, “mademoiselle”, “ma”, “mama”, “mum”, and “momma”, among others. Some words carry gender connotations with stylistically marked meanings. They may be used in informal contexts that are archaic, or are specific to certain regions. Examples include “lass”, “Sheila”, “vrou”, “maiden”, “maid”, and “wench”.

Stylistically marked terms in English for a woman are “gal” (informal), “bird” (informal/disparaging) and “dame” (dated/slang), but there are also metaphorical terms for a woman, such as “chick” (informal), “skirt” (dated/informal), “houris” (dated/slang), “nymph” (dated/slang), “tart” (informal/disparaging), “Cinderella” (dated/slang), “vamp” (dated/slang), “maenad” (dated/slang), “jezebel” (informal/disparaging), “crone” (dated/disparaging), “hag” (informal/disparaging), which tend to have varying sexual connotations. The use and connotation of such terms reveal underlying attitudes toward women embedded in language.

Language plays diverse roles reflecting the presence of sexism in the intricate network of the social fabric, as well as providing a more acute lens for perceiving social realities. Sexist language as an expression of discriminatory tendencies favoring one sex and discriminating against the other in an unfair manner most frequently aims at women, perpetuating prejudices ingrained in society. In the English language, sexism creeps into designations used for women, into the very fabric of linguistic expression. The vocabulary inevitably becomes a cache for all instances of inequality, including gender discrimination, that permeate the wider societal context. Two types of sexism are seen: overt and indirect. Explicit sexism makes its presence known by clear methods, leaving no room for interpretation, while indirect gender discrimination thrives in the contextual interaction of seemingly neutral or unrelated statements but, being placed side by side, implying biased or discriminatory in meanings.

Two types of sexism are seen: overt and indirect. Explicit sexism makes its presence known by overt and clear methods, leaving no room for interpretation, while indirect gender discrimination thrives in the contextual interaction of proximate statements – that is, in how seemingly neutral or unrelated statements, when placed side by side, can imply biased or discriminatory meanings – and demands subtle insight for its recognition and understanding. The data is presented as lists of lexemes without frequency numbers indicating the number of entries in the British National Corpus, because both the British National Corpus and authoritative dictionaries served as sources for drawing examples. Having frequency numbers for one part of the examples and not for another would have caused inconsistency throughout the text.

Most words employed to denote women are subject to restriction or a lamentable erosion of their original sense. When parallel male and female names are compared, there is an unavoidable disparity, with lexemes for women that carry negative connotation not present in men. “Sir/dame”, “master/mistress”, and “bachelor/spinster” show semantic change over time that has led to the declining significance of a series of ‘female’ lexemes that have been followed by no male counterparts. Notably, the term “whore”, having originally conveyed the sense of “lover”, has also evolved to current explicitly mean “female prostitute”. Similarly, the term “girl”, from Middle English as “girle” for “young person of either sex”, has developed to acquire pejorative senses that encompass women of any age or female domestic workers doing hand-labour, for instance, “female servant/employee”, as still implying low status and marginality.

The semantic field of the conceptual-cognitive frame “women” usually carries a covert but strong sexual undertone. The words “woman”, “girl”, and “madam”, being at the center of the lexical-semantic group encompassing “woman”, may, under certain circumstances, develop pejorative connotations with a contemptible loss of their initial meaning, turning women into a woman offering sexual services for money, thereby becoming associated with the word “prostitutes”. Rather strangely, however, no corresponding

connotations are inherent in the respective terms for men, i.e., “man”, “boy”, and “sir”, which retain their neutrality in any situation. This disparity is to be accounted for by the faint echoes of social dynamics existing in the very fabric of language itself, since it truly mirrors and echoes the traces of social and power relations.

4. RESULTS AND DISCUSSION

a) Woman

The lexical and semantic field of the conceptual-cognitive frame “women” houses the rich tapestry of profession words. Unveiling an underlying historical truth, the conspicuous visibility of the majority of these words in relation to male models is a reminder of when women’s entry into a career beyond their domestic sphere was the prerogative of a few. Even now, when women have progressed so much in such careers as law and medicine, they are recognized and referred to as “women lawyers” or “women doctors”, in effect highlighting their gender as a determining characteristic. Consequently, the scarcity of original terms intrinsically linked to female professions, with many derived from corresponding male designations, perpetuates a lingering sense of diminished prestige and recognition.

Throughout history, women have tirelessly toiled alongside their male counterparts, undertaking comparable tasks while having unjust salary. Their labor spanned diverse industries, including mining, factories, and domestic service. Yet, profession terms assigned to women became tainted with stigmatization, invariably associated with manual or “dirty” work. A meticulous linguistic analysis of female names reveals complex semantic domains associated with the multifaceted roles women have undertaken throughout history, spanning various spheres including household chores, farming, craftsmanship, commerce, fishing, entrepreneurship, healthcare, artistic pursuits, scientific work, political engagement, legal practice, administrative duties, aviation, construction work, military service, law enforcement and other spheres.

The conclusion that women have consistently performed diverse, sometimes difficult roles across many industries and sectors is rooted in both historical evidence and gender linguistic studies. The classification of examples from BNC presented in this paragraph includes such sectors as healthcare, education, agriculture, domestic labor, trade etc. The fact that women have often been assigned stigmatized roles or terms that associate their work with manual or “dirty” tasks is well-documented – and proven by the examples taken from BNC by us: cleaning woman, slave-girl, laundrywoman etc.

The identification of women is deeply influenced by a complex interplay of various factors, including familial connections, gender expression, physical attributes, sexual orientation, societal standing, ethnic and racial background, as well as economic resources, geographical location, and religious affiliation. A woman’s identity is an intricate tapestry interwoven with a mosaic of elements, intricately intertwined with her societal standing, ethnic and racial heritage, financial resources, place of residence, and religious convictions. Moreover, axiological characteristics serve as a reflection of society’s evaluative lens, providing a framework through which external and internal qualities, as well as behaviors ascribed to women, are assessed, dissected, and appraised. Here are some examples of semantic categories related to the social position:

Trade: apple-woman, shopwoman, tradeswoman, herb-woman, saleswoman, fishwoman, butter woman, counterwoman.

Household work: daywoman, doorwoman, washwoman, charwoman, scrubwoman, washerwoman, tire-woman, laundrywoman, cleaning woman, milkwoman, handywoman, workwoman, washer woman.

Medicine: ambulance woman, medicine woman, midwife.

There is no point in enumerating all the examples in this work, but overall, a quantitative study indicates that the word unit “woman”, whose high combinatory valence explains numerous instances of its combination with other parts of speech, features in a huge number of compound words and noun phrases (148 units), around 50% of which represent women profession words (BNC data).

Quantitatively, it can be hypothesized that the widespread use of the element “woman” in complex words and noun compounds suggests its strong combinatory valence. With a number of 148 units, it is clear that this element is responsible for the formation of a vast number of lexical expressions, while, nearly 50% of these formations refer to terms of profession exclusively linked to women.

This finding indicates that the term womanhood is closely associated with different professional fields, highlighting the importance of gender identity in occupational settings. The frequency of such profession terms supports the idea that women’s contributions and roles in different fields are a part of linguistic usage.

Furthermore, the prevalence of “woman” in compound nouns and noun phrases indicates that there is a fertile semantic field of knowledge regarding women’s professions. This kind of linguistic environment signals both the diversity of work women are involved in and society’s recognition and acceptance of women’s involvement in a broad spectrum of professional fields.

However, additional research would be required to examine the specific character and pattern of these profession words and the accompanying social and cultural forces that propel their use and interpretation. Such an investigation would provide more insight into dynamics of the gender representation, occupational rankings, and social perceptions of women in the language terrain.

b) Girl

The etymology of the term “girl” shows that it was first used to address children of both sexes until the close of the 15th century. It was later applied more specifically to a female child or a little girl. In the lexicon, a comprehensive analysis finds numerous compound words and phrases with the term, including 66 instances. These lexical patterns embrace various personal and social features associated with girls such as their profession, role, work, lifestyle, social status, family relationship, interpersonal gender relationship, age characteristics, location, group affiliation, education, and judgments.

These linguistic forms cover a range of social and personal aspects relating to girls, including their job, way of life, social standing, family relations, gender relations with others, age, place, group memberships, education, and assessments. Some examples are given below:

Job, role, occupation: workgirl, bargirl, shopgirl, salesgirl, flowergirl, milk-girl, farm girl, callgirl, showgirl.

Way of life: playgirl.

Social standing: slave-girl.

Family relations: bachelor girl, hitched-girl.

Interpersonal gender relations: girlfriend, ex-girl.

Age characteristics: little girl.

Place: landgirl.

Group membership: gang-girl, choirgirl, g-girl, Campfire Girl.

Education: scholarship-girl, schoolgirl.

Assessments: sweetgirl, wondergirl, dream-girl.

Examples showing profession, position, and occupation include words such as “bargirl”, “shopgirl”, “salesgirl”, “workgirl”, “flowergirl”, “milk-girl”, “farmgirl”, “callgirl”, and “showgirl”. Each of the above words is a reference to the vocational function of a girl’s identity.

The word “playgirl” is applied within the context of lifestyle, naming a particular method of living or engaging in recreations.

“Slave-girl” refers to social role or status that belongs to a girl within a context.

Phrases like “bachelor girl” and “hitched-girl” explore family relationships, highlighting a girl’s relation to bachelorhood or wedlock.

Personal gender relations are reflected in phrases like “girlfriend” and “ex-girl”, to denote romantic or past romantic involvement with another person.

“Little girl” points to age qualities, emphasizing youth or tender years.

Specific locations or memberships are represented by terms like “gang-girl”, “landgirl”, “g-girl”, “choir-girl”, and “crewgirl”, which account for the identification of girls with specific locations, groups, or activities.

The educational dimension is represented by terms like “schoolgirl” and “scholarship-girl”, which suggest a girl’s engagement in school activities or scholarship.

Finally, lexical units such as “funnygirl”, “wondergirl”, “sweetgirl” and “dream-girl” identify subjective opinion or impressions of girls, placing strong emphasis upon their unique attributes, qualities, or beauty.

The etymology of the term “girl” ranging from its origins as a generic term referring to children in general to being used more as a specific designation for a girl or young woman demonstrates the existence of gendered identity and social expectation. This shows that gender is a relevant component in specifying the experiences and perceptions of subjects during their younger years.

The prevalence of numerous composite words and expressions linked to professions, positions, and occupations reflects the recognition of girls’ involvement in most fields of employment. The use of terms like “workgirl”, “shopgirl”, and “salesgirl” reinforces the recognition of girls’ active participation in the workforce, yet with a specific gendered distinction.

On the other hand, the application of terms such as “slave-girl” suggests the existence of hierarchies and social statuses which girls may be in certain situations. This is indicative of the importance attached to social status and how this influences the opportunities open to girls.

Terms such as “hitched” and “bachelor” girl place emphasis on familial relationships as well as the girl roles. This means that girl identity and expectation are closely tied to the families, such as their status being unmarried or married women.

Terms such as “gang-girl”, “landgirl”, “g-girl”, “choirgirl”, and “crewgirl” are evidence of the association of girls with places, groups, or activities. This suggests that girls are likely to form social relationships and participate in group affairs that create their sense of belonging and identity.

Thus, there are multiple aspects of girls’ identities, such as their career aspirations, social roles, family relationships, interpersonal relationships, age characteristics, affiliations, educational interests, and societal judgments. The analysis reveals the complex interaction between language, gender, social relationships, and personal identity construction.

c) **Lady**

The word “lady” started out as an indication of a woman of superior social status, traditionally used in connection with titles held by persons at the upper rungs of society. Examples include wives of marquises, barons, counts, viscounts, and peer’s daughters, dukes’, and counts’, aristocrats’, court ladies of rulers, and presidents’ wives. In addition, “lady” is used more broadly to cover women who are engaged in socially helpful pursuits, family members, or women who are on close or affectionate terms with men. In informal language, “lady” can be used to denote a mother, wife, or fiancée. In addition, it is used to indicate certain aspects of sex behavior, racial indexing, and citizenship: “lady of the evening”, “ladyboy”, “lady of color” etc.

In general, a semantic shift can be observed, as meanings are extended from objects associated with the upper class to those belonging to ranks lower on the social scale though it’s difficult to pinpoint exactly when the semantic shift began, on the one hand, because not all the texts are dated and, on the other hand, because a semantic shift typically happens over long time

A qualitative examination has identified as many as 51 collocations derived from the word “lady”. Out of them 17 units belong to women’s working profession. Hereinafter, below, we identify a few samples of categories that have the top index:

High social status and origin: “great lady”, “our sovereign lady”, “grandlady”, “milady”, “Lady of the Bedchamber”, “fine lady”, “First Lady”, and “lady-in-waiting”.

Low social status: “baglady”, “shopping-bag lady”.

Profession, position, occupation, or role: “saleslady”, “lady doctor”, “landlady”, “flower-lady”, “cleaning lady”, and others.

Family relations: “ex-lady”, “one’s good lady”, “someone’s young lady”, and “the old lady”.

Different collocations, with the word “lady” demonstrate its versatile usage across various fields and contexts. This illuminates the complicated way in which the word has been used to connote social status, occupational names, family relationships, and other facets of women’s lives.

The expanded use of “lady” to encompass women engaged in socially productive activities, family ties, and intimate associations with men shows the dominant gender roles and expectations in society. It indicates that women were generally defined and conceived in relation to their association with men and family and community roles.

The semantic shift observed in the application of “lady”, with titles extending from the upper class to lower ranks in the social hierarchy, indicates shifts in society and attitudes towards social status of a female. It could be a gradual process of accepting individuals from different sections and embracing their contributions, regardless of their initial social status.

The large percentage of words derived from “lady” in the domain of women’s professional careers shows the existence of gender-specific occupation and sensitivity towards women engaged in professional life. Nevertheless, the existence of high-prestige as well as low-prestige titles in the category also suggests the existence of social discrimination and bias in professional domains.

The diversity of word combinations derived from “lady” stresses the sophisticated way in which language represents and builds women’s identities. The use of these terms is not merely an indication of occupational roles but of family status, social standing, and evaluation, illustrating the intricate interaction of language, social observation, and individual self-conception.

d) Female

The term “female” originated from Middle French, borrowed in 1315 from that language, and traces its ultimate origin back to the Latin word “femella”, meaning a “young woman” and a diminutive of “femina” (woman). Used as both modifier and as headword in attributive-nominative phrases, “female” serves to give information about age boundaries, family affiliation, place and status, occupation or vocation of a woman, and interpersonal relationships between women. It must be added that in contemporary English, “female” is sometimes used with negative connotations, particularly when it is used in certain contexts, in such phrases as “female doctor”, “female leader”, or “female athlete”, where the gender is unnecessarily emphasized, potentially implying that being female is exceptional or noteworthy.

Feminine gender nouns in the English language can also reinforce traditional gender stereotypes and roles by implying that the female form of a word is a deviation from the “default” male one. This can contribute to the perception that women are “different” or inferior to men in certain roles.

We provide some examples exhibiting the diverse utilization of the word below:

Age-based characteristics: “female grownup”, “adult female”, “youthful female”, and “female child”. These express various stages in a woman’s life and create age-related distinctions.

Familial roles: “female parent”, “female successor”, “female offspring”, “female relations”. These words establish relations within the family, emphasizing the status and role of women in kinship relations.

High social status and origin: “female monarch”, “female ruler”. These examples present women in authoritative roles and emphasize their noble or royal origin.

Profession, position, occupation: “female doctor”, “female servant”, “female patient”. Such job titles indicate various professional roles and positions of women, demonstrating their participation and contribution in various fields.

Interpersonal relationships: “a female lover”, “female sweetheart”. These terms are used to explain romantic relationships and close relationships with women, emphasizing the gendered aspect of these relationships.

Feminine qualities: “female weakness”, “female charm”. These collocations stress specific qualities or attributes pertaining to femininity, highlighting social attitudes and women stereotypes.

5. CONCLUSION

The conducted analysis made it possible for us to identify specific groups of gender-specific words appropriate for women: “woman”, “girl”, “female”, “lady” and other less common words that unambiguously refer to adult human beings, female in their biology and capable of child-bearing. Furthermore, there is a vast range of linguistic terms specifically used to label female individuals, classified within numerous groups with a wide semantic variety.

GENERAL WORDS FOR WOMEN include terms like “she”, “dame” and “donna”, which are general terms used to describe women in general, marking their gender identity and presence.

AGE-RELATED FEATURES include terms like “girl”, “fille”, and “moppet”, which suggest various stages in a woman’s life, referring to her youth or tender years.

FAMILY RELATIONSHIPS are conveyed via such terms as “daughter”, “mother”, “sister”, “bride”, “mother”, “wife” and others. These terms illustrate the roles women have within their families. Moreover, they reflect the diverse aspects of female identity shaped by familial dynamics.

REPRODUCTIVE FUNCTIONS are represented by words like “gravida” and “puerperal”, which specifically pertain to the process of pregnancy and childbirth, highlighting the biological aspects of women’s reproductive capabilities.

SOCIAL STATUS is reflected in terms like “queen”, which denote women in positions of power and authority, highlighting their regal or noble standing.

SEXUAL ORIENTATION AND BEHAVIOR are addressed through terms such as “lesbian”, “tribade”, “harlot”, “cocotte” and “virgin”, which encompass aspects of women’s sexual identity, behavior, and relationships.

RACIAL AND ETHNIC TRAITS are indicated by terms like “mestizo” and “mammy”, which highlight specific racial or ethnic identities associated with women.

WOMEN’S PROFESSIONS are reflected in such terms as, for example “matron” and “nanny”, being related to different areas of work.

FORMS OF ADDRESS encompass a wide range of terms including “miss”, “madam”, “ma”, “mamma”, “momma” and “mum”, which serve as modes of addressing or referring to women in different social contexts and relationships.

Through semantic analysis of these terms, it is possible to identify typical domains associated with women’s involvement in public and productive life. These domains include domestic work (both personal and employed), rural work, craftsmanship, and commerce; business ventures; religious activities; medical practice; political engagement; legal matters; administrative duties; law enforcement etc. However, it is important to note that over time, many terms referring to women in specific professions may undergo semantic narrowing or lose their original meaning as societal contexts and gender roles evolve.

The analysis also shows that societal advancements in gender equality have sparked shifts in language. Lately, there has been an increasing acknowledgment of the need for inclusive language that respects and acknowledges the diversity of gender identities. This has resulted in a move away from some gendered terms and the creation of more inclusive alternatives.

Some people, for example, prefer to use “woman” as opposed to “girl” when referring to adult female because “girl” can be seen as infantilizing or diminishing their maturity. In addition, terms like “lady” can have social class or formality connotations not always appropriate or wanted.

In terms of familial relationships, while gendered terms like “mother”, “wife”, and “daughter” continue to be the most commonly used, there has been a tendency towards more neutral or inclusive terms. Some individuals might prefer to use terms like “parent”, “spouse”, or “child” instead of gendered terms so that one does not assume one’s gender or family structure.

In sexual orientation and behavior, one should be cautious when using stigmatizing words or derogative terms. Within women’s work, there has been a shift towards acknowledging and valuing the diversity of women’s work roles. Terms like “geisha” and “nanny” can be too constricting to encompass the professional skills of women. Instead, more descriptive phrases like “professional caregiver” or “childcare provider” can be used to encompass a greater range of activities.

With regard to terms of address, there is increasingly a recognition that gender-neutral words are needed, which can be applied to someone of any gender. Words such as “miss”, “mademoiselle”, and “ma’am” have been challenged for their assumption of marital status or age. Rather, gender-neutral words such as “person”, “individual”, or “friend” may be more inclusive and respectful.

Language reflects attitudes and values in society. As society moves toward greater gender equality and openness, it may be anticipated that gendered language will continue to evolve and be replaced by more neutral terms.

References

1. Angouri, J., Baxter, J. *The Routledge Handbook of Language, Gender, and Sexuality*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2021. 650 p.
2. Drozd, A., Matsuoka, S., Gladkova, A. Word Embeddings, Analogies, and Machine Learning: Beyond King – Man + Woman = Queen // *COLING 2016 – 26th International Conference on Computational Linguistics, Proceedings of COLING 2016: Technical Papers*. 26, 2016, pp. 3519–3530.
3. Eckert, P., McConnell-Ginet, S. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 378 p.
4. Ivanova, E.V. Muzhchina i zhenshchina v angliiskikh antiposlovichakh [Man and woman in English anti-proverbs] / E.V. Ivanova // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019. T. 12. № 1, pp. 43–46.
5. Kirilina, A.V. Nekotorye itogi gendernykh issledovaniy v rossiiskoi lingvistike [Some results of gender studies in Russian linguistics] / A.V. Kirilina // *Gender: Iazyk, kul'tura, kommunikatsiia: Materialy Tretei mezhdunar. konf. M., 2003*. pp. 12–13.
6. Kislitsyna, N.N., Melnichenko, T.V. Realizatsiia konnotatsionnogo potentsiala metafory pri sozdanii obraza zhenshchiny-politika (na materiale angloyazychnykh SMI) [Implementation of the connotative potential of metaphor in creating the image of a female politician (based on English-language media)] / N.N. Kislitsyna, T.V. Melnichenko // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2020. № 65, pp. 92–108.
7. Litosseliti, L. *Gender and Language: Theory and Practice*. Routledge, 2018. 338 p.
8. Mashoshina, V.S. Rerezentatsiya kontsepta WOMAN v romane Dzh. Londona "Malen'kaia khoziayka bol'shogo doma" [Representation of the concept WOMAN in Jack London's novel *The Little Lady of the Big House*] / V.S. Mashoshina // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2020. № 4, pp. 34–42.
9. Money, J. Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings // *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*. Baltimore, 1955. № 96, pp. 253–264.
10. Murashova, L.P. Osobennosti aktualizatsii periferiinykh zon kontseptual'no-kognitivnogo freima WOMAN [Features of the actualization of peripheral zones of the conceptual-cognitive frame WOMAN] / L.P. Murashova // *Linguistics & Polyglot Studies*. 2021. T. 7. № 1 (25), pp. 68–82.
11. Sinclair, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991. 179 p.
12. Syskina, A.A., Kiselev, V.S., et al. Female Images in *Jane Eyre* and *The Woman in White* in Russian Translations of the 1840–60s // *Bronte Studies*. 2017, vol. 42, no. 2, pp. 118–129.
13. Talbot, M. *Language and Gender: A Feminist Introduction*. Polity Press, 2019. 272 p.
14. West, C., Zimmerman, D.H. Doing gender // *Gender and Society*. Thousand Oaks, 1987. Vol. 1, № 2, pp. 125–151.

Dictionaries

15. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary / J. Sinclair (ed.). 5th edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2006. 1744 p.
16. Kernerman English Multilingual Dictionary, [acronymfinder.com/Kernerman-English-Multilingual-Dictionary-\(KEMD\).html](http://acronymfinder.com/Kernerman-English-Multilingual-Dictionary-(KEMD).html) (accessed 5 February 2024).
17. Merriam-Webster Dictionary, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/woman> (accessed 10 January 2024).
18. Oxford Dictionary of English, 3rd edition / A. Stevenson (ed.). Oxford; New York: Oxford University Press, 2010. 2112 p.
19. Slang English Vocabulary, slovar-vocab.com/english/slang-vocabulary/simple-sibyl-6485733.html (accessed 5 February 2024).
20. *The American Heritage Book of English Usage: A Practical and Authoritative Guide*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 1996. 304 p.
21. Urban Dictionary, urbandictionary.com (accessed 12 February 2024).

Список литературы

1. Angouri J., Baxter J. *The Routledge Handbook of Language, Gender, and Sexuality*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2021. 650 p.
2. Drozd, A. Word Embeddings, Analogies, and Machine Learning: Beyond King - Man + Woman = Queen / A. Drozd, S. Matsuoka, A. Gladkova // *COLING 2016 – 26th International Conference on Computational Linguistics, Proceedings of COLING 2016: Technical Papers*. 26, 2016, pp. 3519–3530.
3. Eckert, P. *Language and Gender* / P. Eckert, P., S. McConnell-Ginet. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 378 p.
4. Иванова Е.В. Мужчины и женщины в английских антипословицах / Е.В. Иванова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 12. № 1. С. 43–46.
5. Кирилина А.В. Некоторые итоги гендерных исследований в российской лингвистике / А.В. Кирилина // *Гендер: Язык, культура, коммуникация: Материалы Третьей междунар. конф. М., 2003. С. 12–13.*

6. Кислицына Н.Н. Реализация коннотационного потенциала метафоры при создании образа женщины-политика (на материале англоязычных СМИ) / Н.Н. Кислицына, Т.В. Мельниченко // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 65. С. 92–108.
7. Litosseliti L. *Gender and Language: Theory and Practice*. Routledge, 2018. 338 p.
8. Машошина В.С. Репрезентация концепта WOMAN в романе Дж. Лондона “Маленькая хозяйка большого дома” / В.С. Машошина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 4. С. 34–42.
9. Money, J. Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings // *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*. Baltimore, 1955. № 96, pp. 253–264.
10. Мурашова Л.П. Особенности актуализации периферийных зон концептуально-когнитивного фрейма WOMAN / Л.П. Мурашова // *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Т. 7. № 1 (25). С. 68–82.
11. Sinclair, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991. 179 p.
12. Syskina, A.A. Female Images in *Jane Eyre* and *The Woman in White* in Russian Translations of the 1840–60s / A.A. Syskina, V.S. Kiselev, et al. // *Bronte Studies*. 2017, vol. 42, no. 2, pp. 118–129.
13. Talbot M. *Language and Gender: A Feminist Introduction*. Polity Press, 2019. 272 p.
14. West C. *Doing gender* / C. West, D.H. Zimmerman // *Gender and Society*. Thousand Oaks, 1987. Vol. 1, № 2, pp. 125–151.

Словари

15. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* / J. Sinclair (ed.). 5th edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2006. 1744 p.
16. *Kernerman English Multilingual Dictionary*, URL: [https://www.acronymfinder.com/Kernerman-English-Multilingual-Dictionary-\(KEMD\).html](https://www.acronymfinder.com/Kernerman-English-Multilingual-Dictionary-(KEMD).html) (accessed 5 February 2024).
17. *Merriam-Webster Dictionary*, URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/woman> (accessed 10 January 2024).
18. *Oxford Dictionary of English*, 3rd edition / A. Stevenson (ed.). Oxford; New York: Oxford University Press, 2010. 2112 p.
19. *Slang English Vocabulary*, URL: <http://slovar-vocab.com/english/slang-vocabulary/simple-sibyl-6485733.html> (accessed 5 February 2024).
20. *The American Heritage Book of English Usage: A Practical and Authoritative Guide*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 1996. 304 p.
21. *Urban Dictionary*, URL: <http://www.urbandictionary.com> (accessed 12 February 2024).

About the author:

Liudmila P. Murashova, PhD, is Associate Professor at the Department of Foreign languages № 1 of Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia). Areas of scientific and professional interests: gender linguistics, cognitive linguistics, corpus linguistics, linguoculturology, literary translation, poetry translation.

E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-7533-4641

Сведения об авторе:

Мурашова Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Кубанского государственного технологического университета (Россия, Краснодар). Сфера научных и профессиональных интересов: гендерная лингвистика, когнитивная лингвистика, корпусная лингвистика, лингвокультурология, художественный перевод, перевод поэзии.

E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-7533-4641

* * *



Nominative Variation of Dictionary Dysphemisms Along the “US – THEM” Axis

Tatiana A. Fomina, Tatiana V. Alieva, Anna B. Kornitskaya

MGIMO UNIVERSITY,
76, prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia

Abstract. The study seeks to explore the status of x-phemism as a dynamic phenomenon. Using an experiential approach, it emphasizes an ethnomethodological perspective, analyzing the variation of words and expressions through the lens of the “US – THEM” concept. Ethnomethodology investigates the established norms governing interactions among individuals, which help to organize complex social realities. This social order is shaped by the creation of symbolic boundaries between different groups. While such an order may appear static, it is actually context-dependent, which makes it challenging to predict who will be perceived as “other” and who as “us” in the process of interaction. Thus, the differentiation based on the criterion “US – THEM” serves as a means of organizing the social world, and symbolic boundaries may depend, in particular, on national identity, cultural context, and situational factors. Analyzing linguistic material from contemporary English-language socio-political, marketing, autobiographical, and media discourses reveals that dictionary dysphemisms — such as ethnic pejoratives with negative connotations — can acquire euphemistic meanings within a group when there are no ethnic boundaries between communicators. Specifically, euphemization of a dictionary dysphemism occurs when the statement is made by someone from their own ethnicity. This phenomenon underscores the importance of context and speaker identity in shaping meaning. Thus, the study demonstrates that negative and positive reactions to words cannot be predicted before the interaction, highlighting the fluidity and complexity inherent in language use and social dynamics. Understanding these processes enhances our awareness of how language operates in diverse social settings and influences perceptions across communities. Furthermore, the analysis underscores the relevance of x-feminism in contemporary society, particularly in the light of the increasing importance of political correctness. It is crucial to recognize that x-phemism is not a static concept; it evolves alongside shifting standards of political correctness that reflect changes in public consciousness. These transformations significantly affect how language is perceived, especially regarding terms related to marginalized groups. Ultimately, this study contributes to a deeper understanding of the interplay between language, identity, and social dynamics in today’s world.

Keywords: dysphemism, euphemism, x-phemism, ethnic pejorative, experiential context, ethnic boundaries, interaction

For citation: Fomina T.A., Alieva T.V., Kornitskaya A.B. (2025). Nominative Variation of Dictionary Dysphemisms Along the “US – THEM” Axis. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 70–81. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-70-81>

Номинативное варьирование узуальных дисфемизмов на оси «СВОЙ – ЧУЖОЙ»

Т.А. Фомина, Т.В. Алиева, А.Б. Корницкая

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Исследование, проводимое в рамках данной работы, ставит своей целью определить статус икс-фемии как динамического феномена. В рамках экспериенциального подхода был выделен этнометодологический подход, который позволяет рассмотреть номинативное варьирование слова или выражения через призму концепции «СВОЙ – ЧУЖОЙ». Этнометодология как научная дисциплина занимается изучением закреплённых норм и правил взаимоотношений между людьми, которые способствуют упорядочиванию сложной и многоуровневой социальной реальности. Эта иерархия возникает в процессе взаимодействия и является результатом создания так называемых символических границ между различными группами людей, которые могут быть основаны на различных признаках, таких как этническое происхождение / этническая принадлежность, социальный статус или культурные особенности. С одной стороны, такой порядок может показаться предсказуемым, с другой стороны, он обусловлен контекстом конкретной ситуации, а поэтому в процессе общения бывает крайне трудно однозначно определить, кто окажется «чужим», а кто «своим» для коммуниканта. Таким образом, разграничение по признаку «СВОЙ – ЧУЖОЙ» становится важным способом организации социального мира, при этом необходимо отметить, что зачастую в зависимости от контекста символические границы могут быть размытыми. Анализ языкового материала в современных англоязычных общественно-политических, маркетинговых, автобиографических и медийных дискурсах показывает, что узуальные дисфемизмы, в частности этнические пейоративы с отрицательной коннотацией, могут приобретать эвфемистические значения внутри группы при условии отсутствия чётких этнических границ между участниками коммуникации. Так, эвфемизация словарного дисфемизма происходит именно при условии, что высказывание принадлежит представителю «своего» этноса. Подобным образом словарные дисфемизмы, обозначающие проблемы со здоровьем, могут утрачивать негативные коннотации и приобретать не столько нейтральное, сколько положительное значение внутри определённой группы людей, например, среди людей с инвалидностью. На основе этого анализа делается вывод о контекстуальной обусловленности икс-фемизма, что является особенно актуальным в современных реалиях, когда вопрос о статусе политкорректности выходит на первый план. Необходимо также отметить, что икс-фемизм является динамическим феноменом ещё и потому, что нормы политкорректности постоянно меняются в связи с изменениями в общественном сознании, которое, в свою очередь, существенно влияет на восприятие слов и выражений, номинирующих уязвимые группы людей.

Ключевые слова: дисфемизм, эвфемизм, икс-фемизм, этнический пейоратив, экспериенциальный контекст, этнические границы, коммуникативное взаимодействие

Для цитирования: Фомина Т.А., Алиева Т.В., Корницкая А.Б. (2025). Номинативное варьирование узуальных дисфемизмов на оси «СВОЙ – ЧУЖОЙ». *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 70–81. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-70-81>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования обусловлена неоднозначным характером политкорректности. С одной стороны, прослеживается тенденция к отказу от стереотипов и дискриминирующих практик прошлого, что не может не находить своё отражение в языке [18]. Так, согласно С. Г. Тер-Минасовой, политкорректность заключается в «стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые... ущемляют его [индивидуума] человеческие права... языковой бестактностью и/или прямолинейностью...» [7, с. 216].

С другой стороны, чрезмерное следование политической корректности подвергается критике, так как зачастую противоречит здравому смыслу [1]. Это связано с тем, что представители меньшинств и уязвимых групп населения уже со своей стороны оказывают давление на лиц, которые, по их мнению, ущемили их права тем или иным высказыванием. Так, например, Бен Карсон, будучи министром жилищного строительства США, попал в затруднительную ситуацию после того, как на встрече с сотрудниками министерства выразил обеспокоенность по поводу того, что «big, hairy men» [15] / «большие волосатые мужчины» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.) пытались проникнуть в женские приюты для бездомных. Один из участников встречи покинул зал в знак протеста, а позже это высказывание вызвало резонанс и в американском обществе, так как было расценено как дискриминация трансгендерных людей. Бен Карсон, со своей стороны, заявил, что люди, пытавшиеся проникнуть в женский приют, были в действительности мужчинами, а не женщинами-трансгендерами, и что сама по себе концепция политкорректности в конечном итоге может «уничтожить американскую нацию» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.), а поэтому призвал американцев быть более разумными в этом вопросе: «...[I]t's going to destroy our nation and we need to be more mature than that.»

Таким образом, спорный и многомерный характер политкорректности свидетельствует о важности рассмотрения данного понятия и его способов выражения – эвфемизмов, дисфемизмов и ортофемизмов [3]. Важно также отметить, что язык как таковой не существует в вакууме; он является частью процесса коммуникации (это взаимодействие мы называем **linguaging** [22]) и отражает социальные изменения, а также является одновременно и причиной и следствием дискуссий о равенстве и уважении. С одной стороны, эвфемизмы призваны служить средством смягчения жестоких реалий в обществе, с другой стороны, их использование может быть интерпретировано адресатом как оскорбление или как попытка скрыть правду или уклониться от осуждения острых проблем.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Подходы к исследованию эвфемии и дисфемии

Выделяется несколько основных подходов к исследованию эвфемии, дисфемии и ортофемии. В этом исследовании мы берём за основу логико-семантический и экспериенциальный подходы, а также этнометодологический подход как часть экспериенциального подхода. В основе логико-семантического подхода лежит свойство кореферентности знаков по отношению друг к другу на текстовом уровне, что даёт основание говорить о замене одних номинаций другими, а понятие замещения как результат сопоставления знаков рассматривать как основу оппозиции ЭВФЕМИЗМ – ДИСФЕМИЗМ. Так, согласно данному подходу, эвфемизм – это «антиинвектива, основанная на преуменьшении степени отрицательного признака или на переключении оценочного знака с отрицательного на положительный» [10, с. 236]. Дисфемизм, соответственно, – «единица языка и речи, противоположная эвфемизму» [5, с. 96].

Согласно второму – экспериенциальному подходу [2], [4], [6], [9], [13, с. 240], [16], [17] – к эвфемизмам, дисфемизмам и ортофемизмам применяется зонтичный термин «икс-фемизм», то есть коннотативное значение выражения зависит от экспериенциального контекста коммуникации

и может меняться в зависимости от ситуации, участников общения и культурных факторов. Это подчёркивает динамичность коннотаций языковых единиц в зависимости от их использования в реальных условиях общения. Этнометодологический подход также акцентирует внимание на том, как носители языка используют эвфемизмы и дисфемизмы в повседневной жизни, формируя социальные нормы и представления о них. Таким образом, исследование эвфемизмов и дисфемизмов должно носить холистический характер, то есть учитывать влияние культурных традиций и социальных норм на интерпретацию того или иного выражения.

1.2. Этнометодологический подход как часть экспериенциального подхода

В рамках экспериенциального подхода нами выделяется так называемый этнометодологический подход, в соответствии с которым номинативное варьирование икс-фемизмов рассматривается на оси «СВОЙ – ЧУЖОЙ». Этнометодология занимается изучением моделей осознания людьми собственной социальной структуры, что позволяет глубже понять механизмы взаимодействия внутри групп. Под социальной структурой мы понимаем некие закреплённые нормы взаимоотношений между людьми, которые нацелены на «организацию» сложной социальной реальности. Эта иерархия является результатом создания так называемых символических границ (symbolic boundaries) [4], [8], [19] между различными группами людей. Такая система, с одной стороны, статична, так как нацелена на обеспечение стабильности, в которой людям проще существовать благодаря уже «прописанным» различиям между собой и другими. С другой стороны, эта система динамична и обусловлена контекстуальными факторами, а поэтому в процессе общения бывает трудно предугадать, кто окажется «чужим», а кто «своим» для коммуниканта. Таким образом, разграничение по признаку «СВОЙ – ЧУЖОЙ» является способом упорядочивания социального мира, а символические границы могут, например, зависеть от национальной принадлежности человека, уровня образования или даже его профессиональной идентичности. Примечательно, что в рамках одной и той же этнической группы, в условиях отсутствия этнических границ, то есть в контексте «СВОЙ – СВОЙ», узуальный дисфемизм может приобретать эвфемистическое значение. Это явление свидетельствует о том, что язык может служить инструментом не только для обозначения различий, но и для укрепления солидарности внутри группы.

Эвфемизация в таких случаях будет происходить только при условии, если высказывание принадлежит представителю «своего» этноса. Это подчёркивает важность контекста и социального окружения при интерпретации слов и выражений. Таким образом, использование дисфемизмов и эвфемизмов становится не просто вопросом лексической семантики, но и отражает более глубокие социальные механизмы, которые формируют наше восприятие идентичности и принадлежности к той или иной группе.

2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалом исследования послужили современный англоязычный общественно-политический, автобиографический, маркетинговый и медийный дискурсы. В данном исследовании был проанализирован материал, охватывающий период с 2002 по 2025 годы. Выбор временного периода обусловлен тем, что за два десятилетия возможно проследить так называемую «эволюцию» политкорректности, вследствие которой словарные дисфемизмы и эвфемизмы могут приобретать новые коннотации в зависимости от контекстуальной составляющей, которая, в свою очередь, обусловлена изменениями в общественном сознании, социально-экономическими, политическими и многими другими факторами.

При анализе материала применялся комплекс методов сплошной выборки, дискурс-анализ; методы теоретического анализа, дедукции и индукции применялись при рассмотрении существующих научных подходов к явлениям эвфемии и дисфемии.

3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Варьирование оценочного знака узуальных дисфемизмов (на примере слов *nigger* и *cripple*) в различных типах дискурса

Чтобы наглядно увидеть, каким образом узуальные дисфемизмы могут в зависимости от контекста приобретать противоположную оценочность, то есть менять отрицательный знак на положительный, представляется целесообразным выбрать лексемы с очевидной негативной коннотацией, которые в словаре отмечены как “offensive” (оскорбительные).

В частности, в рамках данного исследования будут рассмотрены слова *nigger* и *cripple*, употребление которых на протяжении последних лет традиционно считается неприемлемым и воспринимается обществом как агрессия и оскорбление.

Прежде чем мы проанализируем функционирование слова *nigger* в различных дискурсах и контекстах, рассмотрим этимологию этого слова. Так, профессор права Гарвардского университета Рендалл Кеннеди в своей статье «Заметка о слове ‘ниггер’» [11] указывает на то, что «... слово «негр» (*nigger*) произошло от английского слова *neger*, которое, в свою очередь, произошло от испанского *Negro*, используемое для обозначения чёрного цвета» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). Кеннеди пишет: «Доподлинно неизвестно, в какой момент этот термин стал оскорбительным. Однако мы знаем, что к началу XIX века слово ‘негр’ уже стало достаточно распространённым оскорблением. В 1837 году в книге «Положение цветных людей в США и предвзятость, проявляемая по отношению к ним» Хосе Истон отметил, что «негр» – это «уничижительный термин, используемый для того, чтобы выразить своё презрение [к чернокожим] как к низшей расе... Сам термин звучал бы совершенно безобидно, если бы использовался только для различения классов; но он не используется с этой целью... он используется с целью оскорбления» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). В этой статье Рендалл Кеннеди также ссылается на высказывание Лангстона Хьюза, который в своих мемуарах под названием «Большое море» (1940 г.) отмечает, «что само слово ‘негр’ для афроамериканцев – как красная тряпка для быка» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). Лангстон Хьюз также подчёркивает, что зачастую неважно, чем обусловлено использование этого слова – афроамериканцы в принципе не хотят видеть его ни в текстах книг, ни в сценариях, даже если автором книги или сценария является афроамериканец.

Тем не менее, несмотря на то, что данный термин зафиксирован как дисфемизм в словаре (в Кембриджском словаре уже само определение слова *nigger* указывает на дерогативный характер этого слова: “*Nigger – an extremely offensive word for a Black person*” / «*Nigger – крайне оскорбительное слово, обозначающее чернокожего человека*» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.)), а также является дисфемизмом в общепринятом понимании, в некоторых контекстах и при определённых обстоятельствах его коннотативное значение может меняться.

Варьирование оценочного значения слова *nigger* на оси эвфемия – дисфемия эксплицитно проиллюстрировано в статье Дика Грегори, афроамериканского активиста, борца за права чернокожих. Грегори является автором автобиографии под названием “*Nigger*” [23], которая вызвала волну студенческих протестов после того, как декан колледжа предложила студентам прочитать эту книгу. В этой статье он отмечает, что “...some students became offended when Jodi Kelly, dean of Matteo Ricci College, recommended *Nigger* to a student to read.” / ‘...некоторые учащиеся колледжа были оскорблены, когда Джоди Келли, декан колледжа Маттео Риччи, порекомендовала одному из студентов прочитать книгу «Ниггер»’ (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). При этом Дик Грегори в своём обращении к студентам, которые были оскорблены словом *Nigger*, увидев его в названии книги, поясняет, что оно не содержит уничижительного значения, поскольку играет другую роль. *Nigger* отражает прошлый опыт писателя, когда это слово было частью его жизни: “I am not offended by Dean Kelly’s use of the word *nigger*. In fact, I am pleased that she has the foresight to want to give these young men and women the knowledge, insight and experience of a civil rights activist that might just help them understand life a little better. I am disappointed that they seemed to have stopped at the title instead of opening the book and reading its contents. Years ago my mama told me, Son, sticks and stones can break your bones, but names will never hurt you. I grew up thinking that Richard was

what they called me at home, but my real name was Nigger. That's why I named my autobiography Nigger, because it only echoes what they called me – it doesn't define who I am. People called me nigger in 1964 when I marched with Martin Luther King Jr., when I sat in the Birmingham jail with him and when I walked across the Pettus Bridge in Selma, Ala. When I fasted for 72 days protesting the Vietnam War, the white folks and even some black folks said, "Look at that crazy nigger." / 'Меня не оскорбляет использование слова *nigger* деканом Келли. На самом деле, я рад, что она проявила дальновидность, воспитывая понимание и передавая этим молодым людям знания и опыт борца за гражданские права, которые могли бы помочь им лучше понять жизнь. Я разочарован тем, что они, кажется, остановились на названии вместо того, чтобы открыть книгу и прочитать её содержание. Много лет назад моя мама сказала: «Сынок, палки и камни могут сломать тебе кости, но слова никогда не причинят тебе вреда». Я рос, думая, что Ричард – это то, как меня зовут дома, но моё настоящее имя было Ниггер. Вот почему я назвал свою автобиографию «Ниггер»: потому что это слово всего лишь эхо того, как «они» меня называли; оно не определяет, кто я есть. Меня называли ниггером в 1964 году, когда я маршировал с Мартином Лютером Кингом-младшим, когда я сидел с ним в тюрьме Бирмингема и когда я шёл по мосту Петтуса в Сельме, штат Алабама. Когда я голодал 72 дня в знак протеста против войны во Вьетнаме, белые люди и даже некоторые чёрные говорили: «Посмотрите на этого сумасшедшего ниггера»' (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.).

Примечательно, насколько эксплицитно в данном контексте актуализируется оппозиция «свой – чужой»: *they called me; people called me nigger*. Именно так автора называли «чужие» во время акций протеста, и здесь слово *nigger* выступает в роли дисфемизма, отрицательная оценочность которого усиливается за счёт лексемы *crazy* и указательного местоимения *that*, выполняющего функцию дистанцирующего маркера. В то же время, столкнувшись с проявлением нетерпимости в отношении названия книги, Грегори призывает читателей переосмыслить это слово, и в следующем абзаце пишет: "I have frequently said that sometimes black folks focus on the wrong injustices." / 'Я часто говорил, что иногда чернокожие обращают внимание не на те проявления несправедливости, которые в действительности заслуживают внимания' (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). Таким образом, в макроконтексте *nigger* актуализирует значения с разным оценочным знаком – от отрицательного (студенты воспринимают его исключительно как пейоратив – "some students became offended") до нейтрально-положительного – "I am not offended; I am pleased."

Аналогично проявляется оценочность и в другой статье, где слово *Nigger* актуализирует как положительную, так и отрицательную оценочность. Автор статьи (также афроамериканец) обращается к историческому контексту, вспоминая времена рабства в Америке: "The way the negroes were separated was not House and Field Negroes. They were separated as Good or Troublesome Niggers. See, the good negroes bought into the concept and ideology of the enslavers and wanted to get others to accept the condition as normal. Then you had the troublesome nigger, who was always resisting and looking for his freedom and independence. What confused the human traffickers was the sophisticated Nigger who posed as a good nigger, but all the time was plotting and scheming for freedom and independence" [12]. / 'Чёрных разделяли не на «домашних» [работающих в домах рабовладельцев] и «полевых» негров [работников плантаций]. Их разделяли на «хороших» или «проблемных» ниггеров. «Хорошие» негры принимали идеологию рабовладельцев и стремились убедить других смириться с этим положением. В то же время существовали «проблемные» негры, которые постоянно сопротивлялись угнетению и искали свободы и независимости. Особенно смущали торговцев людьми те умные негры, которые выдавали себя за «хороших», но на самом деле втайне строили планы по освобождению и обретению независимости' (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.).

В этом коротком отрывке слово *Nigger* меняет оценочный знак в зависимости от того, кому принадлежит высказывание. В первых предложениях *Nigger* напоминает о временах рабства, когда это слово служило инструментом унижения, и в таком контексте оно как бы не принадлежит автору – так говорили рабовладельцы о чернокожих. *Nigger* здесь безусловно наделено отрицательной оценочностью и представляет собой дисфемизм. Именно поэтому *Good* и *Troublesome* написаны с большой буквы, это своего рода эквивалент кавычкам, которые указывали бы на цитирование. Кроме того, большая буква здесь является маркером противоположного значения

(«хороший ниггер» в данном случае – «послухный» работник, тот, кто охотно следует принципам рабовладельческого строя, а «проблемный ниггер» – «свободолюбивый» человек, противостоящий рабству). В то же время далее мы видим, как слово переосмысливается и теряет отрицательный знак – *sophisticated Nigger* («умный ниггер») уже окрашено положительной оценочностью, когда «умный» означает «свободолюбивый и действующий во имя свободы и независимости». Лексема больше не является дисфемизмом и смещается по оси «дисфемия – эвфемия» в сторону эвфемии.

Ещё одним любопытным примером изменения оценочного знака дисфемизма стала надпись на футболке чёрного цвета, выставленной на продажу на маркетплейсе: “This shirt is allowed to say NIGGER because it’s black” [26]. / Эта футболка может говорить ‘ниггер’, потому что она чёрная’ (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). С одной стороны, эта надпись провокационна, но вместе с этим её можно расценить как форму солидарности среди афроамериканцев. В этом контексте слово *nigger* становится своеобразным символом, который принадлежит «своим» и не принадлежит «чужим». Можно также предположить, что потенциальными покупателями этого товара на маркетплейсе TALP (T-shirt at Low Price), где можно приобрести подарки с забавными надписями по низким ценам, будут именно афроамериканцы, для которых подобная надпись представляет интерес и звучит шутливо, а не обидно [27]. В таком контексте *Nigger* теряет дисфемистический характер и становится маркером «своих» [24].

Примером смены оценочного знака узуального дисфемизма служит также высказывание из комментария в чате, посвящённом одному из эпизодов мультсериала “The Boondocks» («Гетто»): “When it comes to this argument, I only got one thing to say: what’s good y’all, you niggas is makin a whole lotta noise.” / ‘Когда дело доходит до этого спора, мне одно хочется сказать: «Всем привет, вы, ребята, поднимаете слишком много шума»’ (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.). Сериал, о котором идёт речь в чате, рассказывает о жизни двух чернокожих братьев, которые переезжают из неблагополучного района в пригород, преимущественно населённый белыми. Поскольку цитируемый пост заканчивается словами “oh and black power” / ‘да здравствует чёрная сила’ (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.), можно предположить, что автор этого поста афроамериканец, как, видимо, и остальные участники дискуссии. Таким образом, слово *niggas* употребляется в качестве обращения «своего» к «своим». Более того, автор высказывания и его адресаты являются, судя по всему, членами одного фан-клуба, то есть объединены не только по этническому признаку, но их также связывают общие интересы, из чего можно с уверенностью заключить, что в данном контексте слово *niggas* полностью лишено отрицательного смысла, приобретает эвфемистический характер и становится маркером группы «своих».

Интересно отметить, что в рэп-дискурсе, основателями которого по праву считаются афроамериканцы, слово *nigger* практически всегда приобретает положительную коннотацию. Так, в композиции американского рэпера Канье Уэста под названием “Niggas in Paris” [25] / ‘Ниггеры в Париже’ выражение *nigga* не имеет отрицательной коннотации, а, наоборот, восхваляет как исполнителя, так и его друзей: What’s Gucci my nigga? || What’s Louis my killa? Герой композиции, афроамериканец по происхождению, обращается к «своим» друзьям, рассказывая слушателю об их общем пути к славе и к роскошному образу жизни, который они ведут в Париже. Канье Уэст упоминает дорогие бренды (Gucci, Louis / Louis Vuitton, Rolleys / Rolex watches), являющиеся атрибутами их богатой жизни, что свидетельствует о том, что он гордится своими достижениями и достижениями «своих». Примечательно, что лингвистические параметры контекста также создают положительную коннотацию слова *nigga* – например, притяжательное местоимение *my* свидетельствует о принадлежности автора к группе *niggas*, являющимися адресатами этой песни. Таким образом, слово *nigga* приобретает эвфемистическое значение в этом контексте.

Аналогично слову *nigger* возможность изменения оценочного знака, обусловленная контекстом, обнаруживается у узуального дисфемизма *cripple* (калека). В словарной дефиниции Кембриджского словаря *cripple* также определяется как «an extremely offensive word for a person whose legs or arms do not work in the usual way» / ‘крайне оскорбительное слово для человека, имеющего

проблемы со здоровьем' (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.)) и воспринимается обществом как неприемлемое. Тем не менее, как и в случае с лексемой *nigger*, люди с ограниченными возможностями сохраняют за собой право употреблять *cripple*, говоря о себе и подобных себе, более того, инкорпорируя в значение слова коннотации уважения к представителям этой группы и принятия инвалидности как таковой. Положительная оценочность этого слова проявляется в различных видах дискурса, в частности, в медийном. Ниже приведён отрывок из обсуждения в социальной сети допустимости использования *cripple* в речи: “Hi! Physically disabled here. I use the term crippled as a description of myself, I feel it quite strongly in my identity. I like it more than the term disabled because it encapsulates more of my experience, as disabled is very broad and could be a vast variety of different conditions. I am crippled. It’s helped lots for me for embracing my disability as my identity, as I’m not ashamed to be crippled” [20] / ‘Всем привет! Я – человек с инвалидностью. Я использую термин ‘калека’ для описания себя, я ощущаю его как часть своей идентичности. Он мне нравится больше, чем термин ‘инвалид’, потому что отражает больше моего опыта, а ‘инвалид’ – это очень широкое понятие, которое может включать в себя огромное количество разных состояний. Я – калекка. И это слово мне очень помогло принять инвалидность как часть моей личности, потому что я не стыжусь быть калеккой’ (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.).

Автор с первых слов заявляет, что является человеком с ограниченными возможностями: «Я – человек с инвалидностью». Такая самоидентификация представляет собой важный элемент высказывания, поскольку определяет круг допустимых языковых средств, наделяя говорящего правом использовать выражение *cripple* – ведь о себе так говорить можно. Автор поста также пытается наполнить слово *cripple* положительным смыслом, нейтрализуя заключённую в нём стигматизацию: “... I’m not ashamed to be crippled.” / «...[Я] не стыжусь быть калеккой». В то же время, поскольку сообщение опубликовано на форуме под названием *Disability / Инвалидность*, оно предположительно адресовано людям с ограниченными возможностями, то есть «своим». Таким образом, *cripple* в данном макроконтексте теряет свой дисфемистический характер, становясь маркером «своих».

Следующий пример также является иллюстрацией того, как в экспериенциальном макроконтексте происходит утрачивание узуальным дисфемизмом своей отрицательной оценочности. Пенни Пеппер, человек с ограниченными возможностями, поэт, прозаик и активист, написала стихотворение, которое призвано изменить мнение читателя об инвалидах:

*We don't look like the king and queen of this, or any land,
But we're staying and we're shouting, sat firm to take a stand.
There's deaf, there's blind, there's wailers, the war-hacked with their sticks
We gather at old Cripplegate for a morsel by its bricks.*

....

*We are no bland homogeny – accept and celebrate.
Come to Cripplegate, come to Cripplegate, to my Cripplegate Town [14].*

*У нас совсем не королевский вид,
Но мы стоим и мы кричим, готовые отстаивать своё.
Глухие, слепые, вопилы и искалеченные войной с костылями в руках,
Мы собираемся у старого Криплгейта, чтоб урвать крохи у его стен.*

....

*Мы не безликая однородная масса – принимайте и прославляйте нас.
Приходите в Криплгейт, приходите в Криплгейт, в мой город Криплгейт
(перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.).*

Посредством метафоры о городе Криплгейт и его жителях автор стремится создать образ людей, несчастных и отверженных обществом, и призывает признать и принять их во всем их разнообразии. Местоимение *we / мы*, повторенное многократно, выступает в роли маркера «своих» – это стихотворение написано от лица всего сообщества людей с инвалидностью. В то же

время, в стихотворении присутствуют и «чужие», к которым обращён призыв, выраженный глаголами повелительного наклонения: *accept and celebrate // come to Cripplegate*. Несмотря на то, что высказывание обращено за пределы «своей» группы, автор использует слово *cripple* в составе неологизма *Cripplegate*, названия вымышленного города. И можно было бы предположить, что оно носит провокационный характер, но в одной из своих статей Пенни Пеппер пишет: “I’ve called myself a cripp for a long time. We activists use the word among ourselves. We own it, we debate it, which is the healthiest approach on our journey” [21] / «Я давно называю себя «калекой». Мы, активисты, используем это слово между собой. Мы владеем им, мы спорим о нём, и это самый здоровый подход на нашем пути» (перевод наш – Т.Ф., Т.А., А.К.).

Цитируемый отрывок демонстрирует, что употребление *cripp* (сокр. от *cripple*) не табуируется, а напротив, приветствуется. В то же время, высказывание *We own it / Мы владеем им* указывает на границы группы, внутри которой действует данная норма, а поэтому *cripple* перестаёт быть оскорбительным, если используется «своими». Более того, оно обретает положительную оценочность, которая усиливается прилагательным в превосходной степени *the healthiest*. «Своих» разделяют правом произносить это слово, которое становится неким способом самоутверждения.

Подводя итог анализа функционирования узуальных дисфемимов в процессе коммуникации, представляется важным подчеркнуть, что именно эксплицитный характер высказываний позволяет сделать вывод о том, что они теряют дерогативность, если сам автор высказывания относит себя к той группе, которую данный дисфемизм номинирует. Например, в афроамериканском сообществе слово *nigger* иногда используется как форма самопринятия и переосмысления исторического унижения. В таких случаях оно может служить средством сплочения внутри группы «своих». Подобным образом слово *cripple*, имеющее закреплённую в словаре негативную коннотацию, демонстрирует изменения в значении. Хотя оно традиционно считается оскорбительным по отношению к людям с ограниченными возможностями, в некоторых контекстах его использование может быть оправдано, так как оно помогает им обозначить их позицию и права. Так, на примере функционирования словарных дисфемизмов можно увидеть, как восприятие слова или выражения может меняться в зависимости от социального и культурного контекста.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Применение этнометодологического подхода при анализе функционирования узуальных дисфемизмов в определённом контексте позволяет сделать вывод о том, что именно контекст высказывания влияет на интерпретацию значения слов и выражений. В частности, словарные дисфемизмы могут изменять свои коннотации в зависимости от социального окружения и группы, к которой принадлежит коммуникант. Важно отметить, что такие дисфемизмы, как *nigger* и *cripple*, могут приобретать положительные или нейтральные коннотации, если они используются представителями одной и той же группы.

Исследование показывает, что нейтрализация или даже эвфемизация дисфемизмов происходит в ситуациях, когда автор и адресат высказывания имеют общую идентичность. Это может происходить в различных типах дискурса – от общественно-политического до автобиографического и медийного. В каждом из этих случаев именно контекст влияет на трактовку дисфемизма. Так, например, в автобиографическом дискурсе узуальные дисфемизмы могут использоваться автором для передачи личного опыта, и даже если этот опыт был негативен, дисфемизм может иметь нейтральную или положительную коннотацию для самого автора.

Таким образом, можно сделать вывод о контекстуальной обусловленности икс-фемии, что, в свою очередь, говорит о необходимости учитывать не только лексическое значение слов, но и социальные, культурные и исторические факторы, которые влияют на их интерпретацию. Именно поэтому язык, являющийся частью культурных и социальных реалий общества, важно рассматривать как динамический феномен и как **взаимодействие** (*linguaging*).

Следует также отметить, что использование дисфемизмов может быть частью процесса самоидентификации группы. Когда члены группы используют термины, которые традиционно считаются оскорбительными, это может служить способом сплочения внутри группы и заявления о своих правах. В этом смысле язык становится важным инструментом не только коммуникации, но и социальной идентичности.

© Т.А. Фомина, Т.В. Алиева, А.Б. Корницкая, 2025

Список литературы

1. Гришаева Е.Б. Язык как инструмент реализации политической власти и как объект воздействия политики // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 55–71.
2. Дружинин А.С. Эвфемизмы и дисфемизмы в конструировании опыта / А.С. Дружинин, Т.А. Фомина // *Вестник Томского Государственного Университета, Филология*. 2022. № 76: 47–75. <https://doi.org/10.17223/19986645/76/3>
3. Дружинин А.С. Эвфемизмы, дисфемизмы, ортофемизмы и экспериенциальный контекст: холистический взгляд на лингвистическую проблему / А.С. Дружинин, Т.А. Фомина, О.Г. Поляков // *Язык и культура*. 2020. № 50. 23–40.
4. Дубовицкая М.А. Языковое преломление диады Восток-Запад, или оппозиции «свой-чужой», в арабо-американском романе «Книга Халида» Амина ар-Рейхани // *Филологические науки в МГИМО МГИМО*. 2017. №3 (11). С. 113–117.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. Изд. 5-е. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 96.
6. Номинативное варьирование на оси «эвфемия – дисфемия» в экспериенциальном контексте (на материале англоязычного кинодискурса): Монография / Т.А. Фомина, А.С. Дружинин. (Монография). М.: РУСАЙНС, 2024. С. 70.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-минасова. М.: Слово, 2000. С. 216.
8. Фомина Т.А. Икс-фемия как нелинейный феномен / Т.А. Фомина, Т.В. Алиева // *Филологические науки в МГИМО*. 2020. № 2 (22). С. 53–59.
9. Фомина Т.А. Контекстуально обусловленное варьирование номинации на оси эвфемия/дисфемия / Т.А. Фомина, А.С. Дружинин // *Вестник Санкт-Петербургского Университета, Язык и Литература*. 2023. 20(1): 137–155.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с.
11. A NOTE ON THE WORD “NIGGER” [Электронный ресурс]. URL: <https://15thamendment.harppweek.com/HubPages/CommentaryPage.asp?Warning=09Warning> (дата обращения: 10.03.2025).
12. ALL SKINFOLK AIN’T YO KINFOLK (PART I) [Электронный ресурс] // the Madison Times: [сайт]. URL: <https://themadisontimes.themadent.com/article/all-skinfolk-aint-yo-kinfolk-part-i/> (дата обращения: 11.03.2025).
13. Allan K. Forbidden Words. Taboo and the Censoring of Language. / К. Allan, К. Burrige K. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 303 p.
14. BALLAD OF CRIPPLEGATE TOWN BY PENNY PEPPER. URL: <https://www.writeoutloud.net/profiles/pennypepper> (дата обращения 14. 03. 2025).
15. BEN CARSON: POLITICAL CORRECTNESS IS ‘GOING TO DESTROY OUR NATION’ [Электронный ресурс] // CNN politics [сайт]. URL: <https://edition.cnn.com/2019/10/22/politics/ben-carson-transgender-political-correctness/index.html> (дата обращения 12.03.2025).
16. Druzhinin A.S. Construction of irreality: An enactive-constructivist stance on counterfactuals. *Constructivist Foundations*. 2020. 16(1): 69–80. <https://constructivist.info/16/1/069>
17. Druzhinin A.S. Euphemisms vs. Dysphemisms, or how we construct good and bad language // *Constructivist Foundations*. 2021. Vol. 17 (1). P. 1–13.
18. Druzhinin A.S. Why Language Kills: Semantic Patterns of (Self-Destruction / A. S. Druzhinin, T. Rakedzon // *Constructivist Foundations*. 2024. Vol. 19 (2). P. 113–126.
19. Epstein C. F. Tinker-bells and pinups: the construction and reconstruction of gender boundaries at work / C. F. Epstein // *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* [eds. M. Lamont, M. Fournier]. Chicago: University of Chicago Press, 1992. P. 232– 256.
20. HAS ANYONE ELSE RECLAIMED THE TERM CRIPPLED FOR THEMSELVES? URL: https://www.reddit.com/r/disability/comments/1b0c95c/has_anyone_else_reclaimed_the_term_crippled_for/?rdt=33066 (дата обращения 12.03.2025).
21. JUST ANOTHER ‘C’ WORD? THE WEIRD, WONDERFUL AND WORRISOME HISTORY OF CRIPPLE. URL: <https://bylinetimes.com/2023/08/11/just-another-c-word-the-weird-wonderful-and-worrisome-history-of-cripple/> (дата обращения: 15.03.2025).
22. Kravchenko A.V. Constructivism and the epistemological trap of language // *Constructivist Foundations*. 2016. Vol. 12 (1). P. 39–41.
23. LANGUAGE, RACISM AND A PROTEST. URL: <https://www.insidehighered.com/views/2016/05/26/dick-gregory-writes-student-protesters-about-which-battles-matter-most-essay> (дата обращения: 12.03.2025).
24. NIGGA. URL: <https://genius.com/The-notorious-big-and-50-cent-nigga-lyrics> (дата обращения: 10.03.2025).
25. NIGGAS IN PARIS. URL: <https://genius.com/Jay-z-and-kanye-west-niggas-in-paris-lyrics> (дата обращения: 10.03.2025).
26. THIS SHIRT IS ALLOWED TO SAY NIGGER BECAUSE IT’S BLACK. URL: <https://tshirtatlowprice.com/products/this-shirt-is-allowed-say-nigger-because-its-black-t-shirt/> (дата обращения: 12.03.2025).

27. Tikhomirova A. How Culture and Trustworthiness Interact in Different E-Commerce Contexts: A Comparative Analysis of Consumers' Intention to Purchase on Platforms of Different Origins / A. Tikhomirova, J. Huang, S. Chuanmin, M. Khayyam, H. Ali, D. S. Khranchenko // *Front. Psychol.* 2021. 12:746467. doi: 10.3389/fpsyg.2021.746467

References

1. Grishayeva, E.B. Iazyk kak instrument realizatsii politicheskoi vlasti i kak objekt vozdeystviia politiki [Language as a Tool of Political Power and as an Object of Political Influence] // *Iazyk i kul'tura*, 2018. 41, P. 55–71. (in Russian)
2. Druzhinin, A.S. Evfemizmy i Disfemizmy v Konstruirovanii opyta [Euphemisms and dysphemisms in experience construction] / A.S. Druzhinin, T.A. Fomina // *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta, Filologiya*. Tomsk, 2022. 76: 47–75. <https://doi.org/10.17223/19986645/76/3> (in Russian)
3. Druzhinin, A.S. Evfemizmy, disfemizmy, ortofemizmy i ekspieriential'nyi kontekst: kholisticheskii vzgliad na lingvisticheskuiu problemu. [Euphemisms, dysphemisms, orthophemisms and experiential context: A holistic view of the linguistic problem] / A.S. Druzhinin, T.A. Fomina, O.G. Polyakov // *Iazyk i kul'tura*, 2020. 50: 23–40. (in Russian)
4. Dubovitskaia, M.A. Iazykovoie prelomlenie diady Vostok-Zapad, ili oppozitsii «svoi-chuzhoi», v arabo-amerikanskom romane «Kniga Khalida» Amina ar-Reikhani [Language Fracture of the East-West Dyad, or the Opposition of 'Us-Them', in the Arab-American Novel 'The Book of Khalid' by Ameen Rihani.] // *Linguistics & Polyglot Studies*, 2017. № 3 (11). P. 113–117. (in Russian)
5. Zherebilo, T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. 5-e izd. Nazran': Pilgrim, 2010. 486 p. (in Russian)
6. Fomina, T.A. Nominativnoe var'irovanie na osi «evfemiia – disfemiia» v eksperimental'nom kontekste (na materiale angloyazychnogo kinodiskursa) [Nominative variation on the axis of 'euphemism – dysphemism' in an experiential context (based on the material of English-language film discourse)] / T.A. Fomina, A.S. Druzhinin. Moscow: RUSAINS, 2024. 144 p. (in Russian)
7. Ter-Minasova, S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and cross-cultural communication]. M.: Slovo, 2000. 624 p. (in Russian)
8. Fomina, T.A. X-femiia kak nelineynyi fenomen [X-phemisms as non-linear phenomena] / T.A. Fomina, T.V. Alieva // *Linguistics & Polyglot Studies*, 2020. № 2 (22). P. 53–59. (in Russian)
9. Fomina, T.A. Kontekstual'no Obuslovennoe Var'irovanie Nominatsii na Osi Evfemiia/Disfemiia [Context-dependent variation of a naming across the euphemism/dysphemism spectrum] / T.A. Fomina, A.S. Druzhinin. // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta, Iazyk i Literatura*, 2023. 20(1): 137–155. (in Russian)
10. Sheigal, E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of Political Discourse] [PhD thesis]. Volgograd, 2000 431 p. (in Russian)
11. A NOTE ON THE WORD “NIGGER”, 15thamendment.harpweek.com/HubPages/CommentaryPage.asp?Commentary=09Warning (accessed 10 March 2025).
12. ALL SKINFOLK AIN'T YO KINFOLK (PART I) // *The Madison Times*, themadisontimes.themadent.com/article/all-skinfolk-aint-yo-kinfolk-part-i/ (accessed 11 March 2025).
13. Allan, K. *Forbidden Words. Taboo and the Censoring of Language* / K. Allan, K. Burridge. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 303 p.
14. BALLAD OF CRIPPLEGATE TOWN BY PENNY PEPPER, writeoutloud.net/profiles/pennypepper (accessed 14 March 2025).
15. BEN CARSON: POLITICAL CORRECTNESS IS 'GOING TO DESTROY OUR NATION'. // *CNN politics*, edition.cnn.com/2019/10/22/politics/ben-carson-transgender-political-correctness/index.html (accessed 12 March 2025).
16. Druzhinin A.S. Why Language Kills: Semantic Patterns of self-destruction / A.S. Druzhinin, T. Rakedzon. // *Constructivist Foundations*. 2024. Vol. 19 (2). P. 113–126.
17. Druzhinin, A.S. Construction of irreality: An enactive-constructivist stance on counterfactuals // *Constructivist Foundations*, 2020. 16(1): 69–80. <https://constructivist.info/16/1/069>
18. Druzhinin, A.S. Euphemisms vs. Dysphemisms, or how we construct good and bad language. // *Constructivist Foundations*, 2021. Vol. 17 (1). P. 1–13.
19. Epstein, C.F. Tinker-bells and pinups: the construction and reconstruction of gender boundaries at work // *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* [eds. M. Lamont, M. Fournier]. Chicago: University of Chicago Press. 1992. P. 232– 256.
20. HAS ANYONE ELSE RECLAIMED THE TERM CRIPPLED FOR THEMSELVES? reddit.com/r/disability/comments/1b0c95c/has_anyone_else_reclaimed_the_term_crippled_for/?rdt=33066 (accessed 12 March 2025).
21. JUST ANOTHER 'C' WORD? THE WEIRD, WONDERFUL AND WORRISOME HISTORY OF CRIPPLE, bylinetimes.com/2023/08/11/just-another-c-word-the-weird-wonderful-and-worrisome-history-of-cripple/ (accessed 15 March 2025).
22. Kravchenko, A.V. Constructivism and the epistemological trap of language // *Constructivist Foundations*, 2016. Vol. 12 (1). P. 39–41.
23. LANGUAGE, RACISM AND A PROTEST, insidehighered.com/views/2016/05/26/dick-gregory-writes-student-protesters-about-which-battles-matter-most-essay (accessed 12 March 2025).
24. NIGGA, genius.com/The-notorious-big-and-50-cent-nigga-lyrics (accessed 10 March 2025).
25. NIGGAS IN PARIS, genius.com/Jay-z-and-kanye-west-niggas-in-paris-lyrics (accessed 10 March 2025).
26. THIS SHIRT IS ALLOWED TO SAY NIGGER BECAUSE IT'S BLACK, tshirtatlowprice.com/products/this-shirt-is-allowed-say-nigger-because-its-black-t-shirt/ (accessed 12 March 2025).

27. Tikhomirova, A. How Culture and Trustworthiness Interact in Different E-Commerce Contexts: A Comparative Analysis of Consumers' Intention to Purchase on Platforms of Different Origins / A. Tikhomirova, J. Huang, S. Chuanmin, M. Khayyam, H. Ali, D. S. Khranchenko // *Front. Psychol.*, 2021. 12:746467. doi: 10.3389/fpsyg.2021.746467

Сведения об авторах:

Фомина Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка №1, МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: когнитивная лингвистика, экспериенциальный подход в лингвистике, исследование политического дискурса.
E-mail: wesna85@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-3327-8821

Алиева Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №1, МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: когнитивная лингвистика, исследование политического дискурса.
E-mail: t.alieva@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-2225-1276

Корницкая Анна Борисовна – старший преподаватель кафедры английского языка №1, МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: когнитивная лингвистика, исследование политического дискурса.
E-mail: a.kornitskaya@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4391-801X

About the authors:

Tatiana A. Fomina, PhD, is Senior Lecturer at English Language Department No. 1, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: cognitive linguistics, experiential approach in linguistics, political discourse analysis.
E-mail: wesna85@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-3327-8821

Tatiana V. Alieva, PhD, is Associate Professor at English Language Department No. 1, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: cognitive linguistics, political discourse analysis.
E-mail: t.alieva@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-2225-1276

Anna B. Kornitskaya is Senior Lecturer at English Language Department No. 1, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: cognitive linguistics, political discourse analysis.
E-mail: a.kornitskaya@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4391-801X

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интереса.
No conflict of interest is declared.

* * *



Formation of Femininitives with the Suffix –ού in Modern Greek

S. Y. Chueva

Lomonosov Moscow State University,
1, Leninskie Gory, Moscow, 119001, Russia

Abstract. The article examines the features of formation and functioning of femininitives with the suffix –ού in Modern Greek. Such femininitives are represented by a large number of lexemes denoting females across various categories, including professional terms e.g., λουλουδοῦ < λουλουδάς “flower seller [female]”), andronyms (e.g., Αλεξαντροῦ < Αλέξανδρος), and others. Unlike the highly productive suffixes –ισσα and –τρια in Modern Greek, the suffix –ού first appeared in Medieval Greek vernacular texts (11th–12th centuries), while –ισσα and –τρια trace back to Ancient Greek. The study aims to investigate the origin of the –ού suffix, analyze shifts in its productivity across historical stages, and explore the morphological and semantic properties of femininitives derived with this suffix. The research material includes lexemes extracted from Greek text corpora, dictionaries, and online sources (forums, social media, news portals). Methods used include continuous sampling, contextual analysis, morphological parsing, and semantic-field analysis. The novelty of the study lies in addressing the under-researched topic of Modern Greek femininitives, particularly within domestic linguistics, where no prior studies on –ού exist. This work forms part of the author’s broader research on femininitive suffixes and their diachronic evolution. The analysis reveals the suffix’s high contemporary productivity, evidenced by its role in forming neologisms like ντελιβεροῦ < ντελιβεράς (“delivery woman”). Notably, modern professional femininitives lack the pejorative connotations observed in earlier historical categories. The findings contribute to the study of Modern Greek femininitive formation, enhancing understanding of suffixal productivity in diachrony. These results hold significance for both domestic and international linguistics, particularly in discussions of gender asymmetry and language change driven by sociocultural factors.

Keywords: morphology, word formation, suffixation, femininitives, productivity, diachrony, Modern Greek

For citation: : Chueva S.Y. (2025). Formation of Femininitives with the Suffix –ού in Modern Greek, *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 82–94. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-82-94>

Образование феминитивов с суффиксом –ού в новогреческом языке

С.Ю. Чуева

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, д. 1

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются особенности образования и функционирования феминитивов с суффиксом –ού в новогреческом языке. Подобного рода феминитивы представлены большим количеством лексем, характеризующих лиц женского пола различных категорий (профессиональные феминитивы, напр. λουλουδού <λουλουδάς «торговка цветами», андронимы, напр. Αλεξαντρού <Αλέξανδρος и пр.). В отличие от суффиксов –ισσα, –τρια, также отмеченных высокой продуктивностью в новогреческом языке, суффикс –ού появляется только в памятниках на народном языке XI–XII вв., в то время как суффиксы –ισσα и –τρια отмечаются ещё в древнегреческом языке. Целью данного исследования является изучение происхождения суффикса –ού, анализ изменения его продуктивности в диахронии, исследование образования и семантических свойств феминитивов с данным суффиксом. В качестве материала для настоящей работы послужили лексемы, собранные в ходе работы с корпусами текстов греческого языка, словарями, а также с материалами сети Интернет (форумы, социальные сети, новостные порталы и пр.). В ходе сбора материала применяется метод сплошной выборки, проводится контекстный, морфологический и семантико-полевой анализ лексем. Новизна исследования заключается в необходимости изучения образования и функционирования феминитивов в новогреческом языке в связи с малым количеством работ по данной теме в рамках зарубежной лингвистики и отсутствием отечественных исследований по данному вопросу. Настоящая работа является частью более обширного исследования автора, посвящённого суффиксам феминитивов и их исследованию в диахронии. В ходе анализа лексем с исследуемым суффиксом делается вывод о его высокой продуктивности на современном этапе, на что указывает его участие в образовании неологизмов, например, υτελιβερου <υτελιβεράς «курьер доставки» и др. Отмечается, что феминитивы-неологизмы, характеризующие женщин по их профессиональной деятельности, не несут в себе отрицательной коннотации в отличие от лексем различных категорий, отмечающихся на более ранних этапах развития языка. Результаты данного исследования вносят вклад в изучение образования феминитивов новогреческого языка, расширяя представления о морфологической продуктивности суффиксов в диахронии. Это значимо не только для отечественной, но и для зарубежной лингвистики, особенно в контексте дискуссий о гендерной асимметрии и языковых изменениях под влиянием социальных факторов.

Ключевые слова: морфология, словообразование, суффиксация, феминитивы, продуктивность, диахрония, новогреческий язык

Для цитирования: Чуева С.Ю. (2025). Образование феминитивов с суффиксом –ού в новогреческом языке, *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 82–94. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-82-94>

1. Введение

Образование феминитивов в новогреческом языке не является современной тенденцией, возникшей в результате большей вовлечённости женщин в различные формы профессиональной деятельности и возросшей необходимости их номинации посредством новых языковых единиц. Лексемы, характеризующие лиц женского пола с точки зрения их деятельности, национальной принадлежности, различного рода качеств и пр., отмечаются ещё в самых ранних литературных памятниках на греческом языке. Так, у Гомера мы встречаем *δημίτειρα* <*δημήτηρ* «смирительница, покорительница», (Il. 14. 259) [2], *ἀλετρίς* «рабыня-молотщица» (Od. 20.105) [18], *θέαινα* <*θεός* «богиня» (Il.8.5) [там же], *δυσαριστοτόκεια* «несчастливая мать героя» (о Фетиде) (Il.18.54) [там же] и т. д.

В новогреческом языке мы отмечаем феминитивы, образованные посредством таких суффиксов, как *-ισσα/ -έσα* (*αγρότης* > *αγρότισσα* «крестьянка, земледelec», *δήμαρχος* > *δημαρχέσα* «женщина-мэр» (уничижительно) либо «жена мэра»), *-τρια/ -τρα* (*διαδηλωτής* > *διαδηλώτρια* «демонстрантка», *δουλευτής* > *δουλεύτρα* «работница, работяга» (просторечие)), *-ίνα* (*γίατρος* > *γίατρινα* «женщина-врач» (в диалектах либо просторечие) либо «жена врача»), *-τιδα* (*-τις*) (*επιβάτης* > *επιβάτιδα* «пассажирка» (редко), *σκηνοθέτης* > *σκηνοθέτις* «женщина-режиссёр» (редко, обычно в кафаревусе)), *-αίνα* (*ψωμάς* > *ψωμάδαινα* «булочница» (разговорное)) и *-ού* (*παπλωματάς* > *παπλωματού* «стегальщица одеял» (устаревшее)). В настоящем исследовании мы подробно рассмотрим образование феминитивов с помощью суффикса *-ού*. На наш взгляд, данный словообразующий формант феминитивов представляет особый интерес, поскольку появляется сравнительно позже других суффиксов (например, суффиксов *-ισσα* и *-τρια*, засвидетельствованных ещё в древнегреческих текстах) и отличается высокой продуктивностью на современном этапе развития языка. Представляется интересным рассмотреть происхождение данного форманта, особенности его функционирования в диахронии, а также особенности образования феминитивов с данным суффиксом и их семантику в новогреческом языке.

Отметим, что в рамках нашей работы термин «феминитив» рассматривается в более широком понимании, не ограничиваясь рамками лексем, характеризующих женщин с точки зрения только их профессии. Таким образом, данное понятие включает в себя все лексемы, характеризующие лиц женского пола: профессиональные феминитивы, имена собственные (включая андронимы и патронимы), этнонимы и катойконимы, иные характеристики человека (по особенностям характера либо внешности).

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью подробного диахронического исследования образования феминитивов в греческом языке, поскольку при всей важности вопроса на данном этапе, когда в языке появляется всё больше феминитивов-неологизмов, на данный момент не существует ни одного подробного и комплексного исследования данной темы. В рамках зарубежных исследований мы находим работы, посвящённые особенностям словообразования в различные периоды развития языка ([3], [4], [5], [12], [13] и др.). Также мы находим труды по морфологии новогреческого языка, посвящённые, в частности, феминитивам [22]. Существует ряд работ, посвящённых феминитивам в новогреческом языке и особенностям их употребления, в том числе различными социальными группами [26], [28]. Также мы находим исследования феминитивов в диалектах новогреческого языка [19], [23]. Стоит отметить работу Сарри-Хасан [30], в которой предпринимается попытка исследования образования феминитивов в диахронии, однако данное исследование нуждается в серьёзной доработке, во многом из-за некоторых неточностей в датировке периодов развития языка, что неизбежно ведёт к неточности выводов, основанных на полученных данных. Среди отечественных трудов мы не находим ни одной работы, посвящённой данному вопросу, что указывает также на новизну нашего исследования. В рамках более широкого изучения вопроса образования феминитивов в греческом языке нами уже было предпринято исследование одной из самых обширных групп лексем подобного

рода – феминитивов с суффиксом –ισσα [1]. Таким образом, данная работа является продолжением наших научных изысканий, и на данном этапе мы рассмотрим образование феминитивов с суффиксом –ού.

Материалом для данного исследования послужили лексемы, собранные нами в ходе работы с корпусами текстов греческого языка (TLG, ΣΕΚ, ΕΘΕΓ, elTenTen19) [6], [16], [21], [31], словарями (Αντίστροφο λεξικό, Μπαμπινιώτης, ΛΚΝ, Χρηστικό λεξικό) [20], [25], [27], [32], а также с материалами сети Интернет (форумы, социальные сети, новостные порталы и пр.). Теоретической базой исследования служат концепции Ч. Хокетта [7] и А. Ралли [29], в работах которых акцентируется взаимосвязь словообразования с продуктивностью, а также ключевая роль суффиксации как морфологического процесса. В ходе сбора материала мы пользуемся методом сплошной выборки, проводим контекстный, морфологический и семантико-полевой анализ лексем.

2. Происхождение суффикса –ού и образование лексем в период XI–XVIII вв.

Суффикс –ού появляется в средневековом языке и, согласно словарям новогреческого языка (ΛΚΝ, Μπαμπινιώτης и др.), происходит от поздней формы винительного падежа единственного числа –ούν (образованной от окончания gen. sg. –ούς) древнегреческого III склонения существительных женского рода на –ώ [25], [27, с. 1284].

В средневековом греческом в ряде регионов (Кипр, Родос, Пелопоннес) засвидетельствованы заимствования из романских языков на –он и –оун, получившие окончание –ού (ραζού «причина» (< оксит. rasoun), βενεζού «дичь» (< оксит. venesoun) и пр.) [8, с. 569]. В этот же период появляются имена собственные, производные от женских имен на –ία: Εύδοκού (< Εύδοκία), Μαρού (< Μαρία), а также от мужских имён, напр. Γιαννού (< Γιάννης), Πετρού (< Πέτρος) и пр. [там же, с. 570].

Согласно Кембриджской грамматике средневекового и раннего новогреческого языка, в период с XI по XVIII вв. парадигма склонения имён женского рода на –ού включает в себя такие слова, как зоонимы άλουπού/ άλεπού (< άλουπος < άλώπηξ) «лиса» и μαϊμού (< араб. maṣmūn) «обезьяна», профессиональные феминитивы (άνυφαντού «ткачиха»), характеристики женщин, такие как γλωσσού «болтунья», имеющие пары в мужском роде на –άς и –ής, имена существительные, образованные от романских лексем на –он и –оун, лексемы на –ού, образованные от лексем женского рода на –ώ (данная группа входит в парадигму единственного числа имён женского рода на –ού), имена собственные, производные как от имён женского рода, так и андронимы и патронимы. Также важно отметить, что в таких регионах, как острова Крит и Кипр, существительные на –ού отмечены особой распространённостью, в то время как в иных регионах (северные регионы, Ионические острова, Пелопоннес) среди феминитивов (имён собственных, характеристик), а также топонимов большое распространение получают лексемы на –ώ. [8, с. 575].

В ходе исследования материалов корпуса текстов TLG мы находим 64 лексемы, образованные посредством форманта –ού. Начиная с XI в. они появляются в памятниках на народном языке, таких как акты монастырей, эпическая поэма «Дигенис Акрит» (Μαζιμού – амазонка Максимо в версиях Гроттаферрата и Эскориал) [9], повесть «Пулолог» (XIV в.) [17], Морейская хроника (XIV в.) [14], памятники литературы на народном языке Кипра (перевод анонимного итальянского произведения «Fiore di virtù» XV в. [24]) и Крита (критская комедия «Στάθης» XVI в. [11]) и пр.

Из 64 лексем, найденных в памятниках, охватывающих период XI–XVIII вв., 12 примеров представляют собой имена существительные, образованные от иноязычных (в основном, романских) лексем, напр. βερτού (<оксит. vertut, «добродетель»), κομεσιούν (sic!) (<оксит. comission, «поручение»), ποσείου (<вен. possesso, «владение») и не являются характеристиками лиц женского пола. В данную группу мы также включаем лексему турецкого происхождения лору (<тур. boru «труба», ср. кипр. πουρού «сигнал, клаксон»), найденную нами в поэме Иоакима Кипрского о Критской войне 1645–1669 гг. [10].

К феминитивам мы также не относим ряд топонимов, представленный 15 лексемами, обнаруженными в монастырских актах, напр. Καλαμαρού, Καλτζοῦ, Βουλγαριτζοῦ, Χιλιαδοῦ и пр. Ещё 2 лексемы, обнаруженные нами в ходе работы с корпусом TLG, являются зоонимами ἀλουπού/ἀλεπού «лиса» и μαϊμού (<араб. таутмйн) «обезьяна».

Таким образом, из 64 исследованных лексем только 36 являются феминитивами. Их, в свою очередь, мы можем разделить на несколько групп:

- 1) Имена собственные. Данная категория включает 28 лексем, производных от имён женского рода на -ία (Μαρία > Μαρού, Εὐγενία > Εὐγενοῦ), от мужских имен (Πέτρος > Πετροῦ, Ἀντρέας > Ἀντρεοῦ), а также от имён женского рода на -ώ (Θεοφανώ > Θεοφανοῦ, Γελλώ > Γελλοῦ – от имени демона или ведьмы, похищающей новорожденных детей, также встречается как имя нарицательное, см. ниже).
- 2) Характеристики. В ходе работы с корпусом текстов мы обнаружили 4 лексем, характеризующие лиц женского пола: μεθού (<μέθη «опьянение» + -οῦ «пьяница»), πορδοῦ (πορδή «выход газов из кишечника» + -οῦ «испускающая газы»), γελλοῦ (<Γελλώ «ведьма») и γλωσσοῦ (<γλωσσάς «болтунья»).
- 3) Профессиональные феминитивы. Сюда мы включаем 3 лексем, 2 из которых характеризуют женщину по её профессиональной деятельности (αυφαντοῦ <αυφαντής «ткачиха», μαμμοῦ кипр. «повитуха») и одна характеризует женщину как жену человека, занимающегося определённой профессией (κοσκινοῦ <κοσκινάς «жена решетника»).

Мы видим, что наиболее многочисленную группу составляют имена собственные, в то время как профессиональные феминитивы и характеристики представлены всего несколькими лексемами. Лексем, производные от существительных мужского рода на -άς, -ής, встречаются среди последних двух групп. Некоторые лексем не являются производными лексем мужского рода: так, среди имён собственных мы находим существительные, производные от имён женского рода, также в словарях не отмечаются аналоги лексем μεθού и πορδοῦ, а лексема μαμμοῦ, в свою очередь, с точки зрения своей семантики не может иметь вариант мужского рода, поскольку повитуха – исключительно женская профессия.

3. Образование лексем с суффиксом -οῦ на современном этапе

В словарях новогреческого языка (Χρηστικό λεξικό [32], ΛΚΝ [25]) принято выделять суффикс и окончание -οῦ лексем женского рода. Так, неравносложные существительные ἀλεπού «лиса», μαϊμού «обезьяна», σουσοῦ «манерная, высокомерная» либо «девочка, подражающая взрослым и старающаяся казаться взрослой», φοуφοῦ «жаровня», πλουμποῦ «пухлякая малышка (о ребёнке)» и пр. имеют окончание -οῦ (всего 15 лексем). Суффикс -οῦ отмечается в именах существительных женского рода следующих категорий:

- 1) профессии: в этом случае мы говорим о производных существительных от nomina agentis мужского рода на -άς, -άδες и -τζής (τοής), -τζήδες (τοήδες), напр. ψιλικατζής > ψιλικατζοῦ «торговка галантереей», καπελάς > καπελοῦ «шляпница»;
- 2) имена собственные, включающие андронимы, напр. Νικολοῦ, Παναγιοῦ и пр., а также производные от имён собственных женского рода, напр. Αννοῦ <Ἄννα и др.

Также данный суффикс встречается у существительных и прилагательных, производных от лексем мужского рода, обозначающих характеристику человека, связанную как с внешними данными, так и с особенностями поведения. Здесь можно выделить два варианта производных лексем:

- 1) Существительные, производные от лексем мужского рода на -άς, -άδες (φαγάς > φαγοῦ «обжора»), в том числе аугментативы (ψευταράς > ψευταροῦ «большая лгунья»), а также отыменные прилагательные склонения -άς, -οῦ, -άδικο (η φωνάκλα «громкий голос, крик» > φωνακλάς, -οῦ, -άδικο «крикун», η γλώσσα «язык» > γλωσσάς, -οῦ, -άδικο «болтун» и пр.);

- 2) Прилагательные склонения $-\acute{\alpha}\rho\eta\varsigma$, $-\acute{\alpha}\rho\alpha$, $-\acute{\alpha}\rho\acute{\iota}\kappa\omicron$ (реже) и $-\eta\varsigma$, $-\alpha$, $-\acute{\iota}\kappa\omicron$ (чаще), имеющие второй вариант формы женского рода на $-ο\acute{\upsilon}$: $\nu\alpha\zeta\acute{\iota}\alpha\rho\eta\varsigma$ — $\nu\alpha\zeta\acute{\iota}\alpha\rho\alpha/\nu\alpha\zeta\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — $\nu\alpha\zeta\acute{\iota}\alpha\rho\acute{\iota}\kappa\omicron$ “жеманный, кокетливый”, $\xi\alpha\nu\theta\omicron\mu\acute{\alpha}\lambda\lambda\eta\varsigma$ — $\xi\alpha\nu\theta\omicron\mu\acute{\alpha}\lambda\lambda\alpha/\xi\alpha\nu\theta\omicron\mu\alpha\lambda\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — $\xi\alpha\nu\theta\omicron\mu\acute{\alpha}\lambda\lambda\acute{\iota}\kappa\omicron$ “белокурый”.

Согласно словарю Афинской академии наук [32], существует несколько формантов, включающих в себя $-ο\acute{\upsilon}$ и участвующих в образовании различных имён существительных:

- 1) $-\acute{\alpha}\lambda\acute{\alpha}\varsigma$, $-\acute{\alpha}\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$: участвует в образовании аугментативов с усилительным и обычно ироничным оттенком ($\kappa\rho\epsilon\mu\alpha\nu\tau\alpha\lambda\acute{\alpha}\varsigma$ > $\kappa\rho\epsilon\mu\alpha\nu\tau\alpha\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «верзила, высокий, неповоротливый и неуклюжий человек»);
- 2) $-\acute{\alpha}\rho\acute{\alpha}\varsigma$, $-\acute{\alpha}\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$: участвует в образовании аугментативов ($\upsilon\pi\nu\alpha\rho\acute{\alpha}\varsigma$ > $\upsilon\pi\nu\alpha\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «большой соня»);
- 3) $-\lambda\acute{\eta}\varsigma$ и $-\acute{\alpha}\lambda\acute{\eta}\varsigma$, $-\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ и $-\acute{\alpha}\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$: участвует в образовании лексем со значением характеристики и качества ($\mu\epsilon\rho\alpha\kappa\lambda\acute{\eta}\varsigma$ > $\mu\epsilon\rho\alpha\kappa\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «любитель чего-то, охотник до чего-то, мастер своего дела», $\mu\pi\epsilon\sigma\alpha\lambda\acute{\eta}\varsigma$ > $\mu\pi\epsilon\sigma\alpha\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «человек слова»).

В ходе исследования корпусов текстов новогреческого языка (ΣΕΚ [31], ΕΘΕΓ [21], eTenTen19 [6]) мы обнаружили 255 лексем женского рода с формантом $-ο\acute{\upsilon}$. Среди них мы находим 3 зоонима ($\alpha\lambda\epsilon\pi\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$, $\mu\acute{\alpha}\acute{\iota}\mu\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$, отмеченные и в предыдущий период, и $\lambda\omicron\upsilon\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — «померанский шпиц»), а также 5 лексем, обозначающих неодушевлённые объекты ($\mu\pi\omicron\upsilon\zeta\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «укрытие, тайник», «карман», «тюрьма» (жарг.) <ит. borsa «сумка, мешочек»; $\mu\pi\omicron\upsilon\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «сирена, гудок» (устар.), «сигнальная раковина», «горн, труба» <тур. boğu «труба, рог»; $\phi\omicron\upsilon\phi\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «жаровня» <итал. диал. fogan, $\psi\epsilon\acute{\iota}\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «тюрьма», $\lambda\eta\nu\acute{\omicron}\acute{\upsilon}/\lambda\acute{\iota}\nu\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ (диал.) «резервуар, в котором давили виноград») и 9 топонимов ($\text{Κολοκυνθ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — квартал Афин; $\text{Αρα}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — горный маршрут на плато Алогопетра, Аттика; $\text{Βουρβουρ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — деревня на п-ве Ситония, $\text{Μανδη}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — остров, $\text{Πενταγ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — деревня, $\text{Γερακ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — деревня, $\text{Χιλιαδ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — пляж, $\text{Λαδικ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — несколько поселений в Греции, $\text{Γιαννιτ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — деревня). Три лексемы имеют значение феминитивов и топонимов ($\alpha\lambda\epsilon\upsilon\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\alpha\lambda\epsilon\upsilon\rho\acute{\alpha}\varsigma$ “мельничиха, жена мельника” и $\text{Αλευρ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — деревня в Лаконии, $\beta\alpha\mu\beta\alpha\kappa\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\beta\alpha\mu\beta\alpha\kappa\acute{\alpha}\varsigma$ “торговка хлопком” и $\text{Βαμβακ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — поселение в Лаконии, $\psi\alpha\rho\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\psi\alpha\rho\acute{\alpha}\varsigma$ “рыбачка” и $\text{Ψαρ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ — пляж на о. Миконос). Лексема $\text{Ζουζ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$, которую мы относим к именам собственным, в современном сленге имеет также значение «героин» [15]. Зооним $\lambda\omicron\upsilon\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ в метафорическом значении также выступает в качестве характеристики женоподобного мужчины; 238 лексем, обнаруженных нами в ходе исследования вышеуказанных источников, являются феминитивами. Данные лексемы мы можем разделить на несколько категорий:

- 1) Характеристики. Данная группа представлена наибольшим количеством лексем (114 феминитивов, 115 с лексемой $\lambda\omicron\upsilon\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$) и включает в себя существительные и прилагательные, характеризующие лиц женского пола по особенностям внешности ($\beta\upsilon\zeta\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «грудастая» < $\beta\upsilon\zeta\acute{\iota}$ «женская грудь», $\beta\alpha\psi\omicron\mu\alpha\lambda\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\beta\alpha\psi\omicron\mu\alpha\lambda\lambda\acute{\iota}\alpha\varsigma$ «крашенная», $\delta\omicron\nu\tau\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\delta\omicron\nu\tau\acute{\alpha}\varsigma$ «с большими зубами, зубастая»), либо по характеру и поведению ($\kappa\alpha\tau\alpha\phi\epsilon\rho\tau\acute{\iota}\zeta\eta\varsigma$, $-\omicron\acute{\upsilon}$, $-\acute{\iota}\delta\acute{\iota}\kappa\omicron/(-\acute{\eta}\delta\acute{\iota}\kappa\omicron)$ «ловкачка, пройдоха», $\mu\pi\alpha\rho\mu\theta\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\mu\pi\alpha\rho\mu\theta\acute{\alpha}\varsigma$ «сказочница, выдумщица», $\sigma\kappa\upsilon\lambda\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\sigma\kappa\upsilon\lambda\acute{\alpha}\varsigma$ «поп-исполнительница» либо «любительница поп-музыки» [25], $\lambda\omicron\upsilon\sigma\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «любительница дорогих нарядов, любительница роскоши» < $\lambda\omicron\upsilon\sigma\acute{\omicron}$ «богатая одежда», «роскошь»);
- 2) Профессии. В данной категории мы выделяем 64 феминитива, 61 из которых характеризуют женщину по роду деятельности ($\lambda\omicron\upsilon\lambda\omicron\upsilon\delta\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\lambda\omicron\upsilon\lambda\omicron\upsilon\delta\acute{\alpha}\varsigma$ «торговка цветами», $\mu\pi\omicron\lambda\omicron\iota\alpha\tau\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\mu\pi\omicron\lambda\omicron\iota\alpha\tau\acute{\iota}\zeta\eta\varsigma$ «маляр», $\rho\alpha\delta\acute{\iota}\omicron\phi\omega\nu\alpha\tau\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\rho\alpha\delta\acute{\iota}\omicron\phi\omega\nu\alpha\tau\acute{\iota}\zeta\eta\varsigma$ «радиоведущая», $\nu\upsilon\chi\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ «маникюрщица» < $\nu\acute{\upsilon}\chi\iota$ «ноготь») и 3 дают характеристику по роду деятельности супруга ($\beta\alpha\gamma\epsilon\nu\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\beta\alpha\gamma\epsilon\nu\acute{\alpha}\varsigma$ «жена бочкаря», $\kappa\alpha\nu\alpha\tau\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\kappa\alpha\nu\alpha\tau\acute{\alpha}\varsigma$ «жена горшечника, $\chi\alpha\nu\acute{\iota}\tau\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\chi\alpha\nu\acute{\iota}\tau\acute{\iota}\zeta\eta\varsigma$ «жена владельца постоянного двора»). Отметим, что среди профессиональных феминитивов первой группы ряд лексем также может иметь значение «жена кого-либо»: $\mu\upsilon\lambda\omega\nu\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\mu\upsilon\lambda\omega\nu\acute{\alpha}\varsigma$ «мельничиха» либо «жена мельника»;
- 3) Имена собственные. Данная категория включает 58 лексем, производных от имён супругов (андронимы, напр. $\text{Αλεξαντρ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < Αλέξανδρος), а также от женских имён греческого ($\text{Δεσπο}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < Δέσποινα) либо иного происхождения ($\text{Ζαμπε}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < Ισαβέλλα < Isabella). Среди последних ряд имён на $-ο\acute{\upsilon}$ имеет уменьшительно-ласкательное значение, напр. $\text{Νασ}\acute{\omicron}\acute{\upsilon}$ < $\text{Ναζλή}/\text{Ναζλί}$ <тур. Nazlı.

В современном языке появляются лексемы английского происхождения, образованные посредством суффиксов *-άς* (*-άδες*) в мужском и *-ού* в женском роде: *ντελιβεράς* <*ντελιβερού* «курьер доставки» (<*delivery* «доставка»), *γκοθάς* <*γκοθού* «гот» (<*goth*) и пр. Подобного рода неологизмы, а также неологизмы греческого происхождения (напр. *μικρομηκάς* <*μικρομηκού* «режиссёр короткометражных фильмов») отмечаются как среди характеристик, так и среди профессиональных феминитивов, речь о которых пойдёт далее.

4. Профессиональные феминитивы-неологизмы с суффиксом *-ού*

Высокая продуктивность суффикса *-ού* в новогреческом языке подтверждается его участием в образовании неологизмов. Среди них мы обнаруживаем ряд лексем со значением характеристики: *αεκτζού* <*αεκτζής* «болельщица клуба АЕК», *μεταλλού* <*μεταλλάς* «металлистка», *ντεθού* <*ντεθάς* «дет-металлистка», *γκοθού* <*γκοθάς* «готесса», *παοκτζού* <*παοκτζής* «болельщица клуба ПАОК», *πασοκτζού* <*πασοκτζής* «сторонница партии ПАСОК», *προποτζού* <*προποτζής* «любительница лотереи ПРОПО».

Особый интерес, на наш взгляд, представляют профессиональные феминитивы-неологизмы, отражающие вовлечённость женщин в ряд профессий, многие из которых до недавнего времени считались мужскими. Рассмотрим феминитивы *ματατζού* <*ματατζής* «полицейская подразделения МАТ», *μικρομηκού* <*μικρομηκάς* «режиссёр короткометражных фильмов», *ντελιβερού* <*ντελιβεράς* «курьер доставки и фортηγατζού» <*φортηγατζής* «дальнобойщица».

В ходе поиска контекстов с лексемой *ματατζού* мы обнаружили омонимичную лексему, производную от *μάτι* «глаз» и означающую «женщина, делающая обереги назар (обереги в форме синего глаза)»:

- (1) *Είμαι **ματατζού**, έλα να σου πω τί σημαίνει το κάθε χρώμα στο ματάκι! Τα ματάκια μου θα τα βρεις στο e-shop μου (link in bio) ή στείλε μου μνμ./*
«Я **делаю амулеты-глазки**, давай я тебе расскажу, что значит каждый цвет глазка! Мои амулеты ты найдёшь в электронном магазине (ссылка в описании) или отправь мне лс».
- (2) *Άκου τη **ματατζού** της καρδιάς σου και δε θα χάσεις! Σιελ πλεκτό ματάκι για γάμοβάφτιση που θα συνοδεύει το φακελάκι δώρου! (Орфография сохранена) /*
«Послушай **мастерицу амулетов-глазок** своего сердца и не прогадаешь! Небесно-голубой вязаный глазик для свадьбы и крестин в дополнение к конвертику с подарком!»

Эти и подобные контексты мы находим в одном и том же профиле, и это приводит нас к выводу, что использование данной лексемы в подобном значении является авторским окказионализмом.

В качестве профессионального феминитива лексема *ματατζού* (чаще в варианте написания *ΜΑΤατζού*) встречается в нескольких контекстах:

- (3) *Ένα, δύο τηλεφωνήματα είναι αρκετά για να κάμψουν τις αντιστάσεις του διοικητή της μονάδας, προκειμένου να δώσει το πράσινο φως και η Ζοанά να γίνει η πρώτη γυναίκα που θα ντυθεί **ΜΑΤατζού**. /*
«Пары звонков достаточно, чтобы смягчить протест командующего подразделением, и тот дал добро, а Жоана стала первой женщиной, надевшей форму **полицейского подразделения МАТ**».
- (4) *Εν τω μεταξύ, το άτομο του οποίου κυκλοφορεί φωτογραφία όπου φέρεται να τραβάει όπλο, μου φαίνεται γυναίκα **ΜΑΤατζού**. /*
«Между тем, человек, фотография которого распространяется, на которой, как считается, он достаёт оружие, мне кажется **полицейской из подразделения МАТ**».
- (5) *<...> επίσης, χτυπήθηκε μια **ΜΑΤατζού** από πίσω, δεν είχαν πάει χαμπάρι ότι ήταν γυναίκα, και μετά έγινε χαμός. /*
«Ещё кто-то ударил сзади **полицейскую из МАТ**, они понятия не имели, что это женщина, а потом был хаос».

Исходя из вышеприведённых контекстов, феминитив *ματατζού* используется в ситуациях, когда пол полицейского важен для говорящего. В первом случае речь идёт о сюжете сериала про специальное подразделение, к которому впервые присоединяется женщина. Во втором случае феминитив появляется в контексте вместе с лексемой *γυναίκα* «женщина» в обсуждении жёстокого разгона демонстрантов в районе Экзархия в Афинах. Один из участников форума удивляется, что в подразделение МАТ берут женщин, и другой участник в ответ комментирует, что одним из полицейских, доставшим оружие (что вызвало скандал в прессе и среди общественности), была именно женщина-полицейская. В третьем же контексте пользователи, обсуждающие случаи на стадионе во время футбольных матчей, особенно отмечают, что нападение совершили именно на женщину полицейского, при этом нападавшие не знали пола представителя власти.

Во всех исследованных контекстах мы не отмечаем уничижительный оттенок значения феминитива, как, например, в лексемах со значением характеристики типа *σουρλουλού* «легкомысленная женщина, которая слоняется, позабыв о своих семейных обязанностях». Также следует отметить, что рассматриваемая в примерах профессия не относится к традиционным, а также что лексема не имеет значение «жена кого-либо». Ограниченное же число контекстов с рассматриваемой лексемой объясняется редкой вовлечённостью женщин в данную профессию.

Лексема *μικρομηκού* характеризует женщину-режиссёра, специализирующуюся на съёмках короткометражных фильмов. Данную лексему мы находим в следующих контекстах:

- (6) *Κρίμα που δεν είμαι κι εγώ μια μικρομηκού από τη Δράμα να γίνω Reader στο Κέντρο, να πληρώνομαι και ταυτόχρονα να χρηματοδοτούμαι με 200.000 ευρώ να κάνω την πρώτη μου μεγάλη ταινία! /*

«Жаль, что и я не **режиссёр короткометражных фильмов** из Драмы, которая могла бы стать Ридером в Центре (Греческом центре кино – прим. пер.), чтобы мне и платили, и одновременно финансировали на сумму 200 тыс. евро мой первый большой фильм!»

- (7) *Μια άλλη γυναίκα σκηνοθέτις, η Γαλλίδα Εμμανυέλ Μπερκότ, στο «Clement», εξερευνά θέματα και καταστάσεις που την είχαν απασχολήσει από την εποχή που ήταν φέρελпис «μικρομηκού»: εφηβεία, οικογενειακά τραύματα και η αχαλίνωτη φύση της эρωτικής επιθυμίας. /*

«Ещё одна женщина-режиссёр, французенка Эмманюэль Берко, в фильме «Клеман» исследует темы и состояния, интересовавшие её с тех времен, когда она была подающим надежды **режиссёром короткометражных фильмов**: подростковый возраст, семейные травмы и необузданная природа любовного желания».

- (8) *Η βραβευμένη μικρομηκού των τελών του '80 και μετέπειτα σκηνοθέτις του «Πες Πως Μ' Αγαπάς» (1997) και πολλών τηλεοπτικών φίλμ και ντοκιμαντέρ, είχε να πιάσει κάμερα χρόνια. /*

Лауреатка премий, **режиссёр короткометражных фильмов** конца 80-х и впоследствии режиссёр фильма «Скажи мне, что ты меня любишь» (1997) и множества телевизионных и документальных фильмов, не брала в руки камеру много лет».

- (9) *Εγώ πάντως θα προσπαθήσω να αποφύγω να αναφερθώ στην έξυπνη κεντρική ιδέα του σεναρίου που έγραψε ο ίδιος και η εξαίρετη μικρομηκού Κωνσταντίνα Κοτζαμάνη. /*

«В любом случае я попытаюсь не говорить об остроумной главной идее сценария, который написал он и выдающийся **режиссёр короткометражных фильмов** Константина Котзамани».

В первом случае говорящая использует феминитив *μικρομηκού*, характеризуя себя и сетуя на отсутствие возможности получить привилегии от Греческого центра кино. Во втором случае речь идёт об известном режиссёре, и, что примечательно, лексема *μικρομηκού* занесена в кавычки. Последнее можно объяснить просторечным характером лексемы, чуждым стилю автора статьи (отметим, что в том же контексте автор использует феминитив *σκηνοθέτις* (<*σκηνοθέτης*) «женщина-режиссёр», образованный посредством архаичного форманта *-τις*). Эти и последующие примеры характеризуют женщину по роду её деятельности без отрицательных коннотаций феминитива.

Помимо использования лексемы *μικρομηκού* как профессионального феминитива, встречается также случай его употребления в качестве лексемы-характеристики со значением «относящаяся к короткометражному фильму»:

(10) Έχοντας την άδειά του, τόλμησα να διασκευάσω την ιστορία σε σενάριο για ταινία μικρού μήκους και να λάβω μέρος στον διαγωνισμό της Εταιρείας Ελλήνων Σεναριογράφων. Από Μαρίκα άστευτη, η ηρωίδα μας έγινε Μαρίκα **Μικρομηκού**, καθώς κέρδισε το πρώτο βραβείο./

«С его разрешения я осмелился переработать историю в сценарий для короткометражного фильма для участия в конкурсе Общества сценаристов Греции. Из бездомной Марики наша героиня стала Марикой **Κороткого Μετρα** как только выиграла первую награду»

Лексема **ντελιβερού** представлена в большом количестве контекстов. Приведём некоторые из них:

(11) Μία φορά η **ντελιβερού** (πρώτη και τελευταία φορά που μου έτυχε γυναίκα διανομέας), μου είπε ευχαριστώ για το τιπ (Οрфоγραφία сохρανενα)/

«Один раз **δоставщица** (в первый и последний раз мне попалась женщина-курьер) сказала мне спасибо за чаевые».

(12) Η εν λόγω κυρία δήλωσε στον ΣΚΑΪ ότι έχει πάθει ζημιά ύψους 8.000 ευρώ. Εκτιμούμε ότι ο Δήμος Αθηναίων θα την συμβουλέψει να γίνει **freelancer ντελιβερού** με το κανό της και να ρεφάρει έτσι όλη τη ζημιά μέσω της ελεύθερης αγοράς. /

«Госпожа, о которой идёт речь, заявила каналу SKAI, что она понесла ущерб равный 8000 евро. Мы считаем, что муниципалитет Афин посоветует ей стать **курьером-фрилансером** с её каноэ, чтобы возместить таким образом весь ущерб посредством свободного рынка».

(13) Αν ήταν να το χρησιμοποιείς για πολλές μικροαποστασεις τότε θα ήταν ότι πρέπει, έχω πετύχει **ντελιβερού** στην Καβάλα με τέτοιο πατίνι, αλλά για μεγάλες αποστάσεις δεν θα πρότεινα (Οрфоγραφία сохρανενα). /

«Если бы ты его использовала для небольших поездок, было бы что надо, я с таким скутером успешно **работала в доставке** в Кавале, но для больших расстояний я бы не советовала».

В первом случае пользователь форума подчёркивает принадлежность курьера к определённому полу, уточняя, что он впервые и единственный раз в своей жизни принимал доставку от женщины. Второй контекст относится к новостному репортажу о последствиях ливня в Афинах. Одна из пострадавших появилась в кадре на каноэ, и в статье рассуждают о том, как государство может помочь этой женщине возместить ущерб. Третий контекст мы находим в рамках обсуждения покупки электроскутера. Пользовательница, оставившая свой комментарий, ссылается на собственный опыт работы курьером.

Как мы видим, в случае с феминитивом **ντελιβερού**, как и в случае с двумя описанными ранее феминитивами, не отмечается уничижительного оттенка, что подтверждается также контекстами, в которых женщины говорят о себе, используя данную лексему.

Наконец, лексема **φορτηγατζού** «дальнобойщица», характеризующая лицо женского пола, занятого нестандартной для женщины профессией, появляется в сравнительно небольшом количестве контекстов, представляющих статьи о женщинах, осмелившихся выбрать подобное занятие:

(14) «Δεν κοιμάμαι», είπε η Marchiori, η οποία εργάζεται ως **φορτηγατζού** για πάνω από μια δεκαετία. «Οι άνθρωποι που μεταφέρουν φρούτα και λαχανικά κοιμούνται μόνο όταν φτάνουν. /

«Я не сплю», – сказала Маркиори, работающая **дальнобойщицей** более десяти лет. «Люди, которые перевозят фрукты и овощи, спят только по прибытии».

(15) Η μοναδική στη Ρόδο **φορτηγατζού**, κατά το κοινώς λεγόμενο, σύζυγος του Νίκου Μπαρτατίλα, τον έχει το δυναμισμό πάνω της, μα έχει και μια συστολή το βλέμμα της, ένδειξη υγιής και αποτέλεσμα ίσως των χτυπημάτων της μοίρας που ήταν δυνατά και καθοριστικά αφού μέσα σε δύο χρόνια ενώ έχασε την αδελφή της σε τροχαίο, έχασε σε τροχαίο και τον 17χρονο γιό της! /

«Единственная на Родосе **дальнобойщица**, известная всем как жена Никоса Бартадиласа, в ней есть динамичность, но и застенчивость во взгляде, здоровый признак, но и, возможно, результат ударов судьбы, сильных и решающих, ведь за два года помимо того, что она потеряла сестру в автокатастрофе, она потеряла в автокатастрофе и своего семнадцатилетнего сына!».

(16) *Βγαίνουν στους δρόμους Ρωσίδες **φορτηγατζούδες!** <...> Από 1ης Ιανουαρίου 2021 οι άνωθεν απαγορεύσεις θα αρθούν, ανοίγοντας διάπλατα τον δρόμο για τις υποψήφιες Ρωσίδες **φορτηγατζούδες!** /*

*«На дороги выйдут русские **дальнобойщицы!** <...> С 1 января 2021 вышеупомянутые запреты будут сняты, открывая дорогу для кандидаток-**дальнобойщиц** из России!»*

(17) *Η πιο όμορφη **φορτηγατζού** στον κόσμο! Τα στερεότυπα είναι σαν τα αβγά: υπάρχουν για να σπάνε. Τι μας έρχεται στο μυαλό μόλις ακούσουμε «οδηγό φορτηγού»; Πληθωρικούς άντρες, συνήθως με αμάνικο, κατά πλειοψηφία με βαριά φωνή και ακόμα βαρύτερο λεξιλογικό πλούτο. Ρίξτε μια ματιά στις φωτογραφίες τώρα και συνεχίζουμε.../*

*«Самая красивая **дальнобойщица** в мире! Стереотипы как яйца – существуют, чтобы их разбивать. Что нам приходит в голову, когда мы слышим «водитель грузовика»? Крупные мужчины, обычно в безрукавке, в большинстве своём с грубым голосом и ещё более грубым словарным запасом. Взгляните на фотографии, и мы продолжим...».*

Как и в предыдущих примерах, мы не отмечаем негативный оттенок в значении феминитива. Напротив, во всех контекстах женщины представлены как незаурядные героини, осмелившиеся взяться за традиционно «мужскую профессию» и, таким образом, феминитив *φορτηγατζού* используется для выделения этих редких представительниц профессии, когда, как и в случае с феминитивом *ματατζού*, говорящему важно передать, что речь идёт именно о женщине.

Таким образом, профессиональные феминитивы-неологизмы на –ού образуются в языке для характеристики женщин, занятых нестандартными для них профессиями (полицейский ΜΑΤ, дальнобойщица, курьер доставки), либо для акцента на половой принадлежности лица, о котором идёт речь («режиссёрка», а не режиссёр). Их объединяет принадлежность к просторечиям, что, с одной стороны, объясняет их распространённость в повседневной речи, а с другой стороны, говорит нам о сохраняющейся высокой продуктивности формантов –τζής и –άς (–άδες) в мужском роде и форманта –ού в женском роде, посредством которого образуются феминитивы, производные от лексем мужского рода данных двух типов.

5. Выводы

Суффикс –ού в новогреческом языке представляет собой один из наиболее продуктивных словообразующих формантов феминитивов. Начиная с различных источников литературы на народном языке XII в. и позднее, данный суффикс сначала появляется по большей части в именах собственных (28 из 64 лексем в корпусе TLG) и топонимах (15 лексем из 64), а затем, на современном этапе, начинает активно участвовать в образовании профессиональных феминитивов и лексем со значением характеристики (64 и 114 лексем соответственно из 238 лексем, обнаруженных в корпусах и словарях новогреческого языка).

Наряду с такими продуктивными словообразующими суффиксами, как –ισσα и –τρια, суффикс –ού участвует в образовании феминитивов-неологизмов, отражающих потребность выделить в современной речи женщин, занятых в той или иной сфере наравне с мужчинами. Несмотря на изначально уничижительный, ироничный оттенок лексем с данным суффиксом, подобного рода феминитивы активно распространяются в разговорном языке, ряд феминитивов-неологизмов мы также можем встретить и в публицистике. Последние не несут в себе отрицательной коннотации, характеризуя лиц женского пола, занимающихся той или иной профессией.

Таким образом, модель образования традиционных профессий (*παλωματάς* > *παλωματού* «стегальщица одеял», *παλιατζής* > *παλιατζού* «старьёвщица») активно применяется для образования лексем, относящихся к современным видам профессиональной деятельности, в которых участвуют женщины.

© С.Ю. Чуева, 2025

Список литературы

1. Чуева С. Ю. Изменение продуктивности суффикса феминитивов -ισσα в греческом языке (диахронный анализ) // *Rhema*. Рема. 2024. № 2. С. 33–60.
2. Allen T. W. *Homeri Ilias*, vols. 2-3. Oxford: Clarendon Press, 1931.
3. Browning R. *Medieval and Modern Greek*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
4. Chantraine P. *La formation des noms en grec ancien*. Paris: Champion, 1933.
5. Debrunner A. *Griechische Wortbildungslehre*. Heidelberg: C. Winter, 1917.
6. elTenTen19 – Greek Web Corpus. [Электронный ресурс] / Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/eltentengreek-corpus/> (дата обращения 12.12.2024).
7. Hockett Ch. F. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan, 1958.
8. Holton D., Horrocks G., Janssen M. et al. *The Cambridge Grammar of Medieval and Early Modern Greek*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
9. Jeffreys E. *Digenis Akritis. The Grottaferrata and Escorial versions / Cambridge Medieval Classics 7*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
10. Kaplanis T. A. *Ioakeim Kyprios' Struggle. A Narrative Poem on the "Cretan War" of 1645–1669. Editio Princeps*. Nicosia: Cyprus Research Centre, 2012.
11. Martini L. *Στάθης Κρητική κωμωδία / Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη 3*. Θεσσαλονίκη, 1976.
12. Moulton J. H. *A grammar of New Testament Greek*. Vol. 2. Edinburgh: T. & T. Clark, 1919.
13. Psaltes S. B. *Grammatik der byzantinischen Chroniken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1913.
14. Schmitt J. *The Chronicle of Morea*. London: Methuen, 1904.
15. Slang.gr [Электронный ресурс] // Slang.gr. – URL: <https://www.slang.gr/lemma/5-zouzou> (дата обращения: 12.12.2024).
16. TLG – Thesaurus Linguae Graecae. [Электронный ресурс] URL: <https://stephanus.tlg.uci.edu> (дата обращения 10.12.2024).
17. Tsavare I. *Ο Πουλόλογος. Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη 5*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Έθνικής Τραπέζης, 1987.
18. West M. L. *Homerus Odyssey*. Berlin - Boston: De Gruyter, 2017.
19. Αναστασιού Μ. *Παράγωγες λέξεις στην κυπριακή διάλεκτο σε -ούδα>-ούα>-ού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008. [Электронный ресурс] URL: <https://ikee.lib.auth.gr/record/108607/files/gri-2008-1805.pdf> (дата обращения 10.12.2024).
20. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. *Αντίστροφο Λεξικό*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νέο ελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2002. [Магистерская диссертация] [Электронный ресурс] URL: https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/index.html (дата обращения 12.12.2024).
21. ΕΘΕΓ – Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας [Hellenic National Corpus]. [Электронный ресурс] URL: https://hnc.ilsp.gr/?current_page=infocorp (дата обращения 12.12.2024).
22. Ιορδανίδου Α., Μάντζαρη Έ. *Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά: γλωσσική χρήση και τυποποίηση // Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Ορολογίας, 13-15 Οκτωβρίου*. Λευκωσία: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας, 2005. Σελ. 73-87.
23. Καβάζη Ε. *Τα θηλυκά επαγγελματικά επιθήματα στην κυπριακή διάλεκτο*. [Магистерская диссертация]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009.
24. Κακουλίδη-Πάνου Ε., Πηδώνια Κ. *Άνθος τών Χαρίτων – Φιόρ δὲ Βερτού*. Η Κυπριακή παραλλαγή. Nicosia, 1994.
25. ΑΚΝ – Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. [The Modern Greek dictionary]. [Электронный ресурс] – URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ (дата обращения 09.12.2024).
26. Μακρή-Τσιλιπάκου Μ. *Απόπειρα περιγραφής της νεοελληνικής προσφώνησης // Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 4ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, 1984. Σελ. 219-239.
27. Μπαμπινιώτης Γ. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 2019.
28. Παυλίδου Θ. -Σ. *Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά // Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 5ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 2-4 Μαΐου 1984. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1985. Σελ. 201-217.
29. Ράλλη Α. *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2005.
30. Σαρρή-Χασάν Ντ. Ε. *Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά της ελληνικής γλώσσας: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. [Магистерская диссертация]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2018.
31. ΣΕΚ – Σώμα Ελληνικών Κειμένων [Greek corpus] [Электронный ресурс] URL: <https://www.sek.edu.gr/> (дата обращения 12.12.2024).
32. Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. [Электронный ресурс] URL: <https://christikolexiko.academyofathens.gr/index.php> (дата обращения 09.12.2024).

References

1. Chueva, Sofia Yu. *Изменение продуктивности суффикса феминитивов -ισσα в греческом языке (диахронный анализ) [Changes in the Productivity of the Feminine Suffix -ισσα in Greek (Diachronic Analysis)]*. *Rhema*, no. 2, 2024, pp. 33–60. (in Russian)
2. Allen, Thomas W. *Homeri Ilias*. Vols. 2-3, Clarendon Press, 1931.
3. Browning, Robert. *Medieval and Modern Greek*. Cambridge UP, 1983.
4. Chantraine, Pierre. *La formation des noms en grec ancien*. Champion, 1933.

5. Debrunner, Albert. *Griechische Wortbildungslehre*. C. Winter, 1917.
6. Greek Web Corpus (elTenTen19). *Sketch Engine*, www.sketchengine.eu/eltentengreekcorpus/. (Accessed 12 Dec. 2024).
7. Hockett, Charles F. *A Course in Modern Linguistics*. Macmillan, 1958.
8. Holton, David, et al. *The Cambridge Grammar of Medieval and Early Modern Greek*. Cambridge UP, 2019.
9. Jeffreys, Elizabeth. *Digenis Akritis: The Grottaferrata and Escorial Versions*. Cambridge Medieval Classics 7, Cambridge UP, 1998.
10. Kaplanis, Tassos A. *Ioakeim Kyprios' Struggle: A Narrative Poem on the "Cretan War" of 1645–1669*. Editio Princeps, Cyprus Research Centre, 2012.
11. Martini, Lidia. *Στάθης Κρητική κωμωδία [Stathes the Cretan Comedy]*. Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη 3, 1976.
12. Moulton, James H. *A Grammar of New Testament Greek*. Vol. 2, T. & T. Clark, 1919.
13. Psaltes, Stamatios B. *Grammatik der byzantinischen Chroniken*. Vandenhoeck & Ruprecht, 1913.
14. Schmitt, John. *The Chronicle of Morea*. Methuen, 1904.
15. Slang.gr, www.slang.gr/lemma/5-zouzou. (Accessed 12 Dec. 2024).
16. Thesaurus Linguae Graecae (TLG), stephanus.tlg.uci.edu. (Accessed 10 Dec. 2024).
17. Tsavare, Isabella. *Πουολόγος [Pouologos]*. Byzantine and Modern Greek Library 5, Cultural Foundation of the National Bank, 1987.
18. West, Martin L. *Homerus Odyssea*. De Gruyter, 2017.
19. Anastasiou, Marina. *Παράγωγες λέξεις στην κυπριακή διάλεκτο σε -ούδα>-ούα>-ού [Derived Words in the Cypriot Dialect with -ouda>-oua>-ou]*. MA Thesis. Aristotle University of Thessaloniki, 2008, ikee.lib.auth.gr/record/108607/files/gri-2008-1805.pdf. (Accessed 10 Dec. 2024).
20. Anastasiadi-Symeonidi, Anna. *Αντίστροφο Λεξικό [Reverse Dictionary]*. Institute of Modern Greek Studies, 2002, www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/index.html. (Accessed 12 Dec. 2024).
21. Hellenic National Corpus (ΕΘΕΓ). hnc.ilsp.gr/?current_page=infocorp. (Accessed 12 Dec. 2024).
22. Jordanidou, Anna, and Mantzari, Elena. Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά: γλωσσική χρήση και τυποποίηση [Feminine Professional Nouns: Language Use and Standardization]. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Ορολογίας [Proceedings of the 5th Conference on Greek Language and Terminology]*, Hellenic Terminology Society, 2005, pp. 73–87.
23. Kavazi, Eleni. *Τα θηλυκά επαγγελματικά επιθήματα στην κυπριακή διάλεκτο [Feminine Professional Suffixes in Cypriot Greek]*. MA Thesis. Aristotle University of Thessaloniki, 2009.
24. Kakoulidi-Panou, Eleni, and Komnini Pidonia. *Άνθος τῶν Χαρίτων – Φιὸρ δὲ Βερτοῦ: Ἡ Κυπριακὴ παραλλαγή [Anthos ton Hariton – Fiore di Virtù: The Cypriot Variant]*. Nicosia, 1994.
25. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής [Modern Greek Dictionary]. www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/. (Accessed 9 Dec. 2024).
26. Makri-Tsilirakou, Marianthi. Απόπειρα περιγραφής της νεοελληνικής προσφώνησης [An Attempt to Describe Modern Greek Address Forms]. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα [Studies on the Greek Language]*, Kyriakidis, 1984, pp. 219–239.
27. Babiniotis, Georgios. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας [Dictionary of Modern Greek]*. Kentro Lexikologias, 2019.
28. Paulidou, Theodosia-Soula. Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά [Observations on Feminine Professional Nouns]. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα [Studies on the Greek Language]*, Afi Kyriakidi, 1985, pp. 201–217.
29. Ralli, Angela. *Μορφολογία [Morphology]*. Ekdoseis Pataki, 2005.
30. Sarri-Hasan, Denise E. *Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά της ελληνικής γλώσσας: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση [Feminine Professional Nouns in Greek: A Sociolinguistic Approach]*. MA Thesis. University of the Aegean, 2018.
31. Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ) [Greek Corpus]. www.sek.edu.gr/. (Accessed 12 Dec. 2024).
32. *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας [Functional Modern Greek Dictionary]*. Academy of Athens, 2014, christikolexiko.academyofathens.gr/index.php. (Accessed 9 Dec. 2024).

Сведения об авторе:

Чуева Софья Юрьевна – аспирант кафедры византийской и новогреческой филологии, Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, д. 1.

E-mail: chuevasy@my.msu.ru.

ORCID 0009-0000-2334-0356

About the author

Sofia Y. Chueva is a postgraduate student, Department of Byzantine and Modern Greek Philology, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie gory, Moscow, 119001, Russian Federation.

E-mail: chuevasy@my.msu.ru. +79175655736

ORCID 0009-0000-2334-0356

* * *



The Efficiency of Digital and Traditional Resources in Learning English: A Comparative Analysis

Natavan R. Abieva

MGIMO UNIVERSITY,
76, prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia

Abstract. Differences in English language proficiency across global educational contexts require a critical review of methodological effectiveness; traditional pedagogical approaches are increasingly proving insufficiency in comparison with modern communicative demands. The aim of this study was to determine the comparative effectiveness of digital and traditional resources in English language teaching and to identify optimal integration approaches to improve language proficiency among Russian students. The methodological basis was a quasi-experimental design – 120 participants, divided into three age groups (adolescent subgroup (15-17 years old), student-age group (18-22 years old), adult learners (23-40 years old). The experiment took place over a period of six months, with the experimental group using digital platforms (Duolingo/ electronic resources/ online tools), and the control group using traditional approaches (textbooks/ face-to-face training/ printed materials). The quantitative results showed the advantage of digital technologies in cumulative assessment (82% vs. 75%, $p \approx 0.016$), vocabulary acquisition (10%, $p < 0.01$), listening comprehension (5%, $p \approx 0.04$) and motivational engagement (87% vs. 60% who noted high interest); job benefits were inversely correlated with age: adolescents demonstrated benefits of digital technologies (7-10%), young people showed moderate improvement (5%) and adults showed a slight difference (<3%). Traditional approaches maintained their superiority in pronunciation accuracy, facilitating self-regulation (5% reported a decrease in engagement compared to 10% in the digital learning group), and structured progression. Adolescent students showed maximum benefit (7-10% across all competencies); young adults showed moderate improvements (5%); mature learners approached methodological equivalence (<3%, $p > 0.05$). The results obtained confirm the need for strategically adjusted methodological integration – allocation of resources depending on skills (digital technologies for vocabulary/listening perception; traditional approaches for pronunciation development) and a proportional ratio depending on age (60/40 → 40/60 digital/traditional technologies depending on the level of development). Digital resources are optimally used for vocabulary and receptive skills/motivation development; traditional approaches are prioritized for articulatory improvement/disciplinary reinforcement – with age-adjusted proportionality (the ratio of 60/40 digital and traditional resources for teenagers; 50/50 for young adults; 40/60 for mature students) and a choice of techniques depending on skills.

Keywords: digitalization, gamification, blend, methodology, autonomy, motivation, personalization

For citation: Abieva, N.R. (2025). The Efficiency of Digital and Traditional Resources in Learning English: A Comparative Analysis, *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 95–105. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-95-105>

Эффективность цифровых и традиционных ресурсов при изучении английского языка: сравнительный анализ

Н.Р. Абиева

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Различия в уровне владения английским языком, проявляющиеся в глобальных образовательных контекстах, требуют критического пересмотра методологической эффективности; традиционные педагогические подходы всё чаще демонстрируют свою недостаточность в сравнении с современными коммуникативными требованиями. Целью данного исследования было определить сравнительную эффективность цифровых и традиционных ресурсов в обучении английскому языку и выявить оптимальные подходы к интеграции для повышения уровня владения языком среди российских учащихся. Методологической основой послужил квазиэкспериментальный дизайн – 120 участников, распределённых по трём возрастным группам (подростковая подгруппа (15-17 лет), группа лиц студенческого возраста (18-22 года), взрослые учащиеся (23-40 лет)). Эксперимент проходил на протяжении шести месяцев, при этом экспериментальная группа использовала цифровые платформы (Duolingo/ электронные ресурсы/ онлайн инструменты), а контрольная группа – традиционные подходы (учебники/ очное обучение/ печатные материалы). Количественные результаты показали преимущество цифровых технологий в кумулятивной оценке (82% против 75%, $p \approx 0,016$), приобретении словарного запаса (10%, $p < 0,01$), понимании речи на слух (5%, $p \approx 0,04$) и мотивационной вовлечённости (87% против 60%, отметивших высокий интерес); преимущества в работе обратно коррелировали с возрастом: подростки продемонстрировали преимущества цифровых технологий (7-10%), молодые люди – умеренное улучшение (5%), а взрослые – незначительную разницу (<3%). Традиционные подходы сохранили превосходство в точности произношения, содействии саморегуляции (5% сообщили о снижении вовлечённости по сравнению с 10% в группе лиц, проходящих обучение в цифровом формате) и структурированной прогрессии. Учащиеся подросткового возраста показывали максимальную пользу (7-10% по всем компетенциям); молодые взрослые – умеренные улучшения (5%); зрелые учащиеся приблизились к методологической эквивалентности (<3%, $p > 0,05$). Полученные результаты подтверждают необходимость стратегически выверенной методической интеграции – распределения ресурсов в зависимости от навыков (цифровые технологии для освоения лексики/ слухового восприятия; традиционные подходы для развития произношения) и пропорционального соотношения в зависимости от возраста (60/40 → 40/60 цифровых/традиционных технологий в зависимости от уровня развития). Цифровые ресурсы оптимально используются для развития лексики, рецептивных навыков/ мотивации; традиционные подходы приоритетны для артикуляционного совершенствования/ дисциплинарного усиления – с выверенной по возрасту пропорциональностью (соотношение 60/40 цифровых и традиционных ресурсов для подростков; 50/50 для молодых взрослых; 40/60 для зрелых учеников) и выбором методик в зависимости от навыков.

Ключевые слова: цифровизация, английский язык, методология, геймификация, смешанное обучение, автономия, мотивация

Для цитирования: Абиева Н.Р. (2025). Эффективность цифровых и традиционных ресурсов при изучении английского языка: сравнительный анализ, *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 95–105. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-95-105>

1. Введение

Англоязычная лингвистическая гегемония, проявляющаяся в образовательных учреждениях, распространяющаяся на технологические платформы, доминирующая в научных публикациях, создаёт асимметричные парадигмы доступности, когда лица, изучающие английский язык, сталкиваются с барьерами в овладении языком, выходящими за пределы просто педагогических соображений [1, с. 3]. Расхождения в уровне владения языком через геополитические границы отражают системное неравенство: ограниченное общение с аутентичными собеседниками; методологическое окостенение; дефицит преподавательской квалификации; ослабление мотивации – всё это создает матрицу препятствий, влияющих на социально-экономическую мобильность/интеграцию.

Данные ограничения препятствуют эффективному обучению иностранному языку и, как следствие, участию обучаемых в глобальных дискурсивных сетях [28, с. 25]. Диспропорции в уровне знаний (примером тому служат индексы EF EPI 2023, согласно которым многие страны – в том числе и Россия – находятся на среднем пороге иноязычной языковой компетентности) требуют педагогической перестройки; одних традиционных методик оказывается недостаточно для удовлетворения современных требований к обучению.

Цифровые ресурсы, которые характеризуются адаптивностью, интерактивностью, дают преимущества: алгоритмическая персонализация (адаптация контента к индивидуальным показателям эффективности); геймификация (включение механизмов достижения, способствующих мотивационной устойчивости); мультимодальное представление (задействование различных каналов когнитивной обработки) [2, с. 79].

Современный образовательный ландшафт тяготеет к интегративным подходам – парадигмам «смешанного обучения», включающим взаимодополняющие элементы из обеих методологических сфер [19, с. 537]. Методологическая дихотомизация создаёт ложные бинары; оптимальные среды приобретения знаний, вероятно, включают элементы из всего педагогического спектра, стратегически развёртывая методологии в соответствии с конкретными лингвистическими моделями иноязычной речи.

Исследовательские пробелы сохраняются: лонгитюдные оценки эффективности остаются недостаточными; анализ демографической дифференциации не имеет достаточной детализации; оптимальная пропорциональность интеграции остаётся неопределённой; стратегии адаптации индивидуальных предпочтений требуют дальнейшего развития [6, с. 200]. Эти пробелы в исследованиях требуют эмпирического изучения – в частности, в различных культурных контекстах – для разработки универсально применимых эвристик для формулирования/реализации образовательной политики.

2. Обзор литературы

Эмпирические исследования в образовательных экосистемах выявляют многовекторные модели эффективности в процессах овладения языком: цифровые методики демонстрируют ускоряющие свойства в определённых областях компетенций и проявляют ограничения в других. «Цифровое повествование» повышает коэффициенты запоминания благодаря мультисенсорному вовлечению; его применение открывает возможности, которые в обычных учебных контекстах не работают [20, с. 389].

Парадигмы обучения на основе ресурсов, основанные на конструктивистской эпистемологии, переосмысливают педагогическую архитектуру; автономия учащегося (поддерживаемая технологическим посредничеством) порождает экспоненциальные траектории приобретения словарного запаса (документированный прирост 190 лексических единиц в неделю), превосходящие традиционные темпы накопления [24, с. 60]. Педагогическое гравитационное поле смещается:

модели, ориентированные на преподавателя, уступают место орбитальным системам, в которых образовательные спутники (цифровые ресурсы) поддерживают постоянное ротационное взаимодействие, не требуя постоянного присутствия обучающего.

Методологическое сопоставление исследований позволяет сделать противоположные выводы: виртуальные среды демонстрируют превосходные показатели экономической эффективности в распределении/распределении образовательных ресурсов; интеграции мультимедиа; устранении временных и пространственных ограничений; количественных возможностях размещения студентов [16]. В отношении качественных результатов появляются противоречивые данные: усвоение произношения демонстрирует дифференцированную реакцию на технологическое вмешательство; сегментные/ супрасегментные компетенции развиваются асимметрично в цифровых контекстах по сравнению с традиционными протоколами устного подкрепления [15].

В исследованиях сохраняются пробелы: продольные измерения удержания остаются неразработанными; демографическая восприимчивость требует детального изучения; оптимальные комбинаторные пропорции ожидают эмпирического определения. Методологии веб-майнинга – отслеживание моделей вовлечённости учащихся с помощью анализа цифровых следов – предлагают перспективные пути исследования; алгоритмическая персонализация, основанная на поведенческой аналитике, может решить проблему индивидуальных факторов, влияющих на сравнительные оценки эффективности [27].

Технологическое внедрение без эпистемологической настройки создаёт поверхностные преобразования; использование цифровых ресурсов требует реконцептуализации процессов приобретения/передачи знаний [10]. Возникает парадокс внедрения ресурсов: увеличение доступности ресурсов без соответствующей методологической адаптации снижает эффективность образования за счёт когнитивной перегрузки/ фрагментации внимания.

Методологические дихотомии пронизывают современные исследования: дифференциация модальностей выявляет специфические для каждого навыка модели эффективности – цифровое превосходство проявляется в одних областях, а традиционные подходы – в других. Это раздвоение требует анализа в зависимости от конкретной области, а не универсалистских заявлений о превосходстве методологии.

Восприятие речи на слух улучшается благодаря дигитализации: модуляция слуховых стимулов при технологическом посредничестве повышает распознавание просодических паттернов; традиционные подходы не могут воспроизвести это улучшение восприятия из-за ограниченной акустической вариативности [3]. Развитие произношения обнаруживает обратную зависимость: цифровая среда, несмотря на сложное фонологическое моделирование, не может заменить механизмы артикуляционной обратной связи, присутствующие в традиционном обучении лицом к лицу; фонематическая точность зависит от немедленного корректирующего вмешательства.

Когнитивные организационные процессы демонстрируют контрастную реакцию на методологическое вмешательство: цифровые методы картирования мыслей обеспечивают повышенную структурную связность письменных композиций; традиционные подходы, способствующие первоначальной концептуализации, не имеют возможности итеративной реструктуризации, которую обеспечивают технологические интерфейсы [25, с. 112]. Эта дихотомия распространяется и на усвоение лексики: протоколы интервального повторения, реализуемые с помощью цифровых систем интервального повторения, дают лучшие показатели запоминания по сравнению с традиционными методами заучивания; алгоритмическая оптимизация времени репетиции создаёт преимущества консолидации, недоступные в рамках традиционной педагогической системы [18].

Различия в обработке информации, специфичные для конкретного носителя, усложняют сравнительный анализ: при определённых условиях оценки запоминание лексики из физических текстов превосходит её усвоение с экрана; это преимущество исчезает, когда в процедурах оценки используются цифровые интерфейсы – согласованность модальностей оценки функционирует как переменная [29]. Контекстуальное соответствие между модальностями обучения и оценки становится определяющим фактором: эффективность методик нельзя оценивать в отрыве от оценочных рамок.

3. Постановка задачи

Цель: эмпирическое исследование разной эффективности цифровых/традиционных педагогических инструментов для овладения английским языком в разных демографических группах; оценка параметров интегративной пропорциональности для оптимизации методики.

Задачи:

- 1) Количественно оценить различия в результатах обучения иноязычной речи при использовании различных ресурсов;
- 2) Выявить закономерности мотивационной дисперсии в зависимости от методологического воздействия;
- 3) Установить градиенты демографической восприимчивости, влияющие на эффективность внедрения.

Научная новизна: градиенты эффективности, коррелирующие с возрастом (обратно пропорциональная зависимость между хронологическим ростом и цифровым преимуществом); вклад российской выборки в кросс-культурную валидность; количественная оценка развития метакогнитивной автономии (50% против 20%) через технологическое посредничество.

Теоретическая значимость: расширение доказательной базы, поддерживающей смешанные парадигмы; количественная оценка аффективного измерения за пределами показателей эффективности.

Практическая значимость: архитектура развёртывания – распределение ресурсов в зависимости от навыков (цифровые: лексика/слушание; традиционные: произношение); пропорциональность с учётом возраста (соотношение 60/40→40/60 цифровых/традиционных технологий по всему спектру развития).

4. Методы и материалы

Эпистемологическая триангуляция лежит в основе архитектуры исследования: количественный/качественный методологический синтез – педагогический эксперимент в сочетании со сравнительным анализом – составляет процессуальную основу; концептуализация смешанного обучения (интеграция цифровых и традиционных технологий) формирует теоретический субстрат, дополненный аксиомами мотивационной теории и принципами коммуникативной парадигмы.

Квазиэкспериментальное раздвоение (январь-июнь): распределение участников на цифровые и традиционные группы; одинаковый лингвистический контент, передаваемый различными способами – экспериментальная группа, использующая технологическое посредничество (*Duolingo* для усвоения грамматики/лексики; *Quizlet* для развития словарного запаса; *BBC Learning English* для развития рецептивных навыков), и контрольная группа, в которой обучение проходило с опорой на учебники; на дидактическое взаимодействие обучаемых с обучающими; на традиционную постановку заданий). Параметры отбора участников: демографическая ситуация в России; возрастная стратификация (15-40 лет); минимальный порог владения языком на уровне A2; гендерное равновесие; рандомизированное распределение по возрастным категориям.

Демографическая трисекция (N=120): подростковая подгруппа (n=40, возраст 15-17 лет, контекст среднего образования); подгруппа молодых взрослых (n=40, возраст 18-22 года, контекст высшего образования); подгруппа зрелых взрослых (n=40, возраст 23-40 лет, контекст профессионального развития) – каждая разделена на экспериментальную/контрольную конфигурации (20 участников в каждой ячейке).

5. Результаты

Сравнительный анализ суммарных оценок выявил статистически значимые различия в уровне владения языком: цифровые методики обеспечили высокие результаты по нескольким областям компетенции – суммарные различия после тестирования (82% экспериментальной группы по сравнению с 75% контрольной) составили значимую дисперсию ($t(120)=2,45$, $p\approx 0,016$),

где

t – показатель, определяющий, насколько сильно выборочные данные отличаются от ожидаемого значения, то есть чем выше t -значение, тем более значимыми являются различия между группами;

p – показатель, определяющий, насколько велика вероятность того, что полученные результаты могли возникнуть случайно, если нулевая гипотеза верна.

Другими словами, в данном случае $t(120) = 2,45$ означает, что тест проводился с 120 степенями свободы, а $p \approx 0,016$ указывает на статистически значимое различие, поскольку оно меньше 0,05.

Показатели продольного развития демонстрируют аналогичную картину: экспериментальная группа демонстрирует ускоренную траекторию овладения (+20% улучшения) по сравнению с традиционной когортой (+15% улучшения); такая разная скорость овладения свидетельствует о различиях в эффективности методики.

При детальном рассмотрении возникает раздвоение показателей по конкретным областям: лексико-грамматическая компетенция демонстрирует выраженную дивергенцию – цифровая группа превосходит традиционную на 10 процентных пунктов ($p<0,01$). Способности к слуховому восприятию демонстрируют умеренную дифференциацию: цифровые участники достигли 5-процентного превосходства, что объясняется разнообразием фонологической информации благодаря мультимедийному воздействию. Технологическое посредничество обеспечивает незначительное улучшение возможностей перцептивной обработки.

Анализ аффективных аспектов демонстрирует выраженную мотивационную дифференциацию: показатели самоотчёта об интересе выявили существенное расхождение – 87% участников цифровой когорты назвали обучение «интересным/ захватывающим» по сравнению с 60% участников традиционной когорты; это различие в 27 баллов указывает на то, что технологическая интеграция усиливает субъективный опыт вовлечения.

Поведенческие показатели вовлечённости подтверждают данные самоотчётов: цифровая группа демонстрирует высокие показатели посещаемости/ выполнения заданий (95% против 90%). Склонность к автономному обучению демонстрирует дифференциацию: 50% участников эксперимента занимались дополнительной деятельностью, выходящей за пределы предписанного учебного плана, по сравнению с 20% участников контрольной группы.

Как ни странно, сложности с саморегуляцией возникали исключительно в цифровом контексте: около 10% участников эксперимента сообщили о трудностях с поддержанием постоянной вовлечённости без внешних структур ответственности; традиционные подходы – через установленные педагогические рамки – продемонстрировали превосходные механизмы подкрепления дисциплины (5% сообщили о мотивационном истощении). Для оптимального вовлечения необходима сбалансированная интеграция: цифровые ресурсы обеспечивают повышение вовлечённости, а традиционные структуры – нормативную базу.

Демографический анализ выявил выраженную возрастную зависимость эффективности методики: подростковая подгруппа (15-17 лет) продемонстрировала максимальную выгоду от цифровой интеграции – разница в результатах составила 7-10% по всем компетенциям. Группа лиц студенческого возраста (18-22 года) продемонстрировала умеренные преимущества в условиях цифровых технологий: разница в результатах составила около 5% с особым улучшением в областях академических навыков.

Взрослые учащиеся (23-40 лет) продемонстрировали минимальную методическую дифференциацию: различия в результатах ниже порога статистической значимости ($<3\%$, $p>0.05$); Зрелые учащиеся эффективно обрабатывают лингвистическую информацию независимо от способа её предоставления – что, возможно, объясняется устоявшимися стратегиями обучения/метакогнитивным сознанием.

6. Обсуждение

«Методологическая эффективность» выявляет конвергентные закономерности в глобальных исследованиях: наши выводы о превосходстве цифровых технологий в усвоении словарного запаса (увеличение на 10%) согласуются с установленными преимуществами интервального повторения – цифровые платформы оптимизируют интервалы повторения посредством алгоритмической перестройки [18]. Эквивалентность понимания прочитанного (статистическая незначимость различий между методиками) параллельна кросс-культурным наблюдениям – обработка текста работает независимо от презентационной среды – и демонстрирует когнитивные константы на фоне технологических вариаций [25].

Укрепление навыков слушания с помощью цифровых подходов (преимущество в 5%) подтверждает результаты ближневосточных исследований – иорданские ученики шестого класса демонстрируют схожее улучшение слухового восприятия; такое межрегиональное соответствие подтверждает эффективность технологий для развития перцептивных навыков – это связано с диверсификацией воздействия посредством интеграции мультимедиа [3]. Развитие произношения представляет противоречивую картину: наше наблюдение о превосходстве традиционной методики противоречит саудовским исследованиям, демонстрирующим преимущество цифровых технологий для фонологической точности – контекстуальные переменные (качество преподавателя; внедрение технологий) влияют на пути приобретения фонологических навыков [8].

«Градиенты восприимчивости поколений» (уменьшение цифрового преимущества с увеличением возраста) представляют новый вклад, отличающийся от литературных данных, предполагающих одинаковое влияние технологий на демографические сегменты; этот вывод требует корректировки реализации – стратегической адаптации в соответствии с параметрами развития, а не универсальных протоколов развёртывания [11]. Повышение мотивации с помощью геймификации (разница в вовлечённости 27%) отражает закономерность, характерную для азиатских образовательных контекстов – китайские учащиеся средних школ демонстрируют одинаковый энтузиазм в отношении обучения грамматике с помощью игр. Психологические реакции на механику достижений выходят за пределы культурных границ [29].

Культивирование автономного обучения (50% цифровых участников участвуют в дополнительной деятельности по сравнению с 20% традиционных) подтверждает бразильские наблюдения – самостоятельное исследование становится постоянным преимуществом цифровых технологий. Технологическое посредничество по своей природе способствует независимости учащихся, устраняя традиционные барьеры доступности образования и вовлечённости в образовательный процесс [14]. Проблемы саморегуляции (10% участников цифровых программ сообщают о трудностях с дисциплиной) представляют недостаточно изученный феномен, дополняющий исследования в области организации самостоятельного изучения материала, способности обучаемых к концентрации внимания, к самоконтролю и т. д. Для её комплексного решения требуется педагогическая поддержка, сочетающаяся с технологическим обновлением педагогической деятельности [21].

7. Выводы

Эмпирическое сопоставление даёт методологическое превосходство: цифровые инструменты демонстрируют статистическую эквивалентность традиционным подходам в целостной оценке и при этом показывают превосходство в конкретных областях – усвоение лексики (10%), понимание речи на слух (5%), усиление мотивации (87% против 60% по вовлечённости). Цифровой аппарат стимулирует автономное учебное поведение: 50% участников эксперимента занимались дополнительной деятельностью по сравнению с 20% в традиционном контексте; этот коэффициент самонаправления представляет метакогнитивное развитие. Временное расширение создаёт распространение практики: технологическая доступность генерирует 20% дополнительной вовлечённости благодаря пространственно-временному освобождению – хронологическому преимуществу, недоступному в традиционных рамках.

Анализ в возрастном разрезе выявляет детерминизм развития: учащиеся подросткового возраста демонстрируют максимальное цифровое преимущество (7-10% по всем метрикам); молодые взрослые демонстрируют умеренное преимущество (5%); зрелые учащиеся приближаются к методологическому паритету (<3% разницы).

Будущие направления исследований включают продольный анализ удержания: устойчивость обучения с помощью цифровых технологий в течение длительного времени; кросс-культурные различия в реализации; оптимальная пропорциональность интеграции в различных образовательных системах – расширение эмпирических основ для доказательной методологической оптимизации в сферах овладения языком.

© Н.Р. Абиева, 2025

Список литературы

1. Азимов С. Инновации в преподавании английского языка: сравнительное исследование современных педагогических подходов / С. Азимов // Современные подходы и новые тенденции в преподавании иностранных языков. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52773/tsuull.conf.teach.foreign.lang.2024.8.5/cvlu3177>.
2. Акбаров Ж. Цифровые и традиционные материалы для чтения при изучении английского языка: сравнительный анализ восприятия и результатов студентов / Ж. Акбаров, Ф. Алимova // Исследования в области преподавания и изучения английского языка. 2024. DOI: <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.40>.
3. Аль-Хазалех А. Влияние цифровизации на навыки аудирования у учащихся шестого класса / А. Аль-Хазалех // *مجلة الجامعة للنفسية والتربوية للبحوث الإسلامية*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.V29I1.7639>.
4. Альфиани Д. Разработка ресурсов цифровой грамотности на основе CEFR для мультисенсорного обучения английскому языку / Д. Альфиани, К. Хомарудин // *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v17i1.20934>.
5. Астути Э. Цифровое рассказывание историй как метод обучения разговорному английскому / Э. Астути, Т. Искарна // *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.11.7>.
6. Винеса М. Взгляды преподавателей на интеграцию дидактических ресурсов в преподавание английского языка как иностранного / М. Винеса, П. Типан // *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.77>.
7. Гелашвили В. Цифровой маркетинг и традиционный маркетинг: сравнительный анализ / В. Гелашвили // *Advances in Marketing, Customer Relationship Management, and E-Services*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8003-5.ch003>.
8. Гутьеррес М. Цифровой рассказ и традиционное повествование: преподавание английского языка студентам ANHS / М. Гутьеррес, И. Кристобаль, А. Алонзо, Р. Бустаманте // *IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)*. 2019. С. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISECon.2019.8882047>.
9. Ди С. Смешанное обучение английскому языку в колледже с использованием цифровых платформ / С. Ди // *International Journal of Scientific and Engineering Applications*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7753/ijsea1111.1006>.
10. Икдами М. Ресурсное обучение в цифровой среде для преподавания и изучения английского языка / М. Икдами // *Register Journal*. 2016. Т. 9. С. 187–226. DOI: <https://doi.org/10.18326/RGT.V9I2.701>.
11. Канг П. Система автономного изучения английского языка на основе цифровой обработки сигналов / П. Канг // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Т. 1881. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1881/4/042065>.
12. Леоне С. Синергия бумажных и цифровых материалов в изучении иностранных языков / С. Леоне, Т. Лео // *Knowledge Management & E-Learning*. 2011. Т. 3. С. 319–341. DOI: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2011.03.024>.

13. Махди Г. Использование старых и новых методов преподавания английского языка / Г. Махди // *Alford Council of International English & Literature Journal*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.37854/acielj.2024.73010>.
14. Мускопф А. Цифровые ресурсы для развития письменной речи на английском языке / А. Мускопф, Д. Барбоза, П. Бассани, А. Джеффрис // *Springer: Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2019. С. 337–348. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_29.
15. Насим С. Применение цифровых технологий в обучении произношению: опыт студентов из Саудовской Аравии / С. Насим, Ф. АльТамиеми, Дж. Мохаммад, А. Али // *FWU Journal of Social Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51709/19951272/fall2022/5>.
16. Пакдаман М. Экономическая эффективность виртуального и традиционного образования: систематический обзор / М. Пакдаман, М. Могодам, Х. Дехган, А. Дехгани, М. Намаандех // *НТАА*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18502/НТАА.V3I1.5715>.
17. Рамамути В. Эффективность цифровых инструментов для обучения письму студентов ESL: систематический обзор / В. Рамамути, А. Азиз // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i3/12897>.
18. Сагдуллаев И. Интервальное повторение как эффективный метод изучения лексики / И. Сагдуллаев, К. Бериккызы // *Вестник университета имени Ш. Уалиханова*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.23>.
19. Салаинти Э. Восприятие студентами стратегий изучения английского языка: сравнительное исследование традиционных и современных методов / Э. Салаинти, А. Фансури // *КЛАСИКАЛ: Журнал по образованию, преподаванию языков и науке*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i2.1185>.
20. Салюк Б. Цифровой сторителлинг в обучении английскому языку абитуриентов / Б. Салюк, И. Школа // *Научные труды Бердянского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки*. 2022. С. 375–384. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-375-384>.
21. Том А. Онлайн-обучение английскому языку: эффективность и применение / А. Том, Н. Кумар // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n2.17>.
22. Фебриансх Г. Актуальность традиционных СМИ в преподавании английского языка: восприятие и вызовы / Г. Фебриансх, М. Заим, Х. Тахар // *Journal of Language and Literature Studies*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36312/jolls.v4i2.1929>.
23. Хонг Й. Влияние цифровых ресурсов на автономных изучающих английский язык / Й. Хонг // *Frontiers in Educational Research*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062020>.
24. Хонг Й. Улучшенное изучение английского языка с использованием интегрированных интерактивных систем и глубокого обучения / Й. Хонг // *Международная конференция по интерактивным интеллектуальным системам и технологиям (IIST)*. 2024. С. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.1109/IIST62526.2024.00056>.
25. Чалак А. Восприятие традиционных и цифровых методов ментального картирования на занятиях по английскому языку / А. Чалак, В. Рагту // *IJLTR*. 2021. Т. 1. С. 97–115. DOI: <https://doi.org/10.52547/IJLTR.1.1.97>.
26. Шанду-Омукуни Н. Преподавание дополнительного английского языка с использованием цифровых ресурсов / Н. Шанду-Омукуни // *South African Computer Journal*. 2023. №35. DOI: <https://doi.org/10.18489/sacj.v35i1.1109>.
27. Du Q. Онлайн-платформа для изучения английского языка на основе цифровых ресурсов / Q. Du, H. Sun // *Международная конференция по компьютерам, обработке информации и образованию*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1145/3456887.3457498>.
28. Narayanan D. Изменение парадигм в преподавании английского языка: сравнительное исследование традиционных и цифровых подходов в Керале / D. Narayanan, G. Tungesh // *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9790/0837-2912062326>.
29. Xie X. Влияние цифрового игрового обучения на грамматические навыки школьников в Китае / X. Xie, H. Huang // *ECE Official Conference Proceedings*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2022.30>.

References

1. Azimov, S. Innovatsii v prepodavanii angliiskogo iazyka: sravnitel'noe issledovanie sovremennykh pedagogicheskikh podkhodov [Innovations in Teaching English: A Comparative Study of Modern Pedagogical Approaches] / S. Azimov // *Sovremennye podkhody i novye tendentsii v prepodavanii inostrannykh iazykov*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52773/tsuull.conf.teach.foreign.lang.2024.8.5/cvlu3177>.
2. Akbarov, Zh. Tsifrovye i traditsionnye materialy dlia chteniia pri izuchenii angliiskogo iazyka: sravnitel'nyĭ analiz vospriiatiia i rezul'tatov studentov [Digital and Traditional Reading Materials in Learning English: A Comparative Analysis of Students' Perception and Results] / Zh. Akbarov, F. Alimova // *Issledovaniia v oblasti prepodavaniia i izuchenii angliiskogo iazyka*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.62583/rselt.v2i2.40>.
3. Al'-Khazalekh, A. Vliianie tsifrovizatsii na navyki audirovaniia u uchashchikhsia shestogo klassa [The Impact of Digitalization on Sixth-Grade Students' Listening Skills] / A. Al'-Khazalekh // *مجلة و النفسية التربوية للبحوث الإسلامية الجامعة مجلة*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.V29I1.7639>.
4. Al'fiani, D. Razrabotka resursov tsifrovoi gramotnosti na osnove CEFR dlia mul'tisensornogo obucheniia angliiskomu iazyku [Developing CEFR-Based Digital Literacy Resources for Multisensory English Language Teaching] / D. Al'fiani, K. Khomardin // *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v17i1.20934>.
5. Astuti, E. Tsifrovoe rasskazyvanie istorii kak metod obucheniia razgovornomu angliiskomu [Digital Storytelling as a Method for Teaching Conversational English] / E. Astuti, T. Iskarna // *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.11.7>.

6. Vinesa, M. Vzgliady prepodavatelei na integratsiiu didakticheskikh resursov v prepodavanie angliiskogo iazyka kak inostranogo [Teachers' Views on the Integration of Didactic Resources in Teaching English as a Foreign Language] / M. Vinesa, P. Tipan // *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.77>.
7. Gelashvili, V. Tsifrovoi marketing i traditsionnyi marketing: sravnitel'nyi analiz [Digital Marketing and Traditional Marketing: A Comparative Analysis] / V. Gelashvili // *Advances in Marketing, Customer Relationship Management, and E-Services*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8003-5.ch003>.
8. Gutierrez, M. Tsifrovoi rasskaz i traditsionnoe povestvovanie: prepodavanie angliiskogo iazyka studentam ANHS [Digital Storytelling and Traditional Storytelling: Teaching English to ANHS Students] / M. Gutierrez, I. Kristobal, A. Alonzo, R. Bustamante // *IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)*. 2019. Pp. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISEC-on.2019.8882047>.
9. Di, S. Smeshannoe obuchenie angliiskomu iazyku v kolledzhe s ispol'zovaniem tsifrovykh platform [Blended Learning of English in College Using Digital Platforms] / S. Di // *International Journal of Scientific and Engineering Applications*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7753/ijsea1111.1006>.
10. Ikdami, M. Resursnoe obuchenie v tsifrovoi srede dlia prepodavaniia i izucheniia angliiskogo iazyka [Resource-Based Learning in Digital Environment for Teaching and Learning English] / M. Ikdami // *Register Journal*. 2016. Vol. 9. Pp. 187–226. DOI: <https://doi.org/10.18326/RGT.V9I2.701>.
11. Kang, P. Sistema avtonomnogo izucheniia angliiskogo iazyka na osnove tsifrovoi obrabotki signalov [Autonomous English Learning System Based on Digital Signal Processing] / P. Kang // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1881. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1881/4/042065>.
12. Leone, S. Sinergiia bumazhnykh i tsifrovykh materialov v izuchenii inostrannykh iazykov [Synergy of paper and digital materials in learning foreign languages] / S. Leone, T. Leo // *Knowledge Management & E-Learning*. 2011. Vol. 3. Pp. 319–341. DOI: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2011.03.024>.
13. Makhdi, G. Ispol'zovanie starykh i novykh metodov prepodavaniia angliiskogo iazyka [Using old and new methods of teaching English] / G. Makhdi // *Alford Council of International English & Literature Journal*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.37854/acielj.2024.73010>.
14. Muskopf, A. Tsifrovye resursy dlia razvitiia pis'mennoi rechi na angliiskom iazyke [Digital Resources for Developing English Writing] / A. Muskopf, D. Barboza, P. Bassani, A. Dzheffris // *Springer: Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2019. Pp. 337–348. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_29.
15. Nasim, S. Primenenie tsifrovykh tekhnologii v obuchenii proiznosheniui: opyt studentov iz Saudovskoi Aravii [Using Digital Technologies in Teaching Pronunciation: The Experience of Students from Saudi Arabia] / S. Nasim, F. Al'Tamiemi, Dzh. Mokhammad, A. Ali // *FWU Journal of Social Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51709/19951272/fall2022/5>.
16. Pakdaman, M. Ekonomicheskaiia effektivnost' virtual'nogo i traditsionnogo obrazovaniia: sistemacheskii obzor [Cost-effectiveness of virtual and traditional education: A systematic review] / M. Pakdaman, M. Mogadam, KH. Dekhgan, A. Dekhgan, M. Namaiandekh // *HTAA*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18502/HTAA.V3I1.5715>.
17. Ramamuti, V. Effektivnost' tsifrovykh instrumentov dlia obucheniia pis'mu studentov ESL: sistemacheskii obzor [Effectiveness of digital tools for teaching writing to ESL students: A systematic review] / V. Ramamuti, A. Aziz // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i3/12897>.
18. Sagdullaev, I. Interval'noe povtorenie kak effektivnyi metod izucheniia leksiki [Spaced Repetition as an Effective Method of Learning Vocabulary] / I. Sagdullaev, K. Berikkyzy // *Vestnik universiteta imeni Sh. Ualikhanova*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.23>.
19. Salainti, E. Vospriatie studentami strategii izucheniia angliiskogo iazyka: sravnitel'noe issledovanie traditsionnykh i sovremennykh metodov [Students' Perception of English Language Learning Strategies: A Comparative Study of Traditional and Modern Methods] / E. Salainti, A. Fansuri // *KLASIKAL: Zhurnal po obrazovaniui, prepodavaniui iazykov i nauke*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i2.1185>.
20. Saliuk, B. Tsifrovoi storitelling v obuchenii angliiskomu iazyku abiturientov [Digital storytelling in teaching English to applicants] / B. Saliuk, I. School // *Nauchnye trudy Berdianskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki*. 2022. Pp. 375–384. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-375-384>.
21. Tom, A. Onlain-obuchenie angliiskomu iazyku: effektivnost' i primenenie [Online English language teaching: effectiveness and application] / A. Tom, N. Kumar // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n2.17>.
22. Febriansiah, G. Aktual'nost' traditsionnykh SMI v prepodavanii angliiskogo iazyka: vospriatie i vyzovy [The Relevance of Traditional Media in English Language Teaching: Perceptions and Challenges] / G. Febriansiah, M. Zaim, H. Takhar // *Journal of Language and Literature Studies*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36312/jolls.v4i2.1929>.
23. Hong, I. Vliianie tsifrovykh resursov na avtonomnykh izuchaiushchikh angliiskii iazyk [The Impact of Digital Resources on Autonomous English Learners] / I. Hong // *Frontiers in Educational Research*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062020>.
24. Hong, I. Uluchshennoe izuchenie angliiskogo iazyka s ispol'zovaniem integrirovannykh interaktivnykh sistem i glubokogo obucheniia [Enhanced English Learning Using Integrated Interactive Systems and Deep Learning] / I. Hong // *Mezhdunarodnaia konferentsiia po interaktivnym intellektual'nym sistemam i tekhnologiam (IIST)*. 2024. Pp. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.1109/IIST62526.2024.00056>.
25. Chalak, A. Vospriatie traditsionnykh i tsifrovykh metodov mental'nogo kartirovaniia na zaniatiiakh po angliiskomu iazyku [Perceptions of Traditional and Digital Mind Mapping Methods in English Language Classrooms] / A. Chalak, V. Rastgu // *IJLTR*. 2021. Vol. 1. Pp. 97–115. DOI: <https://doi.org/10.52547/IJLTR.1.1.97>.

26. Shandu-Omukun'I, N. Prepodavanie dopolnitel'nogo angliiskogo iazyka s ispol'zovaniem tsifrovyykh resursov [Teaching Additional English Using Digital Resources] / N. Shandu-Omukun'i // *South African Computer Journal*. 2023. №35. DOI: <https://doi.org/10.18489/sacj.v35i1.1109>.
27. Du, Q. Onlayn-platforma dlya izucheniya angliyskogo yazyka na osnove tsifrovyykh resursov [An Online Platform for Learning English Based on Digital Resources] / Q. Du, H. Sun // *Mezhdunarodnaia konferentsiia po komp'iuteram, obrabotke informatsii i obrazovaniiu*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1145/3456887.3457498>.
28. Narayanan, D. Izmeneniye paradigm v prepodavanii angliyskogo yazyka: sravnitel'noye issledovaniye traditsionnykh i tsifrovyykh podkhodov v Kerale [Changing Paradigms in English Language Teaching: A Comparative Study of Traditional and Digital Approaches in Kerala] / D. Narayanan, G. Tungesh // *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9790/0837-2912062326>.
29. Xie, X. Vliyaniye tsifrovogo igrovogo obucheniia na grammaticheskie navyki shkol'nikov v Kitae [The Impact of Digital Game-Based Learning on Schoolchildren's Grammar Skills in China] / X. Xie, H. Huang // 2022. DOI: <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2022.30>.

Сведения об авторе:

Абиева Натаван Рагимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 3, МГИМО МИД России. Сфера научных интересов: английский язык, журналистика, связи с общественностью, социология.

E-mail: ragim666@yandex.ru

ORCID ID 0009-0000-5990-0351

About the author:

Natavan R. Abieva – Cand. Sci. (Philology), is Associate Professor, Department of English No. 3, MGIMO University. Research interests: English, Journalism, Public Relations, Sociology.

E-mail: ragim666@yandex.ru

ORCID ID 0009-0000-5990-0351

* * *



Dialoguing with Freire: Teaching Creative Writing to Second Language Learners

Aleksandr Bovshik

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)
73, ul. Zemlyanoy Val, Moscow, 109004, Russia

Abstract. This article explores the application of Paulo Freire's critical pedagogy so as to improve creative writing instruction for second-language (L2) learners. Freire's emphasis on critical consciousness, dialogue, and learner autonomy provides a valuable framework for fostering authentic self-expression and deeper engagement with the learning process. This study examines several key Freirean principles and their practical implications for creative writing pedagogy: establishing inclusive classroom environments that foster confidence and mitigate anxiety; employing peer support through collaborative activities to enhance creativity and build self-assurance; integrating problem-solving tasks requiring learners to apply language skills strategically; and empowering learners to take ownership of their learning journey through increased autonomy. The crucial role of visual aids in bridging the gap between abstract concepts and concrete experiences is also investigated, highlighting their potential to increase engagement and comprehension by making complex ideas more accessible. Specific pedagogical strategies, including collaborative storytelling, picture storytelling, dialogue writing, and collaborative poetry, are presented as practical applications of these principles. Furthermore, the article emphasizes the importance of differentiating between exercises and tasks, within the context of Rod Ellis's theory, prioritizing purpose-oriented activities (tasks) that promote implicit language acquisition. This learner-centered approach, grounded in Freire's humanistic philosophy, moves beyond a focus on grammatical accuracy to prioritize authentic communication and creative exploration, thus empowering students to develop their unique voices and perspectives. The article concludes by advocating for a more empowering approach to L2 creative writing and proposes avenues for future research exploring the effectiveness of these Freirean-inspired techniques in fostering both linguistic proficiency and broader personal growth, contributing to a more holistic and effective language learning experience.

Keywords: creative writing, Freire, second language teaching, inclusivity, peer support, problem solving, critical thinking, student's autonomy, visual aids

For citation: Bovshik, A. S. (2025). Dialoguing with Freire: Teaching Creative Writing to Second Language Learners. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 106–116. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-106-116>

В диалоге с Фрейре: обучение творческому письму на иностранном языке

А.С. Бовшик

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)
109004, Россия, Москва, ул. Земляной вал, 73

Аннотация. Данная статья посвящена применению принципов критической педагогики Пауло Фрейре для повышения эффективности обучения студентов творческому письму на иностранном языке. Особое внимание, уделяемое Фрейре критическому мышлению, диалогу и самостоятельности учащихся, является прочным фундаментом для развития их подлинного самовыражения и активного вовлечения в учебный процесс. В исследовании рассматриваются ключевые принципы Фрейре и их практическое применение: создание инклюзивной атмосферы в классе, способствующей уверенности и снижению тревожности; совместная работа и поддержка со стороны сверстников, помогающие раскрыть творческий потенциал учащихся и повысить их самооценку; включение в учебный процесс задач, ориентированных на решение проблем и стимулирующих учащихся к стратегическому использованию языка; развитие самостоятельности учащихся, позволяющее им активно участвовать в процессе обучения и выбирать наиболее подходящие методы работы. Кроме того, исследуется важное значение визуальных средств обучения в преодолении разрыва между абстрактным и конкретным, что способствует повышению вовлечённости и облегчает понимание сложных идей. В качестве практических примеров применения данных принципов представлены методические стратегии, такие как совместное создание историй, написание рассказов по картинкам, составление диалогов и коллективное написание стихов. Подчёркивается важное различие между упражнениями и заданиями в контексте теории Рода Эллиса (Rod Ellis), при этом предпочтение отдаётся видам деятельности, ориентированным на цель и способствующим бессознательному усвоению языка (т.е. заданиям). Предложенный в работе подход, основанный на гуманистических принципах Фрейре и ориентированный на личность ученика, позволяет выйти за пределы формального изучения грамматики и сосредоточиться на развитии аутентичной коммуникации и творческого мышления, давая учащимся возможность выразить свою индивидуальность и сформировать собственную точку зрения. В заключение автор призывает к разработке более эффективных методик обучения творческому письму на иностранном языке, основанных на идеях Фрейре, и предлагает исследовать их влияние как на развитие языковых навыков, так и на личностный рост обучающихся. Предполагается, что это будет способствовать созданию более целостной и эффективной среды обучения.

Ключевые слова: творческое письмо, Фрейре, обучение иностранному языку, инклюзивность, взаимопомощь, решение задач, критическое мышление, самостоятельность студента, наглядные пособия

Для цитирования: Бовшик, А.С. (2025). В диалоге с Фрейре: обучение творческому письму на иностранном языке. *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 106–116. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-106-116>

1. Introduction

Just a few centuries ago, all written requirements were fulfilled by a small number of specialists – scribes – who were trained to convert language into written form. Today, having basic writing skills is considered a fundamental requirement for obtaining work in various fields and an expected norm in literate societies [7].

Although the skill of writing is in great demand, many people, regardless of their language proficiency, tend to detest or evade the writing process, primarily due to feeling intimidated by it [21]. When it comes to creative writing – a form of writing that involves using imagination, originality, and creativity – there are specific (psychological) difficulties that writers may face in both their mother tongue and second language. Hemingway's quote, "There is nothing to writing. All you do is sit down at a typewriter and bleed", effectively highlights the idea [ibid.].

In their mother tongue, writers may struggle with self-doubt, often fueled by imposter syndrome: the feeling of being a fraud despite evidence of competence. This, combined with perfectionism and the fear of negative judgment, can trigger anxiety and hinder their ability to express themselves freely and creatively. This can lead to paralyzing self-criticism, where the writer becomes their own harshest judge [9].

In a second language, writers may face *additional* challenges, such as limited vocabulary and grammar knowledge. This can not only impede their ability to communicate their ideas effectively but can also force them to simplify their creative concepts, avoid nuanced metaphors, or express themselves in a less authentic voice, leading to frustration and a sense of linguistic inadequacy [19]. This can be especially prevalent in second language learners who may perceive a gap between their own language proficiency and that of native speakers, leading to feelings of inadequacy, or struggle to express themselves as fluently as they would like.

The imperative to fight the obstacles associated with creative writing in the context of second language acquisition is clear, but complex: while creative writing itself does not lead to the acquisition of language, teaching it can still be beneficial due to its ability to encourage reading and, crucially, to promote students' conscious consideration of grammatical choices and stylistic options in their writing, leading to a deeper understanding of language rules [13].

According to various scholars, creative writing also helps students foster their ability to use their new language in more expressive ways, and encourage them to *think better* and more originally. For example, Peter Elbow emphasized the difficulty of holding multiple thoughts simultaneously, which is why writing becomes crucial in making abstract ideas clearer and more concrete: through writing, individuals can better understand the relationships and connections between their ideas, enhancing their cognitive capabilities [15]. Interestingly, Paolo Freire, a central figure in this article, drawing on Noam Chomsky's theory of language, specifically his ideas presented in *Cartesian Linguistics*, also argues that language mastery enables us to think and feel more profoundly and expansively [11].

Besides, creative writing can help learners to develop a deeper appreciation for the language they are learning, allowing them to see beyond its functional uses and discover its artistic potential. It can also foster a love of writing, a passion that can extend beyond the language classroom. This love of writing could indeed be transferred to other areas of their education, enhancing their academic expression and communication skills. It also gives students a chance to focus on self-expression, providing an outlet for their unique vision and insights, which in its turn minimizes the affective filter, a factor contributing to a more effective assimilation of language structures [13]. In essence, by lowering inhibitions, students are more receptive to acquiring new grammatical patterns and vocabulary.

Fortunately, there are ways to overcome the challenges connected with the practice of writing. In this regard, Paolo Freire's pedagogical principles seem to be especially helpful, offering a learner-centered approach to learning.

Paulo Freire was a Brazilian educator and philosopher who is best known for his theories of critical pedagogy, which emphasize the importance of education as an instrument for liberation from oppressive systems [11]. He believed that education should empower individuals to challenge injustices and create positive change.

His ideas are important in language teaching because they provide an alternative to traditional educational methods. Freire's approach gives special prominence to dialogue and critical thinking, encouraging students to engage actively in their learning and seeks to empower learners so that they can become more actively involved in their own learning: exploring their own questions and coming up with their own answers. This approach gives a sense of ownership over their learning experience.

Besides, Freire argued that language learning should be connected to the lived experiences of learners and should be concerned with local contexts and identities [ibid.]. This grounding in real-world experiences makes learning more meaningful and relevant to students.

Indeed, it seems quite natural that Freire's ideas can (and, perhaps, should) be implemented to help second language students write creatively. By maintaining an environment of curiosity and exploration in the classroom, where learners feel safe to take risks and express themselves freely, we can empower students to be as creative as possible in their written expression. Below, some of Freire's ideas and principles as they relate to teaching creative writing are considered.

2. Freire's ideas and principles

2.1. Inclusivity

For the most effective creative writing pedagogy, instructors must consider certain foundational elements of teaching. One such element is the need for an inclusive classroom, a teaching practice that is deeply rooted in the work of Paulo Freire [ibid.]. By weaving together Freire's philosophies of social justice and educational equity with creative writing, instructors can nurture learning environments where all students are welcomed, accepted, and respected, a space where their unique voices and experiences are not just tolerated, but actively celebrated.

This pedagogical principle is especially relevant in light of the empirical observation that the vast majority of L2 students experience significant psychological difficulties with writing, especially writing in a foreign language [19]. These difficulties can stem from feelings of vulnerability, fear of making mistakes, and a sense of inadequacy when faced with the complexities of writing in a non-native language. Freire's approach directly addresses these challenges by prioritizing the creation of a safe and supportive learning community.

In his seminal work, *Pedagogy of the Oppressed*, Freire asserts that learning should take place in an atmosphere of mutual respect and open dialogue between all the participants of the educational process, moving away from a top-down, banking model of education towards a collaborative and dialogic approach. It is essential that students feel safe and supported in the classroom, feeling that their contributions are valuable and their perspectives are honored, if we want them to lower their inhibitions and fully engage in creative writing activities [11]. This sense of safety is not merely about the absence of explicit negativity, but actively cultivating an environment where students feel comfortable taking risks, experimenting with language, and sharing their unique stories without fear of judgment or ridicule. This requires that the instructor act as a co-learner, modeling vulnerability and acknowledging their own learning journey.

Furthermore, Freire's emphasis on agency and empowerment is crucial in the context of creative writing. It seems plausible, therefore, that giving students creative freedom and confidence in their choice of topic, genre, and linguistic tools may be a means of liberating their intellectual and emotional potentials. Instead of being passive recipients of knowledge, students should be empowered to shape their own learning experiences. This includes encouraging them to explore themes and forms that resonate with their own backgrounds, cultures, and identities, thus allowing them to find their individual voice within the writing process.

In addition, story building may naturally result in storytelling, which – along with other forms of creative expression – might help students develop both communicative skills and a greater sense of empathy for their peers [6]. The act of crafting and sharing stories allows students to see the world from different perspectives, fostering compassion and a deeper understanding of the human condition. This resonates with Freire's belief that education should be transformative and contribute to the development of critical consciousness.

In this regard, the teacher's role as a facilitator of empathic interaction between students should be considered crucial, moving beyond the traditional role of a knowledge dispenser to that of a guide and co-inquirer [11]. For instance, the teacher may invite students to explore topics such as equity, inclusivity, and (cultural) diversity, say, in their essays. These themes are not merely abstract concepts but lived realities for many students, and exploring them through creative writing provides an opportunity for authentic expression and critical engagement. The latter corresponds to the two important ideas in Freire's pedagogy: peer support and the use of language as a humanizing and empowering tool in education.

2.2. Peer support

Freire argued that education should be a cooperative process, which is centered on students' active participation and interaction. This means that students as social agents should be given the opportunity to learn through dialogue and collaboration with their peers and instructors. The educator asserts that cooperative learning and peer support give students the opportunity to think openly and creatively, without fear of criticism or judgment [ibid.]. This approach can be applied to writing as well. By starting with a dialogue with others – whether it's a writing group, a mentor, or a trusted friend – students can gain insights into their works and receive constructive feedback that can help them improve.

Moreover, the support and positive environment fostered by students' cooperation also help to build confidence, which can further enhance creativity.

By working in pairs or in mini-groups, students are exposed to new perspectives and cultures. That, of course, can provide some valuable feedback on their personal contributions.

For instance, students can engage in collaborative storytelling, where they take turns adding lines or paragraphs to a shared narrative, encouraging creative thinking and teamwork. Each student can build upon the previous contribution, shaping the story's direction and contributing his or her own unique voice [19].

Another engaging approach is picture storytelling, where pairs of students describe a chosen image, taking turns to build a story based on its visual elements. This task encourages students to observe details, use descriptive language, and develop their narrative skills [6].

Alternatively, students may participate in the activity referred to as character development, where they collaborate to create characters by brainstorming descriptions, traits, and backgrounds. That helps promote descriptive vocabulary and creative expression. Through this process, students can delve into character psychology, explore different perspectives, and develop their ability to create believable and engaging characters [19].

Students may also engage in dialogue writing, involving pairs crafting conversations between imagined characters. For instance, students could create a dialogue between two witnesses to a historical event, each recalling it from a different viewpoint, forcing them to consider narrative perspective and bias. This activity offers a natural practice ground for writing dialogue and exploring different frames of reference. Students may also choose their own setting, conflict, or theme, allowing them to practice using different tones, registers, and stylistic choices [18].

Finally, collaborative poetry writing allows students to build a poem line by line, taking turns to contribute to a shared piece, fostering the use of figurative language, rhyme, and rhythm, while encouraging collaboration and unique artistic expression. This task encourages students to experiment with poetic devices, explore different forms of poetry, and develop their sense of rhythm and rhyme [12].

2.3. Problem solving

Freire believed that education should be focused on creative problem-solving abilities, as well as skills in critical thinking, analysis, and synthesis. According to Freire, we must contrast the meaningful study of a subject, which requires some authentic contact with reality, with mechanical rote learning, the pragmatics of which are confined to the classroom [11]. This resonates strongly with the idea of learners as active agents in their learning process, not just passive recipients of information.

When it comes to second language teaching, the principle still stands. In fact, Freire's pedagogical theory (problem-posing education) is most fully reflected in the Participatory Approach to second language teaching, which has many significant similarities with the Task-based Approach to second language teaching [16]. Both approaches share a core belief: language is primarily a tool for action and communication, not merely an abstract system of rules. Like the Action-oriented Approach of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), a widely used framework for language learning and assessment, these methodologies view learners as 'social agents' who engage in language use to achieve specific goals in specific contexts [8]. This means that language learning must involve practical application and meaningful engagement with the world.

For example, rather than solely focusing on isolated grammar points or vocabulary lists, both the Task-based Approach and the Participatory Approach (much like the CEFR) emphasize that learning should be driven by tasks. These tasks aren't just exercises; they are actions that require learners to strategically employ their existing skills and competencies to reach a defined outcome [16]. Just as social agents interact with the world to achieve their aims, language learners should use their language skills to engage in tasks that have purpose and meaning.

Besides, both approaches assert it is essential that we teach skills needed outside the classroom [ibid.]. Creative writing is one way to help students develop problem-solving skills which can be utilized beyond the school setting. This process works in a reciprocal manner: the focus on resolving real-life (or engaging fictional) dilemmas can, in turn, enhance second language learning and acquisition [10]. The very act of writing to solve a problem, or to explore a situation, empowers the learner, further solidifying their role as an active, purposeful agent.

In this context, riddles can be a powerful tool for igniting a student's imagination and unlocking the door to creative writing. This activity leverages the inherent human fascination with the unknown. Instead of presenting straightforward stories, educators introduce narratives that include unexplained events, ambiguous characters, or unanswered questions. These narratives act as puzzles, inviting students to unravel the mystery and engage with the text on a deeper level. Thus, students are encouraged to offer written explanations for the unexplained, develop backstories for ambiguous characters, or propose solutions to unanswered questions. This classroom activity is quite flexible and can be implemented both in small groups and individually. For example, elementary students may be provided with useful vocabulary in advance and should be permitted to use dictionaries and online translators if necessary. These tools are not weaknesses but rather helpful resources that enable the learner to take control of the task.

It should also be noted that Freire's creative writing and problem-solving activities must be considered tasks as opposed to exercises. According to TBA proponent Rod Ellis, there is a difference between those two: tasks are designed to learn a target language in an implicit way, whereas exercises imply a great deal of conscious learning on the part of the student. Thus, a task is characterized as a purpose-oriented action that employs the student's current linguistic abilities, which culminates in an end result [10]. Thus, students are not blindly following rules but consciously and intentionally choosing their language to realize a communicative purpose.

It's worth mentioning that while creative writing tasks primarily focus on pragmatic meaning and emphasize content, accuracy might still be encouraged through the use of self-study grammars, grammar-checkers, model input, imitation exercises, the teacher's feedback, and the student's editing and proofreading. That has everything to do with yet another pedagogical principle proposed by Freire:

2.4. The student's autonomy ('learning to learn')

Freire's concept of 'learning to learn' involves teaching individuals how to continue learning on their own, without relying solely on the information presented in a traditional classroom setting. It focuses on helping learners develop problem-solving skills, identify and assess resources, set goals, and take action. The idea is to give students the tools they need to become independent learners and life-long learners [11], [19]. This emphasis on learner agency aligns strongly with the broader field of language education, where fostering autonomy has emerged as a prominent theme in recent decades [8].

While the concept of learner autonomy sometimes faces criticism as an idealistic and impractical goal, many see it as fundamental to effective learning [2]. This perspective posits that learners who develop autonomy not only become more proficient language learners but also evolve into more responsible and critical participants within their communities [ibid.]. However, discussions around autonomy are often hampered by misunderstandings. It's crucial to clarify that autonomy doesn't mean learning in isolation, without a teacher, or solely outside of formal classroom settings. Instead, as Phil Benson argues, autonomy is not a method but an attribute of the learner's overall approach to the learning process – a capacity to take control over their own learning. This includes the ability to make informed choices about how, what, and when they learn [ibid.].

There is no denying the fact that it is crucial for second language students to become independent learners because it helps them develop self-confidence, which is an essential quality for successful language learning according to the affective filter hypothesis, which posits that anxiety can hinder language learning [13]. 'Learning to learn' also enables students to take control of their own language learning journey, without having to rely too much on teachers or other outside sources, and encourages them to try new strategies and techniques in order to gain a deeper understanding of the target language. In essence, autonomy fosters a proactive approach to learning where students become active agents in their own language development. This approach moves away from passive reception of knowledge towards active engagement and exploration.

Creative writing is one area where Freire's idea of learning to learn proves particularly valuable. Many teachers have integrated elements of creative writing into their lesson plans in order to give their students an opportunity to freely express themselves [20].

Through independent creative writing, students learn a target language both implicitly and explicitly. For instance, before or as they work on their creative writing projects, they are encouraged to read 'model' literature, exploring varied texts, such as short stories, poems, or essays, and absorb their linguistic features so that they can create a text of their own. This practice corresponds to the principle of natural language acquisition [14]. On the other hand, students are also (self-) motivated to functionally study certain aspects of grammar and style, not through rote memorization but by focusing on how grammatical structures enable them to express their ideas more effectively. This occurs as they explore their own ideas and feelings in ways that would not be possible through more traditional approaches. The chance to practice their imaginative abilities in a foreign language impels students to self-correct and to strive to articulate their ideas most accurately [5]. By taking ownership of their creative expression, learners become more actively involved in refining their language skills, fostering both their linguistic proficiency and their self-directed learning capabilities.

2.5. The use of visual aids

In *Pedagogy of the Oppressed*, Freire shows how using visual clues can be an effective way to engage students and foster their interest in the subject. According to Freire, visuals help to connect knowledge to real-world circumstances [11]. Skillfully chosen visuals may help bring stories to life and provide students with a tangible representation of what they are learning. Images can also serve to provide context, structure, and examples that inspire creativity in students. In the Participatory Approach, for example, presenting imagery that relates to the topic being discussed can help students make connections and gain deeper insight into the topic [16].

Building on this, research suggests that the human brain processes a significant portion of information visually, with some studies indicating as much as 75% of the data we understand arriving through visual formats [17]. This underscores the potential of visual aids in education, as visual information is often more effectively mapped and retained in students' minds [1]. Visual learning, defined as the process of assimilating information from visual sources, allows students to grasp concepts more readily when they can see them. Visuals encompass a wide range of formats, including images, diagrams, videos, simulations, and even games and flashcards [ibid.]. Educators can leverage this variety to present complex information in an accessible way, revealing patterns and relationships that might be less apparent through text alone.

In her book *Techniques and Principles in Language Teaching*, Diane Larsen-Freeman's description of the Participatory Approach highlights how a teacher can use a visual aid to engage students in meaningful language learning and writing. The teacher presents a picture of a woman, Lina, looking out of a window, and three men below on the street. According to the scenario, Lina feels afraid to be alone in the city at night and needs to get to her English class. Through a series of questions, the teacher guides students to analyze the situation, considering the characters' emotions and drawing connections to their own experiences. The teacher then encourages students to brainstorm solutions to Lina's problem. One suggestion is to request better street lighting. The class decides to write a letter to the mayor's office, and the teacher collaborates with them to draft it. The teacher carefully records the students' ideas, allowing them to express themselves authentically. They then review and revise the letter together before copying it into their notebooks and preparing to send it. This collaborative process emphasizes both language development and real-world problem solving [16]. This example underscores how visuals act as a starting point, transforming abstract concepts into more concrete and relatable learning experiences. Moreover, when learning is supported by both visual and verbal elements, students tend to retain the information more effectively. This combined approach is key to helping students of all ages to manage their learning and achieve academic goals.

The image given as an example above is essentially what Freire called a generative theme: a concrete representation of a complex social reality that sparks critical thinking and dialogue. Freire believed that these themes, often rooted in learners' personal experiences, could act as catalysts for meaningful learning. He argued that by listening methodically to learners and identifying themes that emerge from their daily lives, educators could create a dynamic learning environment where students actively engage with the world around them [11]. In second language teaching, pictures loaded with social cues can serve as powerful generative themes, offering a starting point for exploring cultural differences, understanding social dynamics, and developing critical thinking skills. Furthermore, visual aids are instrumental in developing visual thinking, where learners form connections between ideas, words, and images, facilitating deeper understanding and retention [1].

When it comes to creative writing, educators can enhance students' creative potential by using visual aids. These aids can be used to introduce topics and concepts, as well as to elicit information from students in an interactive way [16]. For instance, instead of solely employing written accounts, a storyboard might be employed as an alternative. It does not have to be highly detailed; simple line figures could serve its purpose. Once students have the base of their story figured out, they can begin to write more specifics to give it life and depth. For example, photographs, illustrations, and other images can be used to spark a student's imagination and further encourage them to think beyond the expected. Furthermore, the teacher can ask students to create their own visuals based on their writing which can be used as a prompt for further exploration. Therefore, visuals can help open up the minds of students and make them more willing to take risks with their writing. By allowing students to work with visuals, the teacher can provide a more engaging and interactive learning experience.

By providing colorful flashcards (e.g., from the Dixit board game, known for their abstract and evocative imagery), the teacher can get students brainstorming ideas and use these visuals as guides for drafting their stories.

Alternatively, visuals like artwork or photographs can be incorporated into the narrative to create a polycode text, combining visual and verbal elements to create texts like comics or graphic novels [3], [4].

Besides, many popular video-sharing platforms have valuable collections of learning materials and tools which can supplement a student's creative writing skill set. For instance, there are videos revealing a wealth of insight from celebrated authors that students can use as a source of their inspiration. Students can engage in creative writing by building upon the narrative of short (10-minute) films. This activity fosters a connection between visual storytelling and written expression, while catering to individual preferences. One effective approach involves presenting students with a carefully chosen short film. The teacher pauses the film at a pivotal point in the opening sequence, creating a moment of anticipation and intrigue. This pause allows students to absorb the visual cues, character dynamics, and emerging themes. Students can then continue the narrative in two ways: individually or in pairs. Pair work encourages collaboration and dialogue, fostering a shared understanding of the story. To further stimulate creativity and explore different writing styles, instructors can introduce an element of genre assignment. Each student receives a piece of paper with a specific genre (e.g. fantasy, mystery, romance, science fiction, historical fiction, or realistic fiction) written on it. This encourages students to experiment with the unique language and vocabulary associated with each genre, providing valuable practice in diverse forms of literary expression [1]. The use of interactive visual tools, such as web services and 2D games, adds another layer to this, creating environments where students can develop visual thinking skills and engage with information in dynamic ways.

Therefore, integrating visual aids into the learning process can transform the way students engage with and express themselves creatively. By connecting visual stimuli with written expression, educators can tap into a deeper well of imagination and foster a more dynamic and personalized learning experience. The use of visuals allows for diverse approaches to storytelling, from brainstorming with flashcards to analyzing short films and exploring different genres, ultimately empowering students to become more confident and creative writers. This approach not only enhances writing skills but also fosters collaboration, critical thinking, and an appreciation for the diverse ways in which stories can be told and experienced. Moreover, visual approaches contribute to the development of higher-order thinking skills essential for problem-solving. These include analytical and creative thinking, which facilitate problem finding, efficiency, flexibility, and originality [ibid.]. These skills are highly valuable for creative writing tasks and overall cognitive development in second language learners.

Conclusion

In conclusion, this exploration of Paulo Freire's pedagogical principles reveals their transformative potential within second language creative writing instruction. By prioritizing critical thinking, problem-solving, and learner autonomy through generative themes, peer support, and strategically deployed visual aids, educators can cultivate dynamic and inclusive learning environments. This approach directly addresses the challenges inherent in second language creative writing, such as overcoming the affective filter and fostering authentic self-expression. The practical application of Freire's framework, as illustrated throughout this article, offers a pathway toward empowering students to become confident, critical, and creative writers. However, further research is crucial to refine and expand these techniques. Future studies might focus on developing standardized assessments that accurately measure the impact of pedagogy based on Freire's principles on various aspects of second language acquisition, including fluency, accuracy, and communicative competence. Ultimately, the goal is to empower learners to not only master language skills but also develop their critical consciousness and become active agents in their own learning journeys. As Freire himself powerfully articulated, "What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves" [11].

© А.С. БОВШИК, 2025

References

1. Baines, L. *A Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. 144 p.
2. Benson, P. Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*, 2013, vol. 47, no. 4. P. 839–843.
3. Bovshik, A. Dostoevskiy v Tvitтере: lingvodidakticheskiy vzglyad na fenomen twitteratury [Dostoevsky on Twitter: Twitterfication as a learning tool in SLA]. *Language and Text*, 2020, vol. 7, no. 1. P. 90–100. DOI: 10.17759/langt.2020070109.
4. Bovshik, A. *Osobennosti Polikodovogo Postmodernistskogo Diskursa (na Materiale Romanov D. Kouplenda "Generation X" I "Generation A")* [Features of Multi-Code Postmodernist Discourse (a Case Study of the Novels by D. Coupland Generation X and Generation A)]. Chelyabinsk State University, 2012. 195 p.
5. Bovshik, A. Problema ispravleniia oshibok v ustnoi rechi obuchaiushchikhsia v usloviakh realizatsii printsipov teorii svobodnogo vospitaniia [Correcting student's mistakes in oral speech while implementing free education principles]. *Vysshee Obrazovanie dlia XXI Veka: Problemy Vospitaniia. XIV Mezhdunarodnaia Nauchnaia Konferentsiia. 14–16 Dekabria 2017 g. V Dvukh Chastiakh. Doklady i Materialy. Chast' I* [Higher Education for the 21st Century. 14th International Conference. December 14–16, 2017. In Two Parts. Papers and Proceedings. Part 1]. Moscow: Moscow University for the Humanities Press, 2017. P. 519–522.
6. Bovshik, A., & Gaivoronskaia, S. Inkluzivniy potentsial storitellinga pri obuchenii inostrannomu iazyku [Storytelling in the Inclusive L2 Classroom]. *Linguistics & Polyglot Studies*, 2022, vol. 8, no. 1. P. 80–93. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93.
7. Brown, H.D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. San Fransisco: Pearson Longman, 2004. 324 p.
8. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. 260 p. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed 22 January 2025).
9. Dawson, P. *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge, 2005. 254 p.
10. Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP Oxford, 2003. 387 p.
11. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000. 181 p.
12. Holmes, V.L., & Moulton M.R. *Writing Simple Poems: Pattern Poetry for Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 154 p.
13. Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
14. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
15. Krashen, S. We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 1993, no. 29. P. 27–38.
16. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 318 p.
17. Marr, D. *Vision: A Computational Investigation into the Human Representations and Processing of Visual Information*. Cambridge: The MIT Press, 2010. 403 p.
18. Raimes, A. Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 18. P. 142–167.
19. Smith, C. Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2013, vol. 2. P. 12–18.
20. Weigle, S.C. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 282 p.
21. Wolff, J. *Your Creative Writing Masterclass*. London: Nicholas Brealey, 2012. 320 p.

Список литературы

1. Baines L. *A Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. 144 p.
2. Benson P. Learner Autonomy // *TESOL Quarterly*, 2013, vol. 47, no. 4. P. 839–843.
3. Бовшик А.С. Достоевский в Твиттере: Лингводидактический взгляд на феномен твиттературы // *Язык и текст*, 2020, т. 7, №1. С. 90–100. DOI: 10.17759/langt.2020070109.
4. Бовшик А.С. Особенности поликодового постмодернистского дискурса (на материале романов Д. Коупленда "Generation X" и "Generation A"): дисс... канд. филол. наук. Челябинск, 2012. 195 с.
5. Бовшик А.С. Проблема исправления ошибок в устной речи обучающихся в условиях реализации принципов теории свободного воспитания // *Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. XIV Международная научная конференция. 14–16 декабря 2017 г. В двух частях. Доклады и материалы. Часть I*. Москва: Изд-во Моск. гуманит. ун-т, 2017. С. 519–522.
6. Бовшик А.С. Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку / А. С. Бовшик, С. О. Гайворонская // *Филологические науки в МГИМО*, 2022, т. 8, №1. С. 80–93. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93.
7. Brown H.D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. San Fransisco: Pearson Longman, 2004. 324 p.
8. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. 260 p. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed 22 January 2025).
9. Dawson P. *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge, 2005. 254 p.
10. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP Oxford, 2003. 387 p.
11. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000. 181 p.

12. Holmes V.L. Writing Simple Poems: Pattern Poetry for Language Acquisition / V. L. Holmes, M. R. Moulton. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 154 p.
13. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
14. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
15. Krashen S. We learn to write by reading, but writing can make you smarter // *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 1993, no. 29. P. 27–38.
16. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman, M. Anderson. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 318 p.
17. Marr D. Vision: A Computational Investigation into the Human Representations and Processing of Visual Information. Cambridge: The MIT Press, 2010. 403 p.
18. Raimes A. Teaching writing // *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 18. P. 142–167.
19. Smith C. Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice // *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2013, vol. 2. P. 12–18.
20. Weigle S.C. Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 282 p.
21. Wolff J. Your Creative Writing Masterclass. London: Nicholas Brealey, 2012. 320 p.

About the author:

Aleksandr Bovshik, PhD, is Associate Professor at Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University). Research interests: applied linguistics, language education, intercultural communication, semiotics, translation studies.

E-mail: alex.bovshik.msupe@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-9482-5449.

Сведения об авторе:

Александр Сергеевич Бовшик – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ). Сфера научных и профессиональных интересов: прикладная лингвистика, лингводидактика, межкультурная коммуникация, семиотика, переводоведение.

E-mail: alex.bovshik.msupe@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-9482-5449.

* * *



Pedagogical Conditions for Designing the Qualities of Second Language Identity of University Students of Economics

Svetlana A. Boyarko, Anna O. Budarina

Immanuel Kant Baltic Federal University,
14, Alexandra Nevskogo ul., Kaliningrad, 236041, Russia

Abstract. In the context of digitalization, the integration of artificial intelligence (AI) technologies, general artificial intelligence, ChatGPT, and other AI applications, as well as language identification methods using artificial intelligence in multilingual environments, the anthropological paradigm of modern education is beginning to acquire special importance, which places the learner's personality with his personal, cognitive, cultural, and professional characteristics at the center of the educational process. Modern pedagogical conditions for further training of professionals in economics and business and finance require taking into account new factors including the integration of digital tools such as artificial intelligence technologies. However, the key role remains for the methodically based development of personal qualities and professionally oriented competencies. The new contours of a rapidly changing educational environment are transforming traditional approaches to educational practice. The main megatrends pose new challenges in teaching self-identification skills in a second language. The article presents the algorithm of developing pedagogical conditions for the effective conditioning second language identity qualities of economics students. As a research hypothesis, we propose the possibility of foreign language learning integration with professionally oriented tasks to design the second language identity qualities of university students. The main focus of the article is on the effectiveness and necessity of economics students' immersion in professional contexts of intercultural communication. The research methodology includes the analysis of scientific sources, the systematization of the pedagogical conditions for designing the second language identity qualities of economics students. The result of the study is the definition of the key second language identity qualities of economics students, such as rationality, adaptability, anticipation, efficiency, communication, initiative, highlighting certain functions of professional activity of an economist, and offering specific pedagogical conditions that contribute to their development.

The practical significance of the research lies in the proposed pedagogical conditions that can be introduced into the educational process to improve the quality of students' training in economics, as well as in creating systematic approaches to learning a foreign language in a professional context. The prospects for future research are in the development of diagnostic instruments to establish the degree of formation of a secondary linguistic personality's traits, adaptive education paths taking into account students' cognitive styles, and integration of AI technologies into the process of formation of professional discourse. Their implementation will construct an integrated system of training economists tailored to challenges in the modern labor market.

Keywords: pedagogical conditions, economics students, professional training, economic education, professional qualities, second language identity

For citation: Boyarko S.A., Budarina A.O. (2025). Pedagogical Conditions for Designing the Qualities of Second Language Identity of University Students of Economics, *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 117–130. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-117-130>

Исследовательская статья

Педагогические условия формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки

С.А. Боярко, А.О. Бударина

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
236041, Россия, Калининград, ул. Александра Невского, 14

Аннотация. В условиях цифровизации, интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ), общего искусственного интеллекта, ChatGPT, других приложений ИИ, а также методов идентификации языка с помощью искусственного интеллекта в многоязычных средах особое значение начинает приобретать антропологическая парадигма современного образования, которая ставит в центр образовательного процесса личность обучаемого с его персональными, когнитивными, культурными и профессиональными потребностями. Современные педагогические условия для дальнейшей подготовки профессионалов в сфере экономики, бизнеса и финансов в вузе требуют учёта новых факторов, включая интеграцию цифровых инструментов, таких как технологии искусственного интеллекта, однако ключевая роль остаётся за методически обоснованным развитием качеств личности и профессионально-ориентированных компетенций. Новые контуры быстро меняющейся образовательной среды трансформируют традиционные подходы к образовательной практике. Основные мегатенденции ставят новые задачи в обучении навыкам самоидентификации на втором языке. Исследование посвящено разработке педагогических условий, направленных на эффективное профессиональное становление студентов экономических специальностей через формирование качеств вторичной языковой личности. В качестве гипотезы исследования мы выдвигаем возможность интеграции языкового обучения с профессионально-ориентированными задачами с целью формирования качеств вторичной языковой личности обучающихся. Основное внимание в статье уделяется эффективности и необходимости погружения студентов экономических направлений подготовки в профессиональный контекст их деятельности на иностранном языке. Методология исследования включает анализ и обобщение научных источников, систематизацию педагогических условий формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки. Результатом исследования служит определение ведущих качеств вторичной языковой личности экономиста (рациональность, адаптивность, антиципация, оперативность, коммуникативность, инициативность), выделение на их основе функций профессиональной деятельности экономиста, предложение конкретных педагогических условий, способствующих их формированию.

Практическая значимость исследования заключается в предложенных педагогических условиях, которые могут быть внедрены в образовательный процесс для повышения качества подготовки студентов экономических направлений, а также в создании системных подходов к изучению иностранного языка в условиях профессионального контекста. Перспективы будущих

исследований заключаются в разработке диагностических инструментов для определения степени сформированности черт вторичной языковой личности, адаптивных траекторий обучения с учётом когнитивных стилей студентов и интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс формирования профессионального дискурса. Их внедрение позволит создать интегрированную систему подготовки экономистов, адаптированную к вызовам современного рынка труда.

Ключевые слова: педагогические условия, студенты экономических направлений, профессиональная подготовка, экономическое образование, профессиональные качества, вторичная языковая личность

Для цитирования: Боярко С.А., Бударина А.О. (2025). Педагогические условия формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки. *Филологические науки в МГИМО. 11(2)*, С. 117–130. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-117-130>

1. ВВЕДЕНИЕ

В современных геополитических условиях, в контексте научно-технологического развития, международного научно-технического и экономического сотрудничества требования к специалистам экономических направлений существенно возрастают. Помимо профессиональных компетенций, связанных с аналитикой, прогнозированием и управлением, будущие экономисты должны обладать высоким уровнем развития вторичной языковой личности, позволяющим эффективно коммуницировать и решать профессиональные задачи в поликультурной и многоязычной среде.

Такая широкая область знания, как «межкультурная коммуникация», конкретизируется в критической перспективе, в которой на первый план выдвигаются вопросы влияния, истории, культуры, социально-экономических отношений, формирующих кросс-культурную коммуникацию в части многосторонних отношений и создании контекстов профессиональной деятельности [19], [22], [30]. Актуальность нашего исследования заключается в том, что в настоящее время является недостаточным сформировать у студентов университета иноязычную, межкультурную коммуникативную компетенцию, исконной целью которой является иноязычная подготовка в вузе, так как необходимо формировать качества вторичной языковой личности выпускника-профессионала [16].

Находясь на горизонте смены образовательных стандартов, обновленных требований к специалисту совместно с профессиональными дисциплинами, изучение иностранных языков в вузе дополняет и расширяет спектр качеств языковой личности¹ [10].

Согласно опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в начале 2025 года получение профессионального образования в вузе больше вызывает положительные отзывы у россиян: культурный уровень значительно вырос, материальная сторона студенчества улучшилась, стало легче устроиться на работу. Однако, по мнению 39% граждан Российской Федерации, проблема возникает в корреляции профессиональной специальности и компетентности выпускника с должностью, на которую он претендует. Несмотря на улучшение материального положения обучающихся вузов, в последнее десятилетие прослеживается отрицательная динамика в уровне профессиональной подготовки выпускников². Таким образом, наблюдается переломный

¹ Фальков: 2025 год будет посвящён переходу на новую модель высшего образования [Электронный ресурс] // ТАСС. <https://tass.ru/obschestvo/22697675> (дата обращения 05.01.2025).

² Российские студенты: вчера, сегодня... завтра? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ Новости. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossiiskie-studenty-vchera-segodnja-zavtra> (дата обращения: 28.01.2025).

момент в серьёзном отношении к профессиональной подготовке в вузе работодателей, родителей обучающихся и выпускников. Нынешние студенты, а именно 37%, позитивнее смотрят на перспективу реализации профессиональных компетенций и применении профессиональных навыков в будущем. В частности, мнение самих обучающихся мотивирует обновление педагогических условий профессиональной подготовки в университете.

Ключевая трудность в проектировании группы качеств вторичной языковой личности экономиста заключается в отсутствии педагогических условий, ориентированных на формирование качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений. Решение данной научной проблемы позволит сгладить переход от универсальной (базовой) иноязычной подготовки обучающихся университета к адаптированным профессионально-ориентированным методикам преподавания иностранного языка будущим экономистам и внести вклад в профессиональное экономическое образование.

Наше исследование является продолжением ранних работ научной школы А.О. Бударинной и, в частности, данная работа сфокусирована на сочетании вторичной языковой личности, её качеств, технологии профессиональной подготовки экономистов в вузе. Целью исследования является разработка педагогических условий для эффективного формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки как их потенциальная способность в будущем апплицировать знания, навыки по выполнению профессионального функционала в сферах экономики и финансов. Исходя из сформулированной цели, уточнению этапов проектирования группы качеств вторичной языковой личности способствует решение следующих задач:

1. рассмотреть современные действующие требования профессионального стандарта к выпускникам экономического вуза;
2. выявить качества вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки в контуре педагогической модели на базе функций профессиональной деятельности;
3. провести анализ феномена «педагогические условия» для выбора релевантного содержания соответствующих педагогических условий с целью формирования качеств вторичной языковой личности экономиста;
4. определить ключевые педагогические условия, влияющие на формирование качеств вторичной языковой личности студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка в вузе.

2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках поставленных задач методами в нашем исследовании служат всесторонний анализ и критическое обобщение отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме формирования качеств вторичной языковой личности экономиста, включая историко-генетический анализ эволюции концепции и иноязычной подготовки при получении профессионального образования, а также комплексная систематизация и многоуровневая классификация педагогических условий, влияющих на процесс обучения, с выделением организационно-методических, содержательных и технологических аспектов, влияющих на процесс обучения.

3. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В контексте современных требований к подготовке экономистов формирование вторичной языковой личности перестает быть вспомогательной задачей и становится ключевым педагогическим приоритетом. Это обусловлено не только запросами работодателей, но и трансформацией самой парадигмы высшего образования, где языковая подготовка интегрируется в профессиональное становление специалиста. Однако, как показывают исследования, традиционные методы преподавания иностранного языка в вузах часто остаются дисциплинарно изолированными, что

ограничивает их потенциал для развития вторичной языковой личности. Более того, учитывая современное преобразование образовательных практик средствами ИИ, разработка педагогических условий должна включать защиту человеческого измерения, что требует сохранения культурного кода при формировании качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений с учётом профессиональной специфики.

Основной функцией образования является передача опыта предыдущих поколений. Сохранение культурного и исторического кода народа, по словам академика В.И. Слободчикова, рассматривается как стратегическая цель обеспечения безопасности нации [28]. Антропологический подход определяет отношение к образованию, к пониманию того, что человек не может формировать ценности сам по себе, а только отношение к ценностям, прежде всего, личным примером или от всего сердца, по словам св. Амвросия Медиоланского (*Ambrosius Mediolanensis*), и только благодаря личному участию в академической и внеаудиторной деятельности [8]. В этом смысле следует вспомнить «бессердечный» ИИ, применение которого становится популярным в рамках иноязычной подготовки. Таким образом, важно при овладении иностранным языком поддерживать языковую идентичность, которая несёт в себе все элементы национального культурного кода.

Формирование качеств вторичной языковой личности в условиях цифровизации образования требует особого внимания к культурной аутентичности. Даже при использовании ИИ-переводчиков студенты должны осознавать, что межкультурная профессиональная коммуникация – это не просто передача информации, а процесс смыслообразования, в котором критически важны культурные коды и эмоциональный интеллект. В данном аспекте особое значение приобретают культурно обусловленные формы импринтинга: эмоциональные реакции, невербальные сигналы и ценностные ориентиры, которые не могут быть полностью алгоритмизированы. Импринтинг означает «запечатления», фиксирования в памяти определённой личностно значимой информации, «сочетания некоего опыта и сопровождающих его эмоций», определяет культурный код как «бессознательный смысл той или иной вещи или явления, будь то машина, еда, отношения, даже страна в контексте культуры, в которой мы воспитаны» [11]. Следовательно, происходит закрепление паттернов опыта, что является не только стратегией изучения родного и других языков и культур, но и бихевиористским имитационным механизмом для закрепления автоматизмов поведения и жизненных алгоритмов, которые могут быть смоделированы в образовательной среде.

Современное состояние мультикультурного взаимодействия тесно связано с дискуссиями о бикультурной идентичности и бикультурализме [27], культурном дуализме, ассимиляции и аккультурации в связи с концепцией идентичности на втором языке. Согласно П.А. Маловру и Н. Морено, неязыковая идентичность тесно связана с осознанием, идеологией и оценкой [23]. Для нас очень важно понимать, что это также тесно связано с языковым сознанием и лингвистическим чутьём, самосознанием и мировоззрением. Концепция бикультурных или мультикультурных личностей основана на идее о том, что человек может успешно сочетать две или более культурных идентичности, говорить на двух или более языках (быть двуязычной или многоязычной личностью) и эффективно функционировать в двух или более культурах (быть бикультурной или мультикультурной личностью). Важно отметить, что «классификация тех, кто относится к бикультуре, а кто нет, обычно основана на самоидентификации» [27]. Исследователи межкультурных отношений утверждают, что бикультурализм выходит за рамки сосуществования двух культур и языков в рамках одного человека, но предполагает интеграцию и синтез двух культур в новую, уникальную бикультурную идентичность, которая напрямую не сводится ни к одной из оригинальных культур [17]. Таким образом, термин «бикультурный» подразумевает способность индивида синтезировать нормы двух или более культур, чтобы включить их в один поведенческий репертуар, или способность переключаться между культурными схемами, нормами и формами поведения в зависимости от контекста. Знакомство с различными культурами может способствовать развитию межкультурной компетентности, которая означает способность

эффективно и надлежащим образом функционировать в смешанном культурном контексте [15]. Недавний международный метаанализ, основанный на 83 исследованиях, в которых приняли участие более 23 000 человек, показывает, что результаты неоднозначны в отношении направления и величины связи между интеграцией (бикультурализмом) и результатами межкультурной адаптации [24], [27]. Таким образом, нет прямой корреляции между уровнем понимания второго языка, усвоением культуры и уровнем благосостояния.

В настоящее время важно определить концептуальные границы человеческой деятельности при взаимодействии с окружающей средой, где нам необходимо обладать знаниями об универсальном мире в форме образов сознания, понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний человека об объекте реального мира для нашего ментального существования» [6]. Основными характеристиками неязыковой идентичности являются тахологичность, пластичность, эмпатия, способность к саморазвитию, умение сочетать национальную культуру с культурами других сообществ. Особенности мультикультурной идентичности являются самоконтроль, самосознание, понимание в общении, стиль общения, locus контроля [26].

Наличие мультиагентного взаимодействия языковой идентичности также тесно связано с современными практиками оценки в кросс-культурном контексте. В БФУ им. И. Канта (г. Калининград) были проведены нейрофизиологические эксперименты с визуальными стимулами для оценки уровня владения иностранным языком с целью сравнения различных экспериментальных парадигм, определения параметров и последующего анализа временных рядов электрической активности мозга для выявления специфических биомаркеров [10]. Исследование влияния нейронной репрезентации слова (отдельное слово по сравнению с другими часть осмысленной фразы) выявили сильную асимметрию между существительными и прилагательными, причём существительные более поддаются расшифровке [20]. Изучение энтропии реакций при назывании визуального образа показало, что задержка в названии обусловлена энтропией частоты встречаемости слов в языке. Нейронные связи, которые формируют основу для владения родным языком, активизируются во время активной фазы изучения второго языка, поскольку электрофизиологические реакции во время обработки второго языка аналогичны вербальным реакциям на родном языке после нескольких часов обучения [10].

Полифункциональная кумулятивность и многофуркационная вариативность второй языковой идентичности предполагает наличие различных функций и метафункций, таких как коммуникативная (металингвистическая, кумулятивная, корректирующая, идеологическая), гностическая (информативная, аналитическая, эвристическая и синектическая), герменевтическая (лингвистическая, металингвистическая, семантическая, социокультурная, социально-психологическая), психологические, социально-этнические), межкультурные, медиативные, конструктивные, преобразующие, организационные, адаптивные, лингвоэкологические (презентационные, конвенциональные, фатические, волевые, директивные и эмоциональные) и межъязыковые (диагностические, прогностические, стабилизирующие, контролирующие) функции.

Что касается обобщённых качеств вторичной языковой личности, то прежде всего, на наш взгляд, к ним можно отнести языковую компетенцию, коммуникативность, интеркультурную способность, когнитивную гибкость, антиципационную состоятельность (См. Табл. 1). Интерпретируя вторичную языковую личность, мы оперируем определением И.И. Халеевой: «способность человека к общению на международном уровне». Языковая картина мира носителей иностранного языка накладывается на «глобальную (концептуальную)» картину мира того, кто данный иностранный язык изучает. Таким образом, при описании вторичной языковой личности И.И. Халеева учитывает процессы, происходящие в личности в ходе овладения ею неродным языком [13].

Таблица 1. Качества вторичной языковой личности и их функции

Качества вторичной языковой личности	Функции качеств вторичной языковой личности
Языковая компетенция	Владение иностранным языком
Коммуникативность	Способность эффективно выражать мысли в разных ситуациях
Интеркультурная способность	Понимание культурных различий
Когнитивная гибкость	Умение быстро переключаться между языками и стилями общения
Антиципационная состоятельность	Способность предугадывать реакцию собеседника, строить диалог на опережение

Необходимость выявления педагогических условий формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки детерминировано природой и особенностями профессиональной деятельности специалистов в сфере экономики и финансов. Выпускники направления 38.03.01. «Экономика» востребованы в различных секторах экономики благодаря широкому набору компетенций, сочетающих аналитическую, финансовую, управленческую подготовку. Резюме содержания общепрофессиональных компетенций можно изложить следующим образом: способность применять экономическую теорию, методы математического и статистического анализа для решения профессиональных задач; умение анализировать экономические процессы на макро- и микроуровне; владение методами экономического планирования, прогнозирования и бюджетирования. Аналитические и исследовательские, финансово-экономические, управленческие и предпринимательские, информационно-технологические, правовые и регулятивные компетенции относятся к разряду профессиональных, которые, в свою очередь, логически связаны с нормативными документами, определяющими требования к квалификации специалистов в сфере экономики – профессиональными стандартами³.

В исследовании мы апеллируем к профессиональным стандартам «Экономист предприятия» и «Специалист по внешнеэкономической деятельности», которые определяют ключевые компетенции и трудовые функции специалистов в области экономики, финансов и внешнеэкономической деятельности [14]. Данные стандарты служат ориентиром для разработки образовательных программ, наполнения содержания учебных дисциплин, в частности иноязычной подготовки^{4,5}. Основная цель деятельности экономиста заключается в повышении эффективности и рентабельности производства на разных уровнях, улучшении качества выпускаемой продукции, освоении новых видов продукции или услуг при оптимальном использовании ресурсов. Из основных трудовых функций следует упомянуть экономический анализ деятельности организации, планирование и бюджетирование, управление затратами и ценообразование.

Профессионал в области мировой экономики должен обеспечивать эффективное взаимодействие организаций с иностранными партнёрами, продвижение продукции на внешние рынки, оптимизацию внешнеэкономических операций. Что касается трудовых функций специалиста по внешнеэкономической деятельности, то они заключаются в анализе внешних рынков, организации внешнеэкономической деятельности, маркетинге, продвижении на внешних рынках.

Центральной фигурой при формировании профессиональных компетенций и в дальнейшем выполнении трудовых функций является профессиональная личность. Становление профессиональной личности важно, как связующее звено между получением высшего образования и будущей профессиональной деятельностью, и её выражение через другие ключевые ресурсы, в частности, социального и культурного капитала, который обучающиеся приобретают до выпуска из университета [1], [29]. Формирование профессиональной личности оказывает влияние на погружение в будущую профессию, на повышение уверенности студентов в отношении будущих

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика [Электронный ресурс] // Гарант.ру. https://base.garant.ru/74547_939. (дата обращения 11.01.2025).

⁴ Профессиональный стандарт «Специалист по внешнеэкономической деятельности» [Электронный ресурс] // FGOSVO. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/08.039.pdf> (дата обращения 06.02.2025).

⁵ Профессиональный стандарт «Экономист предприятия» [Электронный ресурс] // FGOSVO. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/08.043.pdf> (дата обращения 06.02.2025).

целевых позиций в сфере экономики и финансов. Следовательно, мы можем делать вывод о том, что становление профессиональной личности экономиста происходит параллельно с формированием профессиональных компетенций во время обучения в университете.

Понятия профессиональной компетентности и профессиональной личности нами не отождествляются, однако, подчёркивается их явная взаимосвязь и взаимозависимость. Таким образом, согласно профессиональным стандартам нами определены качества профессиональной личности экономиста: аналитическое мышление, коммуникативная компетентность, рациональность в принятии решений, стратегическое мышление, гибкость и адаптивность, прогностическая компетентность (См. Табл. 1).

Таблица 2. Качества профессиональной личности экономиста и функции профессиональной деятельности

Качества профессиональной личности экономиста	Функции профессиональной деятельности
Аналитическое мышление	Способность работать с данными, делать выводы
Коммуникативность	Умение договариваться, вести переговоры
Рациональность в принятии решений	Взвешенный подход к экономическим процессам
Стратегическое мышление	Понимание долгосрочных последствий решений
Гибкость и адаптивность	Умение реагировать на изменения в экономике
Прогностическая способность	Способность предсказывать экономические тренды

Если в Таблице 2 качества подкреплены функциями профессиональной деятельности экономиста, то в Таблице 1 рассмотрены функции личностных качеств, так как они выполняют определённые роли в образовательной деятельности обучающихся во время обучения в университете.

Для эффективного выполнения перечисленных трудовых функций специалиста в сфере экономики специалисты должны обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и развитыми качествами вторичной языковой личности специалиста в области экономики, финансов, менеджмента.

В нашем исследовании важно продемонстрировать пересечение качеств экономиста и вторичной языковой личности при профессиональной подготовке обучающихся в высшей школе и подчеркнуть усиление профессиональных компетенций экономиста через формирование качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений. Так, коммуникативность важна для экономиста (переговоры, работа с клиентами), так и для вторичной языковой личности [2]; антиципация способствует предугадыванию экономических трендов и реакции собеседников в диалоге; когнитивная адаптивность важна в анализе экономической информации и освоении языков. Исходя из содержания профессионального стандарта, мы можем расширить список такими качествами, как оперативность, инициативность, рациональность.

Исследование системообразующих педагогических условий формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки пролонгирует и расширяет наши предшествующие изыскания, касающиеся своевременности и насущности научной проблемы развития качеств личности профессионала в финансово-экономической сфере в течение иноязычной подготовки в вузе [3]. В основании сконструированной педагогической модели находится психолингвистический подход, гармонично применяющийся в педагогическом плане, который способствует развитию механизмов лёгкого переключения с родного языка на иностранный и наоборот. При этом обучающийся превосходит трудности языковой интерференции, негативные переносы блокируются во всех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении) [18]. Наиболее популярным методом в рамках психолингвистического подхода является метод наблюдения за речевой деятельностью. Важно объять весь процесс производства письменной и устной речи: от артикуляции, произношения, формулировки до построения стратегий уместных предложений и реплик [21], [25]. В проектировании пула качеств вторичной языковой личности будущих профессионалов в экономической сфере деятельности

психолингвистический подход основывается на пяти принципах, находящихся в основании педагогической модели: принцип лабильности, принцип саморегуляции, принцип самопознания, принцип взаимодействия, принцип интеграции [4].

В широком контуре образовательной среды университета уместна конкретизация педагогических условий в рамках иноязычной подготовки, инкорпорируя данный учебный процесс в профессиональную подготовку экономиста. Прежде всего следует обратиться к содержательно мультистороннему определению понятия «педагогические условия». В обзоре современных научных статей встречаются следующие формулировки педагогических условий: «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальные аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [7]; «совокупность достаточных и необходимых мер воздействия (определение содержания, форм и методов), ориентированных на обеспечение эффективности педагогического процесса» [12]; «совокупность обстоятельств (объектов и мер) образовательного процесса, а также некоторых значимых внутренних особенностей личности студентов» [9].

Следовательно, рассмотрение научных работ по вопросу выявления педагогических условий позволяют толковать определение понятия «педагогические условия» как методический комплекс взаимосвязанных и взаимобусловливающих мер образовательного процесса, объединённых конкретной педагогической целью, для достижения которой необходима их последовательная реализация и личностный потенциал студентов вуза. Целесообразно привести выдержку конструкта педагогических условий, логики которой мы придерживаемся в нашем исследовании в рамках темы, следуя цели, поставленной в начале статьи. Согласно А.О. Будариной педагогические условия заключены в следующих пунктах:

- формирование специализированных знаний в условиях модернизации профессионального образования, что включает реконструкцию содержания образовательных стандартов, углубление и расширение функций знаний, а также интеграцию учебных дисциплин, объединяющих предметное содержание с пониманием профессиональной деятельности;
- освоение профессиональной роли специалиста и развитие качеств языковой личности происходит через диалогизацию учебно-воспитательного процесса, «взаимодействие субъектов с профессиональной средой»;
- развитие умений профессиональной самоорганизации обеспечивается за счёт стимулирования синектического и эвристического мышления студентов, а также организации «мыслопоисковой деятельности по интерпретации проблемных ситуаций учебного взаимодействия и моделируемых ситуаций профессиональной деятельности в проектируемой образовательной среде»;
- формирование профессиональных умений опирается на ценностно-рефлексивную деятельность, направленную на согласование значений и смыслов при моделировании профессиональных ситуаций [5].

4. РЕЗУЛЬТАТЫ

Качества вторичной языковой личности, которые пересекаются с персональными качествами обучающихся, раскрываются через призму профессиональной коммуникации, выполнение заданий специализированного характера на иностранном языке, таким образом обновляя процесс профессионального тренинга в аспекте иноязычной подготовки в вузе. Придерживаясь антропологической парадигмы, в центре проводимого педагогического исследования – обучающиеся экономических направлений подготовки, прежде всего, для которых проектируется профессиональная подготовка на первой ступени высшего образования согласно федеральному государственному образовательному стандарту.

Учитывая специфику финансово-экономической области и менеджмента, государственный и социальный запрос на кадры, личностные и образовательные потребности обучающихся, нами детерминированы опорные педагогические условия формирования качеств вторичной языковой личности будущих экономистов в период получения первой ступени высшего образования в университете:

- создание мотивационно-аксиологической основы обучающихся экономического вуза и определение их готовности к формированию качеств вторичной языковой личности через определение мотивации студентов и их стрессоустойчивости;

- формирование таких качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки, как рациональность, адаптивность, антиципация, оперативность, коммуникативность, инициативность в сочетании с функциями профессиональной деятельности (согласно А.О Бударинной такими функциями являются конструктивно-преобразовательная, организационно-адаптивная, межкультурно-посредническая, коммуникативная и др.) нацелено на гармоничную интеграцию качеств вторичной языковой личности обучающихся в процесс модернизации профессионального образования в высшей школе и обновление образовательных программ, учебных дисциплин;

- осознание роли будущей профессии экономиста через личный интерес студентов и профессиональные требования государства и бизнеса к специальности, то есть становление экономиста в стенах вуза посредством междисциплинарности, психолингвистического подхода и его принципов;

- организация коммуникативно-адаптивной профессиональной среды, методология успешного образовательного процесса для формирования качеств вторичной языковой личности будущих экономистов с целью освоения знаний в профессиональной области, включающая метод ситуационного анализа, эвристические и проектные методы;

- формирование качеств вторичной языковой личности студентов-экономистов согласуется с характером реализующихся в университете видов деятельности профессиональной подготовки: рациональным, адаптивным, прогностическим, функциональным, речевым, предпринимчивым.

В отборе релевантных педагогических условий, соответствующих цели данной статьи, из их широкого спектра для повышения результативности образовательного процесса в экономическом образовании, учтена траектория профессиональной направленности, а значит, созданы обстоятельства, способствующие эффективному формированию у студентов необходимых профессиональных компетенций.

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте повышения роли генеративного искусственного интеллекта в профессионально-ориентированном языковом образовании ИИ не может полноценно выступить инструментом развития качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки. Недостаточно использовать возможности искусственного интеллекта для интерпретации культурных и межкультурных контекстов и поддержки изучения языков, мы можем способствовать совершенствованию языковой практики в педагогическом образовании для профессионального экономического образования и в то же время развивать всесторонние навыки рефлексивно-го, эффективного и чуткого общения.

Подводя итоги, следует обобщить результаты и сформулировать выводы относительно педагогических условий формирования качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки в высшем учебном заведении:

- формирование качеств вторичной языковой личности происходит эффективно при реализации предложенной педагогической модели;

- в основании разработанной педагогической модели формирования качеств вторичной языковой личности находятся психолингвистический подход и принципы лабильности, саморегуляции, самопознания, взаимодействия, интеграции;
- формирование качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений обосновывает процесс профессиональной экономической подготовки через понятия «профессиональная личность», «качества личности», «вторичная языковая личность экономиста»;
- на основе обобщения результатов исследования, определены педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает формирование качеств вторичной языковой личности студентов экономических направлений подготовки.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке: диагностического инструментария для оценки уровней сформированности качеств вторичной языковой личности, адаптивных образовательных траекторий с учётом когнитивных стилей обучающихся, интеграции ИИ-технологий в процесс формирования профессионального дискурса. Реализация этих направлений позволит создать комплексную систему подготовки экономистов, отвечающую вызовам глобализованного рынка труда.

Таким образом, педагогические условия проектирования качеств вторичной языковой личности комплексно позволяют не только повысить уровень владения иностранным языком, но и сформировать ключевые профессиональные компетенции для их реализации в глобальной экономической среде.

© С.А. Боярко, А.О. Бударина, 2025

Список литературы

1. Багаев А.В. К вопросу о формировании профессиональной личности // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2015. № 4. С. 12–22.
2. Боярко С.А. К вопросу о сущности понятия вторичной языковой личности будущих экономистов // Мир педагогики и психологии. 2022. № 12(77). С. 104–107.
3. Боярко С.А. Модель формирования качеств вторичной языковой личности экономиста // Самарский научный вестник. 2024. Т.13. №4. С.118–123.
4. Боярко С.А. Психолингвистический подход к формированию качеств вторичной языковой личности будущих экономистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т.12. №5 // <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN524.pdf> (дата обращения 25.01.2025).
5. Бударина А.О. Методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 50 с.
6. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. М.: Институт языкознания РАН, 1995. С. 239–320.
7. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
8. Лысевич А., Тихонов Ф. Амвросиаст: история появления имени. БВ 2021. С. 109–118.
9. Мищенко В.А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности у студентов вузов / В.А. Мищенко, И.А. Тенюнина, С.П. Беловолова, и др. // Сибирский педагогический журнал. 2012. №3. С. 54–59.
10. Писарчик А.Н. Методология дизайна нейрофизиологических экспериментов с предъявлением визуальных стимулов для оценки уровня владения иностранным языком / А.Н. Писарчик, В.С. Хорев, А.А. Бадарин, и др. // Известия вузов. ПНД. 2023. Т. 31, №2. С. 202–224.
11. Рапай К. Культурный код: как мы живём, что покупаем и почему. М.: Альпина Паблишер, 2019. 236 с.
12. Филатова З.М. Педагогические условия, структура и содержание профессиональной подготовки преподавателей вуза к созданию и использованию электронных учебно-методических комплексов [Электронный ресурс] // Современные наукоёмкие технологии. 2016. №11 (часть 2). С. 386–391, <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36421> (дата обращения: 03.02.2025).
13. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 277–286.
14. Bataev V.V. Multi-factor analysis and operation optimization for the implementation of foreign economic activity AT an industrial enterprise // Vestnik of Samara State Technical University. Technical Sciences Series. 2021. vol. 29, no.3, P. 6–37.
15. Benet-Martínez V. Multiculturalism: Cultural, Social, and Personality Processes. In: Kay Deaux & Mark Snyder (eds.), Oxford Handbook of Personality and Social Psychology, 623–648. Oxford: Oxford University Press, 2012.

16. Budarina A.O. Second language identity: the Present and Future of Multi-Agent Interaction in Cross-Cultural and Socio-Cultural Contexts of Teacher Education // *Professionalism in Education. Bridging Theory and Practice to Transform Professional Learning*. 2025. vol 2. P.11–19.
17. Cheng Ch.-Y., Lee F., Benet-Martínez, V. Assimilation and Contrast Effects Incultural Frame-Switching: Bicultural Identity Integration (BII) and Valence of Cultural Cues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2006. No. 37, 742–760.
18. Demirezen M. Relations between psycholinguistic approach and foreign language learning and teaching. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*. 2014. №17(1). P. 33–44.
19. Halualani R. *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Wiley, 2010.
20. Honari-Jahromi M. Neural Representation of Words within Phrases: Temporal Evolution of Color-Adjectives and Object-Nouns during Simple Composition / Honari-Jahromi M., Chouinard B., Blanco-Elorrieta E., Pyllkanen L., et al. // *PLoS ONE*, 2021. Vol. 16, No. 3, e0242754.
21. Levelt W. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
22. Martin J.N. *Intercultural Communication in Contexts* / J.N. Martin, T.K. Nakayama. New York: McGraw-Hill, 2013.
23. Malovrh P.A. *Second Language Identity: Awareness, Ideology, and Assessment in Higher Education* / Paul A. Malovrh, Nina Moreno. Cambridge University Press, 2023. Available at: <https://lib.ugent.be/catalog/ebk01:27857886200041>.
24. Nguyen A.-M. T., Benet-Martínez V. Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis / A.-M. T. Nguyen, V. Benet-Martínez // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. 44(1), 122–159.
25. Privalova I.V. *Methods of Psycholinguistic Research as Possible Cognitive Approaches to Linguistic Data Processing*. // *Multi-modality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. Humanities - Arts and Humanities in Progress*, vol 20. Springer, Cham, 2021.
26. Rotter J.B. *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*. *Psychological Monographs*, 1966. 80, 1, No. 609.
27. Shuang L. *Cross-Cultural Adaptation: An Identity Approach*. In: *Handbook of Intercultural Communication*, Ed. by Ling Chen. Ch. 20, De Gruyter, 2017. 437–455. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/320094332>
28. Slobodchikov V.I. *Co-Being Educational Community – the Source of Development and the Subject of Education*. *Izvestia of Saratov University. New Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2010. 2 (10), 3.
29. Tomlinson M., Jackson D. *Professional identity formation in contemporary higher education students* / M. Tomlinson, D. Jackson // *Studies in Higher Education*, 2019. №46(4). P.885–900.
30. Zheng M. *Intercultural Competence in Intercultural Business Communication*. // *Open Journal of Social Sciences*, 2015. P.197–200.

References

1. Bagaev, A.V. K voprosu o formirovanii professional'noi lichnosti [On the formation of professional identity] // *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya: Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii*. 2015. № 4. P. 12–22.
2. Boiarko, S.A. K voprosu o sushchnosti poniatii vtorichnoi iazykovoy lichnosti budushchikh ekonomistov [On the essence of the concept of secondary linguistic identity among future economists] // *Mir pedagogiki i psikhologii*. 2022. № 12(77). P. 104–107.
3. Boiarko, S.A. Model' formirovaniia kachestv vtorichnoi iazykovoi lichnosti ekonomista [Model for the formation of second language identity qualities of an economist] // *Samarskii nauchnyi vestnik*. 2024. T.13. №4. P.118–123.
4. Boiarko, S.A. Psikholingvisticheskiy podhod k formirovaniuu kachestv vtorichnoi iazykovoi lichnosti budushchih ekonomistov [Psycholinguistic approach to the formation of second language identity qualities of future economists] // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2024. T.12. №5 // <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN524.pdf> (Accessed 25 January 2025).
5. Budarina, A.O. *Metodologiya i tekhnologii formirovaniia professional'noi universal'nosti lingvistov* [Methodology and technologies for developing professional universality of linguists]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Kaliningrad, 2011. 50 p.
6. Dem'iankov, V.Z. *Dominiruiushchie lingvisticheskie teorii v kontse XX veka* [Dominant linguistic theories at the end of the 20th century] // *Language and Science of the Late Twentieth Century*. M., Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 1995. 239–320.
7. Ippolitova, N.V., Sterkhova, N.S. *Analiz poniatii "pedagogicheskie usloviia": sushchnost', klassifikatsiia* [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification] // *General and Professional Education*. 2012. № 1. P. 8-14.
8. Lisevich, A., priest, Theodoret (Tikhonov), bishop. *Ambrosiast: istoriia poiavleniia imeni* [Ambrosiast: the history of the appearance of the name]. *Theological Bulletin*, 2021. No. 4 (43), 109–118.
9. Mishchenko, V.A., Teniunina, I.A., Belovolova S.P., et la. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia professional'noi mobil'nosti u studentov vuzov* [Pedagogical conditions for the development of professional mobility among university students] // *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2012. №3. P. 54–59.
10. Pisarchik, A.N., Khorev, V.S., et al. *Metodologiya dizaina neurofiziolgicheskikh eksperimentov s pred'iaavlenniem vizual'nykh stimulov dlia otsenki urovnia vladeniia inostrannym iazykom* [Methodology for designing neurophysiological experiments with visual stimuli to assess foreign language proficiency] // *Izvestiia vuzov. PND*. 2023. T. 31, №2. P. 202–224.
11. Rapai, C. *Kul'turnyi kod: kak my zhyvem, chto pokupaem i pochemu*. [Cultural code: how we live, what we buy and why]. Moscow: Al'pina Publisher Publ., 2019. 236 p.

12. Filatova, Z.M. Pedagogicheskie usloviia, struktura i sodержanie professional'noi podgotovki prepodavatelei vuza k sozdaniiu i ispol'zovaniiu elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov [Pedagogical conditions, structure and content of professional training for university teachers in the creation and use of electronic teaching and learning complexes]. // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2016. №11 (chast' 2). P. 386-391 // <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36421> (Accessed 03 February 2025).
13. Haleeva, I.I. Vtorichnaia iazykovaia lichnost' kak retsipient inofonnoogo teksta [Secondary linguistic personality as a recipient of foreign-language text] // *Iazyk – sistema. Iazyk – tekst. Iazyk – sposobnost'*. M.: Institut russkogo iazyka RAN, 1995. P. 277–286.
14. Bataev, V.V. Multi-factor analysis and operation optimization for the implementation of foreign economic activity AT an industrial enterprise // *Vestnik of Samara State Technical University. Technical Sciences Series*. 2021. Vol. 29. No. 3, P. 6–37.
15. Benet-Martínez, V. *Multiculturalism: Cultural, Social, and Personality Processes*. In: Kay Deaux & Mark Snyder (eds.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*, 623–648. Oxford: Oxford University Press, 2012.
16. Budarina, A.O. Second language identity: the Present and Future of Multi-Agent Interaction in Cross-Cultural and Socio-Cultural Contexts of Teacher Education // *Professionalism in Education. Bridging Theory and Practice to Transform Professional Learning*. 2025. Vol 2. P.11–19.
17. Cheng, Ch.-Y., Lee, F., Benet-Martínez, V. Assimilation and Contrast Effects Incultural Frame-Switching: Bicultural Identity Integration (BII) and Valence of Cultural Cues. // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2006. No. 37, 742–760.
18. Demirezen, M. *Relations between psycholinguistic approach and foreign language learning and teaching*. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty. 2014. №17(1). P. 33–44.
19. Halualani, R. *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Wiley, 2010.
20. Honari-Jahromi, M., Chouinard, B., Blanco-Elorrieta, E., et al. A Neural Representation of Words within Phrases: Temporal Evolution of Color-Adjectives and Object-Nouns during Simple Composition. // *Plos ONE*, 2021. Vol. 16, No. 3, e0242754.
21. Levelt, W. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
22. Martin, J.N., Nakayama, T.K. *Intercultural Communication in Contexts*. New York: McGraw-Hill, 2013.
23. Malovrh, P.A., Moreno, N. *Second Language Identity: Awareness, Ideology, and Assessment in Higher Education*. Cambridge University Press, 2023, <https://lib.ugent.be/catalog/ebk01:27857886200041>.
24. Nguyen, A.-M. T., Benet-Martínez, V. Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. 44(1), 122–159.
25. Privalova, I.V. Methods of Psycholinguistic Research as Possible Cognitive Approaches to Linguistic Data Processing. Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. *Humanities - Arts and Humanities in Progress*, vol 20. Springer, Cham, 2021.
26. Rotter, J.B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966. 80, 1, No. 609.
27. Shuang, L. *Cross-Cultural Adaptation: An Identity Approach*. In: *Handbook of Intercultural Communication*, Ed. by Ling Chen. Ch. 20, De Gruyter, 2017. 437–455, <https://www.researchgate.net/publication/320094332>.
28. Slobodchikov, V.I. Co-Being Educational Community – the Source of Development and the Subject of Education. *Izvestia of Saratov University. New Series. Educational Acmeology*. Developmental Psychology, 2010. 2 (10), 3.
29. Tomlinson, M., Jackson, D. Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 2019. №46(4). P.885–900.
30. Zheng, M. Intercultural Competence in Intercultural Business Communication. *Open Journal of Social Sciences*, 2015. P. 197–200.

Сведения об авторах:

Светлана Андреевна Боярко — старший преподаватель, аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Россия, Калининград). Научные интересы: теория и методика преподавания иностранных языков и культур, межкультурная коммуникация, психолингвистика, психология личности, экономическое образование.

E-mail: SABojarko1@kantiana.ru

ORCID 0009-0000-8141-4333

Анна Олеговна Бударина — доктор педагогических наук, профессор, руководитель образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Россия, Калининград). Научные интересы: теория и методика профессионального лингвистического образования, межкультурная коммуникация, проектирование образовательных сред, проблемы лингводидактического тестирования.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-8878-7183>

Scopus Author ID: 57208750476

About the authors:

Svetlana A. Boyarko, PhD Student, is Senior Lecturer at Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia). Research interests: theory and methodology of teaching foreign languages and cultures, intercultural communication, psycholinguistics, personality psychology, economic education.

E-mail: SABojarko1@kantiana.ru

ORCID 0009-0000-8141-4333

Anna O. Budarina, Doctor of Pedagogy, is Head of the Institute of Education and Humanities at the Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia). Research interests: theory and methodology of professional linguistic education, intercultural communication, design of educational environments, problems of linguodidactic testing.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

ORCID 0000-0001-8878-7183

Scopus Author ID: 57208750476

* * *



Attitudes of MGIMO Students and Teachers to the Use of Machine Translation in Translation Activities and Educational Process

Natalia A. Goncharova

MGIMO UNIVERSITY
76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia

Abstract. Scientific and technological progress affects all spheres of human activity, including methods of learning and teaching foreign languages. This is the reason for recently active analysis of the use of machine translation (MT) by students and teachers in the educational process. The aim of the research is to determine the perception of MGIMO University students and language teachers of MT, practices of using MT in the educational process and its implementation in foreign language teaching. Research hypothesis is that all participants of the educational process broadly use MT in foreign language teaching. Students perceive these technologies positively, whereas teachers are sceptical about them. Methodology and research methods used are the ascertaining experiment (questionnaire using Google Forms), and quantitative processing of the results. Two questionnaires were developed – one for undergraduate (4th year students), master and postgraduate students (373 respondents), another for language teachers of MGIMO (99 respondents). The surveys were conducted in September 2024. The results of the research confirmed the hypothesis. Students demonstrated a positive attitude to and a high degree of interest in MT. Teachers, meanwhile, are critical about MT. Students, unlike teachers, do not believe MT reduces interest in foreign language and translation, and they are against excluding its use and implementation in the educational process. Both groups of respondents support the development and integration of additional educational programmes for mastering MT. This research attempts to evaluate the current state of MT, the attitude of participants of the educational process to them and the possibility of introducing additional educational programmes for mastering MT. The identified shortcomings of MT can be taken into account when teaching translation and in translation activities to improve the translation quality. The list of aspects of MT respondents are interested in can be taken into account when developing additional educational programmes for mastering MT.

Keywords: machine translation, advantages and disadvantages of machine translation, quality of machine translation, machine translation editing, machine translation training, translation activities, educational process

For citation: Goncharova, N.A. (2025). Attitudes of MGIMO Students and Teachers to the Use of Machine Translation in Translation Activities and Educational process. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 131–148. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-131-148>

Отношение студентов и преподавателей МГИМО к применению машинного перевода в переводческой деятельности и образовательном процессе

Н.А. Гончарова

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Научно-технический прогресс влияет на все сферы деятельности человека, включая методы изучения и преподавания иностранных языков. Это – причина активного в последнее время анализа практик использования технологий машинного перевода (МП) обучающимися и преподавателями в учебном процессе. Несмотря на высокое качество перевода программами МП, они не являются идеальными, поэтому говорить о скорой замене ими профессиональных переводчиков преждевременно. Цель данного исследования состояла в определении восприятия студентами и преподавателями языковых кафедр МГИМО МИД России программ МП практик использования данных технологий в учебном процессе и их внедрения в обучение иностранному языку. В работе выдвигается следующая гипотеза: программы МП широко применяются в рамках обучения иностранным языкам всеми участниками образовательного процесса. При этом обучающиеся положительно воспринимают данные технологии, а преподаватели относятся к ним скептически. В ходе исследования использовались методы констатирующего эксперимента (анкетирование с помощью Google Forms) и количественной обработки полученных результатов. Были разработаны две анкеты – для студентов бакалавриата (4 курс), магистратуры и аспирантуры (373 респондента) и для преподавателей языковых кафедр МГИМО (99 респондентов). Опросы проводились с 5 по 29 сентября 2024 года. Результаты проведённого исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. Респонденты-обучающиеся продемонстрировали лояльное и позитивное восприятие и высокую степень интереса к программам МП, отношение преподавателей преимущественно критическое. Обучающиеся, в отличие от преподавателей, не рассматривают технологии МП как фактор снижения интереса к иностранному языку и переводу, считают нецелесообразным препятствовать их применению и внедрению в процесс обучения. Обе группы респондентов выступают за разработку и интеграцию дополнительных образовательных программ по освоению технологий МП при обучении переводу. В данной статье предпринята попытка оценить актуальное состояние программ МП, отношение участников образовательного процесса к ним и к возможности внедрения дополнительных образовательных программ по освоению программ МП. Выделенные респондентами недостатки программ МП можно учитывать при преподавании перевода и в переводческой деятельности для повышения её результатов. На перечень аспектов технологий МП, которые интересуют респондентов, следует ориентироваться при разработке дополнительных образовательных программ по освоению средств МП при обучении переводу.

Ключевые слова: машинный перевод, преимущества и недостатки машинного перевода, качество машинного перевода, редактирование машинного перевода, обучение машинному переводу, переводческая деятельность, образовательный процесс

Для цитирования: Гончарова Н.А. (2025). Отношение студентов и преподавателей МГИМО к применению машинного перевода в переводческой деятельности и образовательном процессе. *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 131–148. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-131-148>

1. Введение (Introduction)

Стремительное развитие технологий, которое наблюдается в последнее десятилетие, затрагивает все сферы человеческой деятельности, а результаты этого технического прогресса внедряются в жизнь настолько прочно, что без их применения или, как минимум, принятия уже сложно представить какие-либо процессы. Все эти утверждения абсолютно справедливо относятся и к сфере изучения иностранных языков и их преподавания.

За последние несколько лет трансформации в переводческом ландшафте стали наиболее заметными. С каждым годом растёт мировой рынок машинного перевода (далее – МП) и увеличивается число общедоступных программ МП, которые кардинальным образом меняют подходы к обучению иностранному языку и его самостоятельному изучению, а также к переводческой деятельности. Всё большее значение в данном контексте приобретает внедрение технологий МП и в образование, и в практику перевода.

С момента возникновения первых идей алгоритмов для перевода с одного языка на другой в 1930-х гг. (ещё до изобретения компьютера), формулирования концепции использования электронных вычислительных машин для перевода в конце 1940-х, и, наконец, реализации МП с помощью первой созданной системы МП на базе ЭВМ в 1954 году в рамках так называемого Джорджтаунского эксперимента программы МП претерпели эволюцию и могут составлять конкуренцию ручному переводу, выполняемому профессиональными лингвистами-переводчиками. Однако несмотря на постоянную модернизацию программ МП, качество такого перевода всё ещё остаётся неидеальным. Кроме того, интерес представляет вопрос восприятия программ МП и их применения в образовательной деятельности со стороны основных участников образовательного процесса (студентов и преподавателей).

В настоящее время существует большое количество программ МП. Они стремительно развиваются и повсеместно распространяются, причём как в учебной, так и профессиональной деятельности, а также массово применяются обывателями, студентами, преподавателями, профессиональными лингвистами и переводчиками. В обществе бытует мнение, что в скором будущем программы МП могут заменить профессионального человека-переводчика, однако среди специалистов данный тезис не находит поддержки.

Несмотря на имеющиеся преимущества, программы МП небезупречны, поэтому во избежание разной степени влияния и серьёзности ошибок их применение должно быть сопряжено с проверкой и контролем процесса МП квалифицированным специалистом, обладающим не только глубокими и обширными знаниями, но и понимающим специфику работы с программами МП. Однако именно последнее может представлять некоторую трудность.

Стоит отметить, что, во-первых, точных, определённых опытным путём общих характеристик технологий МП, которые бы подходили ко всем их разновидностям, были бы релевантны для всех языков перевода, а также тематик и стилей текстов, нет. Уточним, что под характеристиками в данном случае подразумеваются стандартные преимущества и недостатки МП, типичные ошибки, а также иные аспекты, на которые при использовании таких технологий необходимо обращать особое внимание для получения качественного перевода. Во-вторых, чётких алгоритмов взаимодействия переводчика-человека с технологией МП тоже ещё не выработано, из-за чего многие просто «прогоняют» текст через программу МП, не задумываясь, стоит ли каким-то образом редактировать текст, предназначенный для перевода, и текст, полученный в результате перевода, а также как именно необходимо это делать. В-третьих, недостаточно разработаны и методики обучения, а также содержание соответствующих программ для учебных заведений по освоению компетенций, связанных с работой человека-переводчика в условиях доступности и распространённости программ МП. Перечисленные проблемы могут иметь непосредственное влияние на качественные результаты МП и требуют решений для успешного использования новых технологий и плодотворного взаимодействия с ними человека-переводчика.

Целью данной статьи является выявление отношения студентов и преподавателей языковых кафедр МГИМО МИД России к программам МП, применению данных технологий в образовательном процессе и их интеграции в обучение иностранному языку и переводу.

Для выполнения поставленной цели, необходимо ответить на несколько исследовательских вопросов, которые приблизят к пониманию сути изучаемого вопроса и преодолению существующих трудностей. Во-первых, необходимо понять, как воспринимают современные технологии МП и результаты их применения обучающиеся и преподаватели. Во-вторых, необходимо определить, как они относятся к использованию программ МП в процессе изучения иностранного языка и перевода. В-третьих, необходимо установить, насколько они готовы осваивать программы МП для использования в учебном процессе.

Машинный перевод (МП), который также называют компьютерным или автоматическим, представляет собой процесс автоматического перевода с одного естественного языка на другой некоторого текста, выраженного в письменной или устной форме [19]. Важный признак такого процесса перевода заключается в его реализации компьютером без прямого участия человека. Вместе с тем остаётся место и взаимодействию с участием человека как с исходным (входным), так и с переведённым (выходным) текстами. Выделяют следующие варианты вмешательства человека в процесс МП: предредактирование, интерредактирование, постредактирование и смешанное редактирование [4].

Стоит отметить, что вопросы, связанные с МП, привлекают внимание многих исследователей. В научных публикациях рассматривается история возникновения и развития программ МП, их видов [18], классификация видов МП, их достоинства и проблемы [16], эволюция программ МП, причины их значимости [22].

Изучением технологий МП, вопросами применения программ МП, в частности при обучении иностранному языку и переводу, и их восприятия обучающимися и преподавателями, а также проблемами интеграции программ МП в образовательный процесс занимается целый ряд авторов как в России, так и за рубежом, что показывает актуальность и важность рассматриваемого в данной статье аспекта.

Некоторые исследователи уделяют особое внимание переводческой деятельности в цифровую эпоху, характеризующуюся распространением и применением технологий и программ МП. О.Н. Камшилова и Л.Н. Беляева изучают процесс цифровизации и его воздействие на практику использования программ МП [7]. Исследователи описывают новые подходы к применению МП, в том числе в профессиональной деятельности переводчиков, рассматривают объективные преимущества и недостатки МП, в частности условия работы переводчиков, которые определяются влиянием цифровизации, поднимают тему новых навыков для работы с текстом, обусловленных применением МП. Авторы отдельно останавливаются на постредактировании результатов МП и выделяют эту работу в качестве новой области профессиональной деятельности переводчика, способствующей обеспечению высокого качества перевода. Особое внимание уделяется объёму необходимого и достаточного постредактирования, а также анализируются доступные ресурсы для оптимизации работы с программами МП.

Н.Ю. Гришина провела сравнение различных программ МП для изучения природы и структуры перевода [5]. Автор анализирует наиболее эффективные стратегии и тактики перевода определённых типов текста, а также влияние систем МП на обучение переводу, считая, что МП может быть недостаточно эквивалентен, особенно при переводе законченных высказываний и фраз, и исследует причины потери эквивалентности на уровне разных языковых единиц.

А.С. Фомиченко, исследуя опыт участников образовательного процесса на примере Оренбургского государственного университета, выявила особенности использования МП студентами и определила позиции преподавателей относительно применения программ МП на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении. Автор подтвердила гипотезу о том, что МП может быть полезным инструментом для студентов при работе с материалом на английском языке при условии, что они способны критически оценивать и корректировать содержание полученной с помощью МП информации [21].

Коллектив авторов из Индонезии Сирегара, Сафриадни, Калсум и Лубис подтверждает распространённый тезис о том, что студенты активно используют программы МП в процессе своего обучения [23]. В данном исследовании также упоминается приемлемое качество автоматического перевода.

Наиболее часто рассматривается вопрос о необходимости обучения студентов применению технологий МП и внедрения соответствующих отдельных образовательных программ или курсов в учебные программы как языковых, так и неязыковых вузов. При этом особое внимание уделяется не столько навыкам обращения с программами МП в целом, от начала их использования, то есть ввода в систему исходного текста, и до конца, то есть получения переведённого МП текста, а именно последней стадии взаимодействия, процессу постредактирования.

Л.В. Левина и А.И. Левин, например, уделяют внимание роли программ МП в процессе преподавания иностранных языков. Проводя сопоставительный анализ работ, в которых изучаются вопросы качества МП и отношения к нему со стороны преподавателей и обучающихся, авторы переходят к теме целесообразности разработки и внедрения соответствующего курса в рабочие программы дисциплин, связанных с преподаванием иностранных языков [11].

Л.Н. Беляева и О.Н. Камшилова обосновывают целесообразность использования МП в системе обучения переводчика, лингвиста, редактора-филолога [2]. Они рассматривают особенности профессиональной деятельности переводчика и редактора, а также новые требования к их компетенциям, обусловленные условиями цифровизации процессов работы с текстом. Особое внимание уделяется навыкам постредактирования текста, необходимым для обеспечения качественного перевода, извлечения корректной информации. Об этом же упоминают Н.В. Нечаева и С.Ю. Светова, отмечая, что постредактирование МП – новая востребованная компетенция в переводческой отрасли и перспективное направление подготовки лингвистов в вузах [13]. Они считают необходимым ознакомить будущих переводчиков с особенностями этого процесса и рекомендуют включить изучение постредактирования МП в образовательный процесс. Авторы также представляют упрощённый алгоритм постредактирования переведённых при помощи МП текстов и предлагают разработать специальную программу дополнительного образования или включить отдельный блок в подготовку студентов традиционных переводческих образовательных программ.

А.А. Овчинников исследует роль МП и постредактирования в профессиональной деятельности переводчиков, акцентируя внимание на их влиянии на эффективность и качество перевода [15]. В условиях растущего спроса на многоязычные и срочные тексты МП предоставляет возможности для значительной экономии времени и ресурсов. Автор рассматривает также методологические трудности в оценке когнитивных усилий, которые сложно измерить стандартными единицами, но которые играют важную роль в понимании сложности перевода.

В публикациях последнего времени теме постредактирования уделяется значительное внимание [1], [8], [9], [14], [17].

Выделяются также задачи, с которыми предстоит столкнуться переводчику при постредактировании текста МП (задачи корректора и редактора). Отмечается, что достигнуть качественного результата можно только в том случае, если переводчик обладает определёнными теоретическими знаниями и практическими навыками, применяет при постредактировании такие переводческие приёмы, как приём смыслового развития, контекстуальной замены, лексического добавления и др. [12].

Е.Г. Коротких и Н.В. Носенко рассматривают проблемы обучения переводу специального текста студентов неязыковых направлений вузов [10]. По мнению авторов, доступность программ МП и их техническая лёгкость создают убеждение у обучающихся в том, что нет необходимости тратить время и силы на совершенствование навыков перевода. Отсутствие необходимых профессиональных знаний позволяет принимать продукт МП за окончательный, вполне приемлемый вариант переводимого текста. Однако такой подход представляется неверным и для решения проблемы предлагается ввести модуль по обучению постредактированию МП в вузовский курс

иностранный язык. Схема работы по переводу профессионального текста с учётом использования МП должна включать предпереводческий анализ текста на исходном языке, непосредственно МП, постпереводческий анализ текста и его постредактирование. В задачи постпереводческого анализа входит выявление недостатков МП на различных языковых уровнях. Особое значение в процессе постредактирования имеет анализ экстралингвистических факторов.

Выявляя наиболее актуальные на сегодняшний день проблемы в обучении специалистов в области перевода, Г.А. Дмитриева призывает обратить внимание на некоторые недостатки современных методик обучения, которые основываются на результатах опроса, а также предлагает идеи для их решения [6].

Пример реализации и модернизации инновационной магистерской программы в сфере перевода описывают М.В. Берендяев, Е.С. Коканова и Н.Ю. Куликов на базовой кафедре технологий и автоматизации перевода в бюро переводов «АКМ-Вест» Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, предлагая актуальные подходы к обучению переводу в вузе, направления научно-исследовательской работы магистрантов, векторы актуализации магистерской программы с учётом изменений в требованиях рынка труда, развития технологий и научных исследований, профессиональных и образовательных стандартов, а также региональных факторов [3].

Подобных положительных примеров, однако, не так много. Актуальной остаётся задача интеграции программ МП в образовательный процесс. Её реализация осложняется в том числе отсутствием необходимых технических знаний у преподавателей гуманитарного цикла, без которых они не смогут научить правильно обходиться с программами МП обучающихся, так как сами не умеют этого делать, а также необходимостью соблюдения баланса и потребности в дополнительных образовательных часах [20], [24], [25].

Анализ публикаций показывает, что в них в основном представлены общие сведения о восприятии МП, без подробного описания причин и факторов сложившихся мнений. Данный аспект может быть дополнен проводимым исследованием, так как оно включает в себя описание отношения основных участников образовательного процесса к программам МП с позиций применения таких технологий на разных этапах их использования. Кроме того, в рассмотренных выше источниках преимуществ и недостатки программ МП, а также ошибки, которые часто встречаются при их использовании, описываются без корреляции с этапом применения МП, что не позволяет сделать точных выводов относительно системности плюсов и минусов МП. Данный аспект также может быть нивелирован проводимым исследованием, так как оно предлагает рассмотреть качественные характеристики программ МП в зависимости от этапа их применения при осуществлении перевода. Наконец, исследованные выше труды в первую очередь анализируют постредакторскую деятельность как аспект, который необходимо внедрять в образовательные программы обучения иностранному языку и переводу в вузе. При этом зачастую игнорируются другие этапы взаимодействия с программами МП, в частности, предредактирование. В данном исследовании внимание обращается на две стадии использования МП, в том числе в контексте необходимости обучения студентов особенностям применения МП, что нивелирует существующий пробел в аналитических материалах.

Предлагаемое исследование даёт возможность проверить следующую оригинальную гипотезу. Программы МП широко используются в процессе обучения иностранным языкам как обучающимися, так и преподавателями, однако если первые в принципе положительно относятся к МП, то вторые сдержанно воспринимают новые технологии, что объясняется консервативным характером системы образования.

2. Исследование (Material & Methodology)

Для достижения заявленной цели и проверки рабочей гипотезы исследования применялись методы констатирующего эксперимента (анкетирование) и количественной обработки полученных результатов. Было разработано две анкеты для разных групп респондентов (обучающиеся

и преподаватели Университета МГИМО). Опрос проводился дистанционно с помощью Google Forms. Цель опроса состояла в выявлении мнения респондентов о причинах и частотности использования программ МП, степени удовлетворённости качеством перевода, необходимости его доработки, недостатках МП, его влиянии на изучение иностранных языков, а также интереса опрошенных к программам или аспектам МП. В случае выбора одного ответа данные представлены в виде валидных процентов, в случае множественного выбора – в виде процента наблюдений. Условие, какой именно иностранный язык изучают или преподают респонденты, не являлся релевантным для данного исследования, но был включён в обе анкеты для анализа социологического портрета опрашиваемых.

В группу обучающихся были включены студенты 4 курса бакалавриата, студенты магистратуры и аспиранты. Они обладают продвинутым уровнем или уровнем независимого пользователя владения иностранным языком, то есть не ниже уровня B2 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR), сформированной переводческой компетенцией и опытом, как правило, учебного перевода текстов профессиональной направленности. Анкета для данной группы респондентов включала 23 вопроса, из них 13 закрытых, 10 полузакрытых; 11 с одиночным выбором, 12 с множественным выбором. Опрос обучающихся проводился с 9 по 29 сентября 2024 года, участие приняли 373 респондента.

Вторую группу респондентов составили преподаватели языковых кафедр МГИМО, обладающие как теоретическими знаниями, так и практическим опытом преподавания перевода и/или переводческой деятельности, что позволяет подходить к вопросам перевода с экспертной позиции. Анкета для данной группы респондентов состояла из 27 вопросов, из них 16 закрытых, 11 полузакрытых; 14 с одиночным выбором, 13 с множественным выбором. Опрос профессорско-преподавательского состава проводился с 5 по 16 сентября 2024 года, участие приняли 99 респондентов.

Исследование проводилось в рамках одного учебного заведения, полученные результаты не претендуют на абсолютную универсальность, но позволяют выявить некоторые актуальные тенденции, учёт которых представляется необходимым при определении и корректировке учебных задач.

3. Результаты исследования (Results)

Среди респондентов первой группы 38% обучаются на программах бакалавриата, 61% являются магистрантами и 1% аспирантами. Подавляющее большинство участников опроса изучают английский язык (94,4%), примерно одинаковое количество имеют опыт изучения немецкого (22%), французского (19,6%) и испанского (16,6%) языков. Количество респондентов с восточными языками оказалось незначительным: 5,4% изучают арабский язык, 4,6% китайский язык.

В группе преподавателей более половины респондентов (55,6%) имеют стаж работы свыше 18 лет, 23,2% – от 7 до 18 лет, 21,2% – от 1 до 7 лет. Данные результаты отражают реальную ситуацию на языковых кафедрах МГИМО. Предлагаемые категории преподавателей по стажу педагогической деятельности основываются на классификации Т. Вулворд¹. Опыт преподавания в группах магистратуры имеют почти половина из них (42,5%). Средний возраст основной части участников опроса составляет от 30 до 50 лет. Около 40% преподавателей преподают аспект перевода. Среди участников опроса наибольшую активность проявили преподаватели немецкого (38%), французского (23%), английского (14%) языков.

¹ The professional life cycles of teachers. Режим доступа: <https://www.ttjournal.co.uk/opening-plenary-iatefl-conference-by-tessa-woodward/> (дата обращения 08.03.2025).

На занятиях в университете большая часть респондентов обеих групп имеет дело с текстами общественно-политической (71% – ППС; 73% – обучающиеся) и экономической (58% – ППС и обучающиеся) тематики, а также с официально-деловым (76% студентов и 57% ППС) и публицистическим стилем (77% студентов и 88% ППС).

Анализ полученных в ходе анкетирования результатов позволяет выявить некоторые закономерности использования МП респондентами и их отношение к данным технологиям. Диаграмма 1 наглядно показывает разный опыт респондентов использования программ МП в учебном процессе.

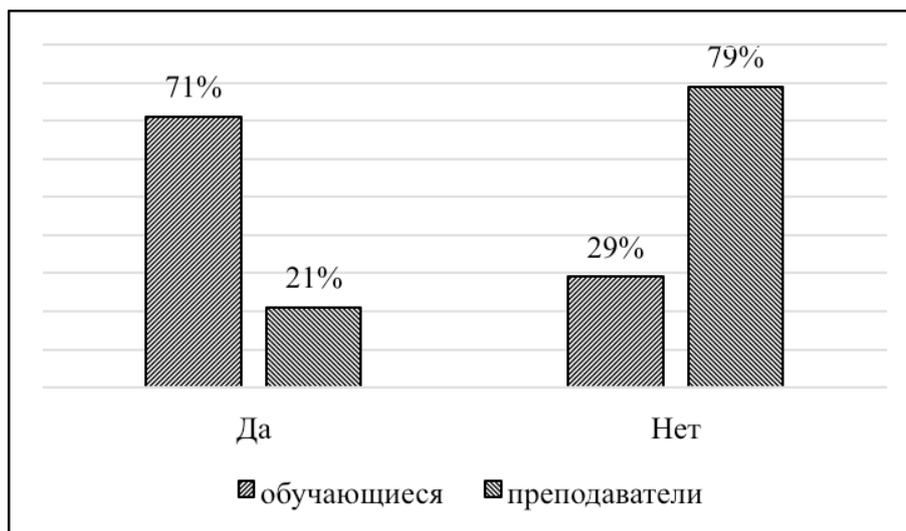


Диаграмма 1. Использование программ МП при подготовке к занятиям

Подавляющее большинство студентов и аспирантов обращаются к помощи новых технологий при подготовке к занятиям (71%), в то время как среди ППС эта доля составляет лишь 21%.

Примерно так же распределились ответы относительно интенсивности использования МП в учебном процессе (см. диаграмму 2).

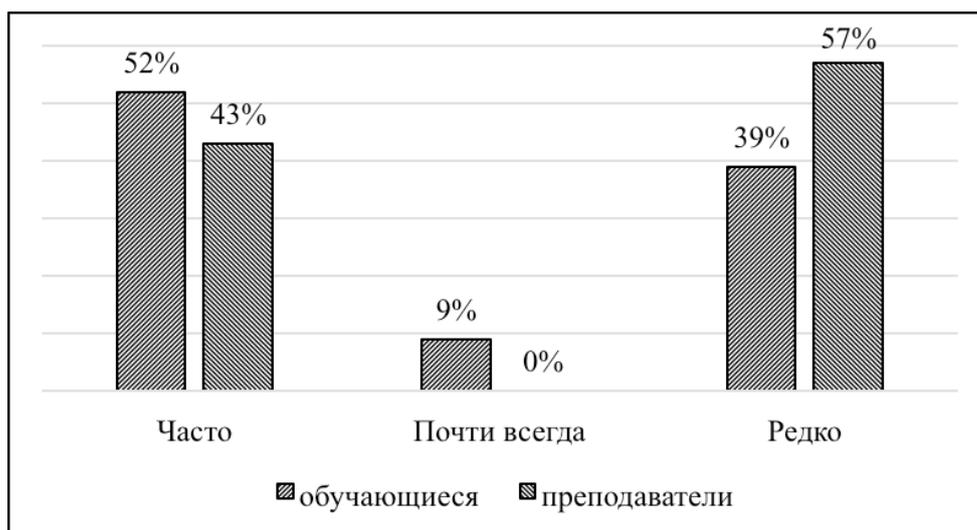


Диаграмма 2. Интенсивность использования МП

Студенты и аспиранты чаще, чем преподаватели обращаются за помощью к программам МП (61% и 43% соответственно). При этом никто из опрошенных преподавателей, в отличие от студентов и аспирантов, не выбрал вариант «почти всегда».

Результаты опроса вместе с тем показали, что обе группы респондентов пользуются в основном одинаковыми программами (см. диаграмму 3). Ответ на данный вопрос предусматривал выбор нескольких вариантов ответа.

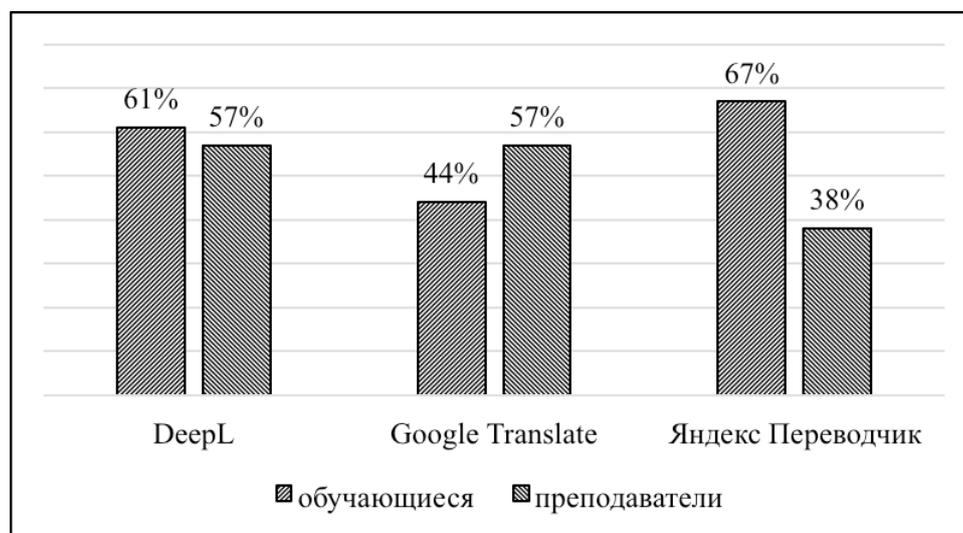


Диаграмма 3. Популярные программы МП

Обе группы респондентов отметили DeepL, Google Translate и Яндекс Переводчик как самые употребительные программы. Среди других вариантов, предложенных участниками опроса, упоминались PROMT, AI Assistant, Amazon Translate, Microsoft Assistant, SYSTRAN, Context Reverso, чат-боты. Однако наибольшей популярностью у обеих групп респондентов пользуются именно три программы. При этом преподаватели отдают предпочтение DeepL, Google Translate (57%), а студенты – Яндекс Переводчику (67%) и DeepL (61%).

Ответы на вопрос о причинах использования программ МП также в основном совпали. И обучающиеся, и студенты обращаются к МП с целью поиска вариантов перевода (64% – студенты, 62% – ППС) и получения чернового варианта перевода (53% – студенты, 57% – ППС). Студенты (60%), в отличие от преподавателей (19%), чаще используют МП для перевода сложных частей текста. Примерно треть респондентов обеих групп (35% студенты и 29% ППС) указали в качестве причины недостаток времени для ручного перевода.

По мнению обучающихся и преподавателей, программы МП часто справляются с переводом исходного текста. Это отметили 69% студентов и 67% преподавателей. Подавляющее большинство респондентов также удовлетворены или довольны качеством перевода, выполненного при помощи МП (91% обучающихся и 81% ППС). Вместе с тем, 19% преподавателей выразили неудовлетворённость качеством такого перевода, что можно объяснить более высокими требованиями с их стороны.

Несмотря на удовлетворённость качеством перевода, выполненного при помощи МП, респонденты обеих групп считают главным недостатком необходимость контроля результата МП (77% студентов и 95% ППС), а также необходимость постредактирования полученного при помощи МП текста (53% студентов и 67% ППС). Среди недостатков были отмечены наличие большого количества различных ошибок (26% студенты и 38% ППС) и необходимость предредактирования исходного текста (29% студенты и 14% ППС). При этом 90% обучающихся и 95% преподавателей указали, что для получения адекватного текста перевода им приходится редактировать исходный текст, прежде чем воспользоваться программой МП. Элементы, подлежащие чаще всего предредактированию и постредактированию, указаны в диаграммах 4 и 5. При ответе на данные вопросы, можно было выбрать несколько вариантов ответа.

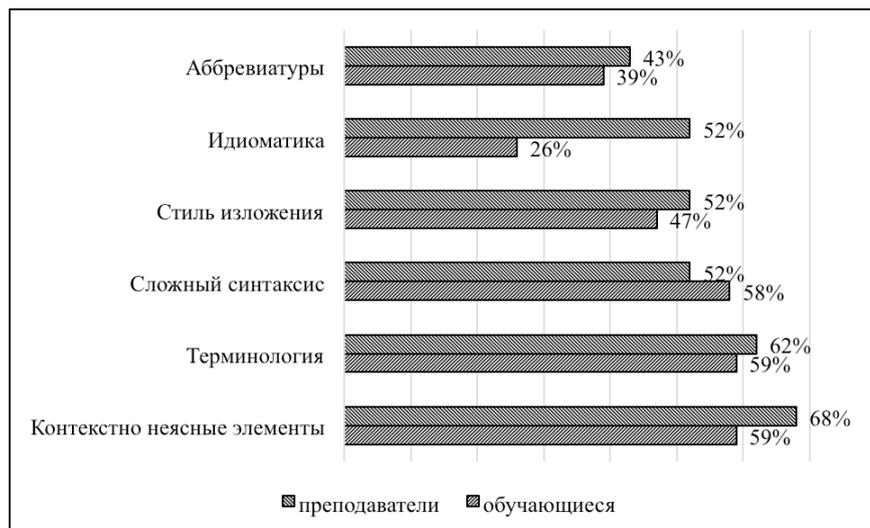


Диаграмма 4. Коррективы на этапе предредактирования

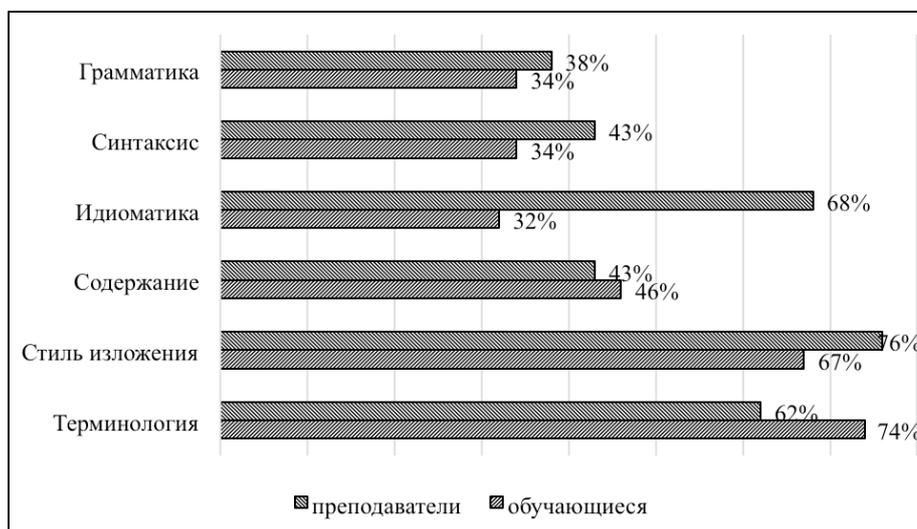


Диаграмма 5. Коррективы на этапе постредактирования

На обоих этапах (пред- и постредактирования) проблему представляют терминология, стиль изложения, идиоматика и синтаксис. Этап постредактирования включает также проверку грамматики и соответствие содержания переводного текста содержанию исходного. Следует отметить, что к идиоматике и стилю на обоих этапах преподаватели относятся более внимательно, чем студенты и аспиранты, очевидно, по причине более высоких требований к качеству перевода.

Подавляющее большинство респондентов обеих групп замечают различия при переводе одного и того же исходного текста разными программами МП (97% студенты и 90% ППС). Не сталкивались с различиями лишь 3% обучающихся и 10% преподавателей. Информация, в чём именно заключаются эти различия, представлена в диаграмме 6. Ответ на данный вопрос предусматривал множественный выбор.

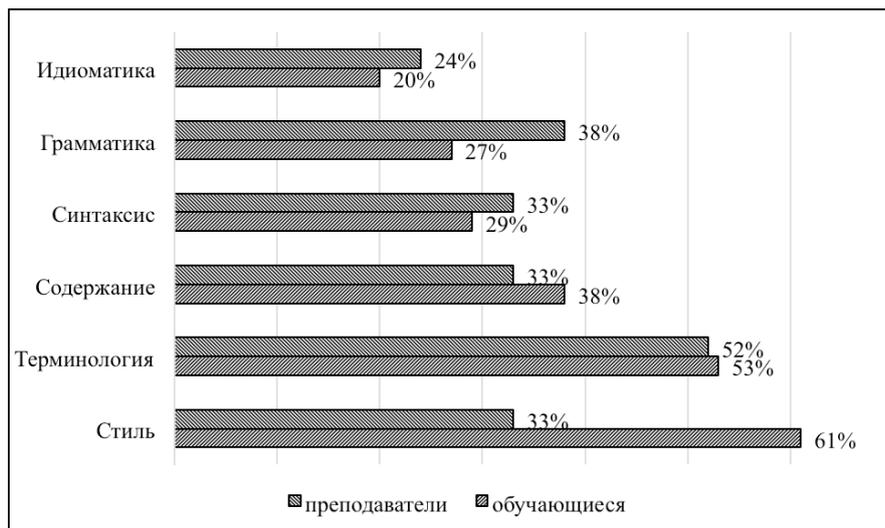


Диаграмма 6. Различия в переводе, выполненного разными программами МП

Из диаграммы следует, что и обучающимся, и преподавателям заметны различия в переводе одного и того же исходного текста, выполненного с использованием разных программ МП. При этом студенты больше, чем преподаватели, обратили внимание на разный стиль изложения (61% и 33%). Различия в орфографии и пунктуации, по мнению респондентов, оказались менее значительными. Больше внимание на это обратили преподаватели (орфография – 5%, пунктуация – 10%), в отличие от студентов и аспирантов (орфография – 3%, пунктуация – 6%).

Вопросы анкеты также позволяли выяснить, как оценивают респонденты влияние программ МП на учебный процесс и как они относятся к их возможному использованию при обучении переводу.

Диаметрально противоположным оказалось мнение обучающихся и преподавателей в отношении роли МП в процессе изучения иностранных языков: 77% студентов считают, что МП не снижает их интерес, а 72% преподавателей придерживаются иной позиции. Однако более половины обеих групп опрошенных указали, что не стоит препятствовать применению современных программ при обучении переводу. Такого мнения придерживаются 77% студентов и 53% преподавателей. Такое же единодушие проявили респонденты, отвечая на вопрос о необходимости внедрения программ МП в процесс обучения переводу. Эту идею поддерживают 62% студентов и 55% преподавателей. Однако 98% преподавателей указали, что не используют программы МП на занятиях по переводу и не обучают им студентов. По мнению обучающихся, 61% преподавателей не разрешают и не советуют использовать МП при выполнении заданий, 20% запрещают использовать такие программы. Вместе с тем, около 20% преподавателей разрешают и советуют использовать МП при выполнении заданий, более того, 16% объясняют, как нужно работать с текстами, переведёнными с помощью МП.

Опрошенные обеих групп продемонстрировали заинтересованность в освоении программ МП для образовательных целей. Преподаватели акцентируют внимание прежде всего на актуализации рабочих программ дисциплин, а также на вопросах обучения студентов использованию МП. Для обучающихся значимыми являются следующие аспекты: различные виды редактирования, обучение систем МП взаимодействию с человеком для оптимизации рабочих процессов и улучшения качества перевода, дополнительные требования к компетенции переводчика, доступность и критерии отбора технологий МП. Релевантными для обеих групп являются вопросы методики проверки текстов МП, понимание причин возникновения возможных ошибок в текстах различных видов, преимущества, недостатки и ограничения в использовании МП, технологии и средства МП. При этом преподаватели более критично относятся к внедрению МП в учебный процесс, считая, что эти программы бесполезны и не научат студентов работать самостоятельно

(44%), а результаты МП недостоверны (31%). Вместе с тем около 18% ППС не знают, как работают программы МП и как обучать этим программам студентов. 49% студентов уверены, что использование МП мешает изучению языка, 44% испытывают недоверие к МП, почти 32% уверены в своих знаниях и не видят необходимости обращаться к МП, а 25% считают, что инструменты МП не мотивируют к изучению иностранного языка.

4. Обсуждение результатов (Discussion)

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы.

Уровень лояльного или позитивного отношения к программам МП, интереса к ним и/или степени умений пользоваться ими среди студентов и аспирантов высок, в то время как среди профессорско-преподавательского состава уровень интереса и/или уровень умений отсутствует или крайне невелик. На это указывают данные о частотности и интенсивности применения программ МП обеих групп респондентов.

Несмотря на разные виды и области деятельности опрошенных, их цели использования программ МП как у обучающихся, так и у преподавателей аналогичны, так как подавляющее большинство всех респондентов обращаются к программам МП для поиска вариантов перевода и для получения чернового варианта перевода.

Уровень оценки эффективности программ МП аналогично высок, так как подавляющее большинство всех опрошенных считают, что программы МП часто справляются с переводом исходного текста, а также выразили удовлетворение результатами/качеством МП.

Самыми эффективными и качественными для перевода респонденты считают DeepL, Яндекс Переводчик или Google Translate. С учётом того, что в основе актуальных версий данных программ МП лежит нейронный подход, можно предположить, что программы нейронного МП на данный момент являются наиболее совершенными и распространёнными.

Позитивнее к использованию программ МП в учебном процессе относятся обучающиеся, считая, что новые технологии не снижают их интереса к изучению иностранного языка и перевода и не стоит препятствовать их применению. У преподавателей на этот счёт иное мнение: они отмечают, что использование программ МП снижает интерес студентов к изучению иностранного языка и перевода, и не готовы интегрировать их в учебных процесс.

Данные выводы не противоречат аналогичным исследованиям других авторов, что показывают наличие закономерностей в восприятии программ МП и особенностей их применения.

Респонденты отметили также довольно высокий уровень эффективности программ МП (данные программы часто справляются с переводом исходного текста), а также выразили удовлетворение результатами/качеством МП.

К основным недостаткам программ МП респонденты отнесли необходимость контроля результата МП, анализа и сопоставления исходного и переведённого текстов, а также необходимость постредактирования выходного текста.

Кроме того, недостатком опрошенные сочли необходимость осуществлять предредактирование исходного текста и постредактирование переведённых текстов в разных отношениях (например, редактировать терминологию, контекстно неясные элементы текста, сложную синтаксическую структуру предложений – в первом случае, и стиль, терминологию – во втором) для получения более адекватного результата МП, что делает подавляющее большинство всех респондентов.

Таким образом, эффективность программ МП можно назвать довольно высокой, однако не идеальной, так как была выявлена необходимость пред- и постредактирования текстов, используемых для МП и получаемых в его результате. Данные выводы не противоречат аналогичным исследованиям других авторов, что показывает наличие закономерностей в выявляемых недостатках программ МП на данном этапе развития такого рода технологий.

Данные анкетирования показали также запрос на разработку и внедрение дополнительных образовательных программ по освоению программ МП при обучении переводу, так как подавляющее большинство всех респондентов считают, что стоит внедрять дополнительные образовательные программы по освоению программ МП при обучении переводу. Интерес и спрос имеется как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей.

Данные выводы не находят отражения в исследованиях других авторов, так как аналогичные исследования не проводились.

Результаты проведённого исследования подтверждают выдвинутую гипотезу. Высокий уровень позитивного восприятия технологий МП наблюдается со стороны обучающихся. Преподаватели, настроенные в целом скептически к использованию программ МП, не выступают однозначно против внедрения данной технологии в образовательный процесс. Анализ ответов респондентов показывает тенденцию развития и расширения процесса применения программ МП, готовности их применять, учиться этому, что представляется целесообразным и для переводческой среды, и для среды образовательной. Несмотря на развитие технологий МП, они всё ещё недостаточно идеальны, чтобы в результате перевода текста при помощи данной программы он был готов к использованию без проведения над ним корректорской работы профессионального человека-переводчика. Респонденты отметили необходимость корректировки подавляющего большинства как входных, так и выходных текстов, а также перечислили основные аспекты, на которые необходимо обращать пристальное внимание.

Стоит также отметить, что результаты исследования носят ограниченный характер из-за недостаточно широкой выборки респондентов некоторых категорий. Полученные в ходе исследования данные представляются более репрезентативными в отношении студентов и аспирантов с учётом достаточно большой совокупной выборки по сравнению со второй группой опрошенных. В то же время наиболее значимыми эти результаты являются для студентов бакалавриата и магистратуры.

Для уточнения полученных результатов в дальнейшем можно провести дополнительное исследование в форме аналогичного анкетирования в Google Forms с более широким кругом респондентов.

При разработке программ дополнительного образования или курсов повышения квалификации по освоению программ МП рекомендуется учитывать следующие аспекты:

1. технологии и средства МП;
2. преимущества, недостатки и ограничения МП;
3. методика проверки текстов МП;
4. причины возникновения возможных ошибок в текстах различных видов и различных тематик;
5. принципы предредактирования исходного текста, предназначенного для перевода с помощью программ МП;
6. типичные ошибки МП, способы их идентификации и корректировки;
7. принципы постредактирования переведённого с помощью программ МП текста;
8. определение трудозатрат на редактирование результатов МП;
9. способы наименее затратного (по трудо- и времязатратам) и наиболее эффективного (наиболее быстрого и качественного) контроля результата МП/анализа и сопоставления исходного и полученного текстов;
10. компетенции переводчика при использовании МП;
11. взаимодействие систем МП и человека для оптимизации рабочих процессов и улучшения качества перевода.

5. Заключение (Conclusion)

Стремительный ход научно-технического прогресса затрагивает все сферы жизнедеятельности человека и общества, в том числе область изучения и преподавания иностранных языков. В данном контексте наиболее актуальным представляется изучение вопроса использования программ МП обучающимися и преподавателями в рамках учебного процесса.

Технологии МП претерпели за последние несколько лет значительные качественные изменения, в результате чего представляется возможным говорить о достаточно высоком уровне перевода программами МП. Некоторые считают, что данные системы могут заменить профессиональных переводчиков, однако такое распространённое среди обывателей мнение не находит отклика в среде специалистов. Последние, в свою очередь, высказываются о возможности применения систем МП в качестве вспомогательного средства переводческой деятельности, которое могут задействовать профессиональные переводчики, но никак не за использование программ МП без контроля полученных результатов специалистами ввиду наличия ряда проблем у данного рода технологий, которые заключаются, например, в невозможности восприятия контекста или сложности правильного толкования многозначных слов.

В ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель, выявлено отношение студентов и преподавателей языковых кафедр МГИМО МИД России к программам МП, к применению данных технологий в образовательном процессе и их интеграции в обучение иностранному языку.

Для этого были проанализированы существующие научно-исследовательские работы по теме, а также было разработано и проведено оригинальное исследование в форме онлайн-анкетирования с помощью Google Forms среди обучающихся и преподавателей.

Кроме того, для достижения цели в ходе исследования были даны ответы на ряд исследовательских вопросов. Во-первых, стало понятно, как воспринимают современные технологии МП и результаты их применения опрошенные обучающиеся и преподаватели. Так, лояльное и позитивное отношение, а также высокая степень интереса к программам МП выявлены среди студентов и аспирантов, в то время как представители профессорско-преподавательского состава настроены в отношении программ МП в большинстве своём скептически. Во-вторых, было определено, как респонденты относятся к использованию программ МП в процессе изучения иностранного языка. Обучающиеся, в отличие от преподавателей, не считают, что данного рода технологии снижают интерес к изучению иностранного языка и перевода, и уверены, что не стоит препятствовать их применению и интеграции в процесс обучения. В-третьих, было установлено, насколько опрошенные готовы осваивать программы МП для использования в учебном процессе. Как обучающиеся, так и преподаватели в основном считают, что стоит внедрять дополнительные образовательные программы по освоению программ МП при обучении переводу, поэтому большинство респондентов высказались в пользу разработки и внедрения образовательных программ по освоению программ МП.

В результате исследования была подтверждена выдвинутая автором гипотеза. Программы МП широко используются в процессе обучения иностранным языкам как обучающимися, так и преподавателями. При этом среди первой группы отмечается высокий уровень позитивного отношения к технологии МП. Среди второй группы преобладают скептические настроения в контексте применения новых технологий. Одновременно с этим не наблюдается категоричное отрицание возможности внедрения систем МП в учебный процесс.

Стоит также отметить, что полученные в ходе исследования результаты можно использовать на практике. В частности, отмеченные респондентами основные недостатки программ МП, а также ошибки, которые приходится исправлять в рамках пред- и постредактирования текстов при использовании программ МП, можно учитывать в практике преподавания перевода и переводческой деятельности для улучшения качества практики использования таких технологий. Перечень

аспектов технологий МП, которые как обучающиеся, так и преподаватели хотели бы изучить, рекомендуется учитывать при разработке программ дополнительного образования или курсов повышения квалификации по освоению программ МП в высших учебных заведениях.

С учётом продолжающегося и на сегодняшний день развития технологий МП можно предположить, что в будущем такого рода программы станут ещё более совершенными, и, возможно, выявленные в ходе данного исследования и в рамках других научно-исследовательских работ недостатки существующих систем МП будут нивелированы. В соответствии с этим в дальнейшем представляется логичным проведение аналогичных исследований с более широким кругом респондентов для фиксации изменений в изучаемой сфере.

© Н.А. Гончарова, 2025

Список литературы

1. Баранов А.Г. К вопросу об организации обучения постредактированию машинного перевода / А.Г. Баранов // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 11. С. 6–12. DOI 10.5281/zenodo.4327162.
2. Беляева Л.Н. Машинный перевод в системе обучения: процедуры и ресурсы / Л.Н. Беляева, О.Н. Камшилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 208. С. 230–239. DOI 10.33910/1992-6464-2023-208-230-239.
3. Берендяев М.В. Реализация и модернизация магистерской программы «Технологии автоматизированного и машинного перевода» / М.В. Берендяев, Е.С. Коканова, Н.Ю. Куликов // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2024. Т. 6, № 1. С. 60–65. DOI 10.33910/2686-830X-2024-6-1-60-65.
4. Головки Д.Р. Особенности и виды машинного перевода / Д.Р. Головки // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2020. № 4. С. 24–30.
5. Гришина Н.Ю. Обучение переводу в условиях распространения систем машинного перевода / Н.Ю. Гришина // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 6-1. С. 142–149. DOI 10.34670/AR.2021.78.84.017.
6. Дмитриева Г.А. Рефлексия профессиональных переводчиков и студентов языковых вузов по проблемным аспектам обучения переводу / Г.А. Дмитриева // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12, № 1. С. 62–75. DOI 10.57769/2227-8591.12.1.05.
7. Камшилова О.Н. Машинный перевод в эпоху цифровизации: новые практики, процедуры и ресурсы / О.Н. Камшилова, Л.Н. Беляева // Terra Linguistica. 2023. Т. 14, № 1. С. 41–56. DOI 10.18721/JHSS.14105.
8. Коканова Е.С. Обучение постредактированию машинного перевода в вузе / Е.С. Коканова, С.Ю. Светова, М.В. Берендяев, Н.Ю. Куликов // Развитие Севера и Арктики: потенциал наставничества и инновации в социально-гуманитарной сфере: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Архангельск, 27–29 апреля 2023 года. / Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. 2023. С. 269–272.
9. Королева О.С. Особенности использования машинного перевода текста студентами неязыковых вузов в ходе изучения английского языка / О.С. Королева // Теория и практика преподавания иностранных языков (по материалам «Недели иностранных языков УГЛУ – 2019»): сборник статей. / Екатеринбург: «Уральский государственный лесотехнический университет». 2019. С. 62–64. ISBN 978-5-94984-716-9.
10. Коротких Е.Г. Обучение постредактированию машинного перевода в курсе иностранного языка для неязыковых специальностей вузов / Е.Г. Коротких, Н.В. Носенко // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. С. 23. DOI 10.17513/spno.31565.
11. Левина Л.В. Использование средств машинного перевода в преподавании иностранных языков / Л.В. Левина, А.И. Левин // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12, № 3. С. 164–175.
12. Московская К.Э. Обучение студентов лингвистического профиля постредактированию машинного перевода / К.Э. Московская // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11, № 1. С. 74–86. DOI 10.57769/2227-8591.11.1.07.
13. Нечаева Н.В. Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах / Н.В. Нечаева, С.Ю. Светова // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7, № 25. С. 64–73. DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.25.07.
14. Нечаева Н.В. Проектирование образовательной программы «Постредактирование машинного перевода» / Н.В. Нечаева, С.Ю. Светова, О.А. Подольский // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 109–120. DOI 10.15593/2224-9389/2019.4.10.
15. Овчинников А.А. Машинный перевод как инструмент профессионального перевода / А.А. Овчинников // Вестник науки. 2024. Т. 5, № 12-1(81). С. 539–547.
16. Озерова М.И. Обзор интеллектуальных методов машинного перевода / М.И. Озерова // Русский лингвистический бюллетень. 2023. № 1(37). DOI 10.18454/RULB.2023.37.6.

17. Панасенков Н.А. Опыт обучения студентов-лингвистов постредактированию машинного перевода (на материале англо-русского перевода с помощью систем «Google Translate», «Яндекс Переводчик» и «PROMT») / Н.А. Панасенков // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 55–60.
18. Раренко М.Б. Машинный перевод: от перевода «по правилам» к нейронному переводу / М.Б. Раренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2021. № 3. С. 70–79. DOI 10.31249/ling/2021.03.05.
19. Ризвонов М.М. Понятие и алгоритм работы систем машинного перевода / М.М. Ризвонов, Л.Н. Каримова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №1-2(100). С. 170–173.
20. Фоминых М.В. Машинный перевод в практике преподавания иностранного языка в условиях конвергентного подхода / М.В. Фоминых // Нижегородское образование. 2022. № 4. С. 61–66.
21. Фомиченко А.С. Специфика использования студентами машинного перевода в вузе (на материале английского языка) / А.С. Фомиченко // Современные исследования социальных проблем. 2020. Т. 12, № 1. С. 301–311. DOI 10.12731/2077-1770-2020-1-301-311.
22. Mercan H. The Evolution of Machine Translation: A Review Study / H. Mercan, Y. Akgün, M. Cem Odacıoğlu // International Journal of Language and Translation Studies. 2024. 4/1. P. 104–116.
23. Siregar R. Students' Experience of Translation Tool Use In Language Learning / R. Siregar, F. Safriandi, E.U. Kalsum, S. Lubis // International Journal of Scientific and Research Publications. 2021. Vol. 11, Issue 10. P. 75–81. DOI:10.29322/IJSRP.11.10.2021.p11811.
24. Tasmedir S. Teachers' perceptions of machine translation as a pedagogical tool / S. Tasmedir, E. Lopez, M. Satar, N. Riches // The JALT CALL Journal. 2023. Vol. 19, №.1. P. 92-112. DOI:10.29140/jaltcall.v19n1.24.
25. Urlaub P. Machine translation and foreign language education / P. Urlaub, E. Dessein // Frontiers in Artificial Intelligence. Sec. Natural Language Processing. 2022. Vol. 5. DOI:10.3389/frai.2022.936111.

References

1. Baranov, A.G. K voprosu ob organizatsii obucheniia postredaktirovaniu mashinnogo perevoda [On the organisation of machine translation post-editing training] / A.G. Baranov // *Gumanitarnyi nauchnyi vestnik* [Humanitarian Scientific Bulletin]. 2020. № 11. P. 6–12. DOI 10.5281/zenodo.4327162.
2. Beliaeva, L.N. Mashinnyi perevod v sisteme obucheniia: protsedury i resursy [Machine translation in a learning system: procedures and resources] / L.N. Beliaeva, O.N. Kamshilova // *Izvestiia RGPU im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]. 2023. № 208. P. 230–239. DOI 10.33910/1992-6464-2023-208-230-239.
3. Berendiaev, M.V. Realizatsiia i modernizatsiia masterskoi programmy «Tekhnologii avtomatizirovannogo i mashinnogo perevoda» [Implementation and modernisation of the Master's programme «Automated and Machine Translation Technologies»] / M.V. Berendiaev, E.S. Kokanova, N.IU. Kulikov // *Issledovaniia iazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie* [Language Studies and Modern Humanities]. 2024. Vol. 6, № 1. P. 60–65. DOI 10.33910/2686-830X-2024-6-1-60-65.
4. Golovko, D.R. Osobennosti i vidy mashinnogo perevoda [Features and types of machine translation] / D.R. Golovko // *Vestnik Moskovskogo informatsionno-tekhnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arkhitekturno-stroitel'nogo instituta* [Scientific, information and analytical journal «Herald of the MACI»]. 2020. № 4. P. 24–30.
5. Grishina, N.IU. Obuchenie perevodu v usloviakh rasprostraneniia sistem mashinnogo perevoda [Translation training in the context of the proliferation of machine translation systems] / N.IU. Grishina // *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2021. Vol. 11, № 6-1. P. 142–149. DOI 10.34670/AR.2021.78.84.017.
6. Dmitrieva, G.A. Refleksiiia professional'nykh perevodchikov i studentov iazykovykh vuzov po problemnym aspektam obucheniia perevodu [Reflection of professional translators and language students on problematic aspects of translation education] / G.A. Dmitrieva // *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuzе* [Teaching methodology in higher education]. 2023. Vol. 12, № 1. P. 62–75. DOI 10.57769/2227-8591.12.1.05.
7. Kamshilova, O.N. Mashinnyi perevod v epokhu tsifrovizatsii: novye praktiki, protsedury i resursy [Machine translation in the era of digitalisation: new practices, procedures and resources] / O.N. Kamshilova, L.N. Beliaeva // *Terra Linguistica*. 2023. Vol. 14, № 1. P. 41–56. DOI 10.18721/JHSS.14105.
8. Kokanova, E.S. Obuchenie postredaktirovaniu mashinnogo perevoda v vuzе [Teaching post-editing of machine translation at a higher education institution] / E.S. Kokanova, S.IU. Svetovaia, M.V. Berendiaev // *Razvitie Severa i Arktiki: potentsial nash-tavnichestva i innovatsii v sotsial'no-gumanitarnoi sfere: materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Arkhangel'sk, 27-29 apreliia 2023 g.* [Development of the North and the Arctic: Mentoring Potential and Innovations in Social and Humanitarian Sphere: Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Arkhangel'sk, 27-29 April 2023]. / Arkhangel'sk: NArFU. 2023. P. 269–272.
9. Koroleva, O.S. Osobennosti ispol'zovaniia mashinnogo perevoda teksta studentami neiazykovykh vuzov v khode izucheniia angliiskogo iazyka [Peculiarities of using machine translation of text by students of non-linguistic universities in the course of English language learning] / O.S. Koroleva // *Teoriia i praktika prepodavaniia inostrannykh iazykov (po materialam «Nedeli inostrannykh iazykov USFEU – 2019»): sbornik statei* [Theory and practice of teaching foreign languages (based on the materials of «UGLTU Foreign Languages Week – 2019»): collection of articles]. / Ekaterinburg: Ural State Forest Engineering University. 2019. P. 62–64. ISBN 978-5-94984-716-9.

10. Korotkikh, E.G. Obuchenie postredaktirovaniu mashinnogo perevoda v kurse inostrannogo iazyka dlia neiazykovykh spetsial'nostei vuzov [Teaching post-editing of machine translation in a foreign language course for non-linguistic specialties of universities] / E.G. Korotkikh, N.V. Nosenko // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education]. 2022. № 2. P. 23. DOI 10.17513/spno.31565.
11. Levina, L.V. Ispol'zovanie sredstv mashinnogo perevoda v prepodavanii inostrannykh iazykov [Use of machine translation tools in teaching foreign languages] / L.V. Levina, A.I. Levin // *Izvestiia Iugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* [Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy]. 2022. Vol. 12, № 3. P. 164–175.
12. Moskovskaia, K.S. Obuchenie studentov lingvisticheskogo profilia postredaktirovaniu mashinnogo perevoda [Teaching post-editing machine translation to linguistic students] / K.S. Moskovskaia // *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze* [Teaching methodology in higher education]. 2022. Vol. 11, № 1. P. 74–86. DOI 10.57769/2227-8591.11.1.07.
13. Nechaeva, N.V. Postredaktirovanie mashinnogo perevoda kak aktual'noe napravlenie podgotovki perevodchikov v vuzakh [Post-editing of machine translation as a topical area of translation training at universities] / N.V. Nechaeva, S.IU. Svetova // *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze* [Teaching methodology in higher education]. 2018. Vol. 7, № 25. P. 64–73. DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.25.07.
14. Nechaeva, N.V. Proektirovanie obrazovatel'noi programmy «Postredaktirovanie mashinnogo perevoda» [Designing the educational programme «Post-editing of Machine Translation»] / N.V. Nechaeva, S.IU. Svetova, O.A. Podol'skii // *Vestnik PNIPIU. Problemy iazykoznanii i pedagogiki* [PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin]. 2019. № 4. P. 109–120. DOI 10.15593/2224-9389/2019.4.10.
15. Ovchinnikov, A.A. Mashinnyi perevod kak instrument professional'nogo perevoda [Machine translation as a tool for professional translation] / A.A. Ovchinnikov // *Vestnik nauki* [Bulletin of Science]. 2024. Vol. 5, № 12-1(81). P. 539–547.
16. Ozerova, M.I. Obzor intellektual'nykh metodov mashinnogo perevoda [Overview of intelligent machine translation methods] / M.I. Ozerova // *Russian Linguistic Bulletin*. 2023. № 1(37). DOI 10.18454/RULB.2023.37.6.
17. Panasenkov, N.A. Opyt obucheniia studentov-lingvistov postredaktirovaniu mashinnogo perevoda (na materiale anglo-russkogo perevoda s pomoshchiu sistem «Google Translate», «Iandeks PerevodchiK» i «PROMT») [Experience of teaching machine translation post-editing to linguistics students (on the material of English-Russian translation using the systems «Google Translate», «Yandex Translator» and «PROMT»)] / N.A. Panasenkov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2019. № 1. P. 55–60.
18. Rarenko, M.B. Mashinnyi perevod: ot perevoda «po pravilam» k neironnomu perevodu [Machine translation: from rule-based translation to neural translation] / M.B. Rarenko // *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaia i zarubezhnaia literatura. Ser. 6. Iazykoznanie: Referativnyi zhurnal* [Social sciences and humanities. Domestic and foreign literature. Series 6. Linguistics: Abstract journal]. 2021. № 3. P. 70–79. DOI 10.31249/ling/2021.03.05.
19. Rizvonov, M.M. Poniatie i algoritm raboty sistem mashinnogo perevoda [The concept and algorithm of machine translation systems] / M.M. Rizvonov, L.N. Karimova // *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences]. 2025. №1-2(100). P. 170–173.
20. Fominykh, M.V. Mashinnyi perevod v praktike prepodavaniia inostrannogo iazyka v usloviakh konvergentnogo podkhoda [Machine translation in the practice of foreign language teaching in the context of convergent approach] / M.V. Fominykh // *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Education in Nizhny Novgorod]. 2022. № 4. P. 61–66.
21. Fomichenko, A.S. Spetsifika ispol'zovaniia studentami mashinnogo perevoda v vuze (na materiale angliiskogo iazyka) [Specifics of students' use of machine translation in higher education (on the material of English language)] / A.S. Fomichenko // *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Issues]. 2020. Vol. 12, № 1. P. 301–311. DOI 10.12731/2077-1770-2020-1-301-311.
22. Mercan, H. The Evolution of Machine Translation: A Review Study / H. Mercan, Y. Akgün, M. Cem Odacıoğlu // *International Journal of Language and Translation Studies*. 2024. 4/1. P. 104–116.
23. Siregar, R. Students' Experience of Translation Tool Use In Language Learning / R. Siregar, F. Safriandi, E.U. Kalsum, S. Lubis // *International Journal of Scientific and Research Publications*. 2021. Vol. 11, Issue 10. P. 75–81. DOI:10.29322/IJSRP.11.10.2021.p11811.
24. Tasmedir, S. Teachers' perceptions of machine translation as a pedagogical tool / S. Tasmedir, E. Lopez, M. Satar, N. Riches // *The JALT CALL Journal*. 2023. Vol. 19, №.1. P. 92–112. DOI:10.29140/jaltcall.v19n1.24.
25. Urlaub, P. Machine translation and foreign language education / P. Urlaub, E. Dessein // *Frontiers in Artificial Intelligence. Sec. Natural Language Processing*. 2022. Vol. 5. DOI:10.3389/frai.2022.936111.

Сведения об авторе:

Гончарова Наталья Анатольевна – студентка 2 курса магистратуры по программе магистерской подготовки Новые медиа и стратегические коммуникации, направление магистерской подготовки Реклама и связи с общественностью факультета Международной журналистики МГИМО МИД России (Россия, Москва). Сфера научных интересов: немецкий язык, перевод и переводоведение, лингвокультурология, политический дискурс, рекламный дискурс, PR-дискурс.

E-mail: nag01kfb@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7135-1252.

About the author:

Natalia A. Goncharova is a 2nd year student of New Media and Strategic Communications master's degree programme, field of study Public Relations and Advertising at the International Journalism faculty of MGIMO University (Moscow, Russia). Scientific and professional interest: the German language, translation and translation studies, linguocultural studies, political discourse, advertising discourse, PR discourse.

E-mail: nag01kfb@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7135-1252.

Conflict of interest statement

No conflict of interests is declared.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

* * *



SHIJING 《诗经》 as the Cradle of Genre and Individual Author's Creation in the Classical Chinese Poetry: SONG GAO 《崧高》

Nina A. Stroganova

Peking University,
5, Yiheyuan st., Beijing, PRC

Abstract. The focus of this article is the *Shijing*, or the “Book of Songs” (11th– 6th centuries BC), an ancient Chinese poetic anthology and one of the earliest literary monuments not only in Chinese, but also in world literature. Despite the large number of works devoted to the anthology, certain aspects of its poetics either remain scarcely studied or not studied at all. These aspects include 1) the issues of genres presented in the anthology, and 2) the issues of individual author's poetry, which traces its origins within the Chinese tradition to *Shijing*. It's important to specify that the Author takes the following idea as the basis of her study: almost all the genres of the classical Chinese poetry, as well as the first pieces of individual author's creativity, are already represented in *Shijing* in their primary, rudimentary form. Within the framework of this study, being limited by the allowable volume of the article, we suggest focusing on the genre of epistle and the work by Yin Jifu 尹吉甫, i.e. consider the “Ode to the Prince of Shen” 崧高 *Song Gao*. We analyze it as the first literary epistle, as the first poetic epistle *zeng* 赠, as well as one of the first samples of individual author's works in the history of Chinese literature. However, beforehand we characterize *Shijing* itself, as well as highlight those features and traits of its poetics that are important for a correct and complete understanding of the essence of this study. Conducting the research, the Author uses primary sources in Chinese, as well as theoretical, research, and reference materials by Russian, Chinese, and Western scholars. Widely known general and specific scientific methods serve as the methodological basis of the study. As a result of consideration of the relevant aspects of *Shijing* and analysis of the *Song Gao*, we make conclusions regarding the originality of the prototype of the very first poetic epistle, one of the first individual author's works in the history of Chinese literature. This article, being a research work, is nevertheless written in such a way that it can be interesting and understandable not only to a professional philologist and sinologist, but also to a wide circle of readers.

Keywords: Ancient Chinese literature, poetic anthology, origins of individual author's creations, epistolary genre (the genre of epistle), poetic epistle/message/letter *zeng* 赠, *Shijing* 《诗经》, Yin Jifu 尹吉甫, *Song gao* 《崧高》

For citation: Stroganova, N.A. (2025). SHIJING 《诗经》 as the Cradle of Genre and Individual Author's Creation in the Classical Chinese Poetry: SONG GAO 《崧高》. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(2), pp. 149–162. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-149-162>

Шицзин как колыбель жанра и индивидуально-авторского творчества в классической китайской поэзии: «Ода Шэньскому князю»

Н.А. Строганова

Пекинский университет
100091, КНР, Пекин, Хайдянь, Чжунгуаньцунь, ул. Ихэюань, 5

北京大学
100091, 中华人民共和国, 北京市, 海淀区, 中关村, 颐和园路, 5号

Аннотация. В центре внимания данной статьи – *Шицзин*, или «Книга песен» 《诗经》 (XI–VI вв. до н.э.), древнекитайская поэтическая антология, один из самых ранних памятников не только китайской, но и всей мировой литературы. Несмотря на большое количество работ, посвящённых антологии, отдельные аспекты её поэтики до сих пор остаются либо малоизученными, либо не изученными вовсе. К таким аспектам относятся вопросы жанров, представленных в антологии, и индивидуально-авторской поэзии, возводящей свои истоки в рамках китайской традиции именно к *Шицзину*. Важно уточнить: автор берёт за основу исследования мысль о том, что в *Шицзине* представлены в зачаточном виде практически все жанры классической китайской поэзии, а также первые образцы индивидуально-авторского творчества. В рамках данного исследования, будучи ограниченными допустимыми объёмами статьи, мы предлагаем сосредоточиться на жанре послания и творчестве Инь Цифу 尹吉甫 – рассмотреть «Оду Шэньскому князю» 《崧高》 (*Сун гао*). Мы анализируем её как первое произведение жанра послания, как первый образец стихотворной разновидности жанра послания (贈 *цзэн*), как одно из первых авторских сочинений в истории китайской литературы, предварительно дав характеристику самому *Шицзину*, а также осветив те особенности и черты его поэтики, которые важны для правильного и полного понимания сути данного исследования. При его проведении задействуются первоисточники на китайском языке, а также теоретические, научно-исследовательские, справочные материалы отечественных, китайских, западных учёных. В качестве методологической базы исследования использованы широко известные общенаучные и частнонаучные методы. В результате проделанной работы, рассмотрения соответствующих аспектов *Шицзина* и анализа «Оды Шэньскому князю», нами извлекаются выводы относительно своеобразия прообраза самого первого стихотворного послания, одного из первых авторских сочинений в истории китайской литературы. Данная статья, будучи научно-исследовательской работой, тем не менее, написана таким образом, что она может быть интересна и понятна не только профессиональным филологам и китаеведам, но также и широкому кругу читателей.

Ключевые слова: древнекитайская литература, поэтическая антология, истоки индивидуально-авторского творчества, жанр послания, стихотворное послание *цзэн* 贈, *Шицзин* 《诗经》, Инь Цифу 尹吉甫, «Ода Шэньскому князю» *Сун гао* 《崧高》

Для цитирования: Строганова Н.А. (2025). Шицзин как колыбель жанра и индивидуально-авторского творчества в классической китайской поэзии: «Ода Шэньскому князю». *Филологические науки в МГИМО*. 11(2), С. 149–162. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-2-43-149-162>

1. Введение (INTRODUCTION)

О *Шицзине* 《诗经》, или «Книге песен» (XI–VI вв. до н.э.) было написано великое множество научных, околонучных, научно-популярных работ как в самом Китае, так и далеко за его пределами. Отдавая должное заслугам предшественников, изучавших различные аспекты поэтики *Шицзина*, в данной статье мы предлагаем посмотреть на *Шицзин* под тем углом зрения, под которым на него до сих пор было смотреть не принято, – как на колыбель жанров классической китайской поэзии, а также как на источник индивидуально-авторского творчества, индивидуально-авторской поэзии в китайской литературе.

К *Шицзину* возводят своё происхождение, свои истоки – свою историю, если угодно, – едва ли не все поэтические/стихотворные жанры (а в некоторых случаях речь идёт о литературных жанрах в целом) классической китайской литературы.

В данной статье мы хотели бы продемонстрировать это на примере «Оды Шэньскому князю», прообраза стихотворного послания *цзэн* 贈, – произведения, которое с этой точки зрения до сих пор не изучалось ни в отечественном, ни в мировом китаеведении.

Шицзин не только оказал влияние на жанровую палитру китайской поэзии, не только заложил основы для формирования средств художественной выразительности, тем самым сыграв ключевую роль в процессе развития искусства слова, в особенности слова стихотворного, но также определил эстетику мирозерцания и мироощущения.

Шицзин, свод фольклорных текстов, собрание песенного народного творчества, воспринимается как эталон литературно-художественного вкуса на протяжении всей истории развития классической китайской литературы.

История классической китайской литературы богата на имена выдающихся художников слова, однако трудно назвать имя хотя бы одного из них, который не испытал бы на себе – прямо или косвенно – влияние *Шицзина*. Можно сказать, что вся китайская поэзия вышла именно из *Шицзина*, обусловившего многообразие её содержания и разнообразие её формы.

Нас же, в первую очередь, интересует жанровое своеобразие сочинений, входящих в состав «Книги песен»; в данном случае речь пойдёт о прообразе литературного послания – это «Ода Шэньскому князю», вернее – её последняя строфа.

Перед нами стоят следующие задачи: дать характеристику *Шицзину*, попутно осветив важнейшие и новейшие работы, так или иначе посвящённые этому литературному памятнику; перечислить и обозначить его особенности, актуальные в рамках данного исследования; отметить те стороны его поэтики, которые подкрепят и укрепят наши итоговые выводы; познакомить читателя непосредственно с «Одой Шэньскому князю», сделав акцент на последней, восьмой, её части; проанализировать эту часть, уделив особое внимание последнему четверостишию, – всё это те задачи, которые стоят перед нами на пути к достижению цели исследования.

Цель исследования: последовательно и доказательно объяснить, почему мы считаем, что *Шицзин*, колыбель жанров китайской поэзии, подарил миру первое послание *цзэн* (строго говоря – его прообраз); представить подробный анализ этого послания; сделать обстоятельные выводы относительно его поэтики – поэтики первого послания *цзэн* в китайской литературе, одного из первых посланий в мировой литературе.

2. Материал и методы исследования (METHODOLOGY AND MATERIALS)

В основе данного исследования лежат источники и литература, которые были отобраны нами по таким принципам, как 1) актуальность в рамках настоящего исследования, что обеспечило максимально точную подборку теоретического, практического и вспомогательного материала (теоретическая литература, первоисточники и научно-исследовательские работы по смежным темам соответственно); 2) научная ценность и значимость, проверенные и испытанные временем,

а также доказанные апробацией результатов соответствующих работ в научной среде; 3) относительная новизна (недавний год опубликования), что позволило нам познакомиться с новейшими изысканиями коллег по темам, близким нашей, а также вписать данное исследование в сложившийся на данный момент научно-исследовательский контекст.

Что касается источников, то это, прежде всего, первоисточники на китайском языке, хотя мы в то же время приводим и авторитетный, то есть устоявшийся, русский перевод там, где это продиктовано необходимостью самого исследования (перевод названий отдельных песен *Шицзина*, а также цитат из этих песен). Что касается литературы, то это либо теоретические труды отечественных учёных-литературоведов, либо разноплановые работы, посвящённые *Шицзину*, отечественных, китайских, западных исследователей, либо справочные материалы китайских и западных синологов. Все работы, на которые мы так или иначе ссылаемся в рамках данного исследования, перечислены в Списке литературы, однако перечислить все исследования, которые были нами изучены при подготовке данной статьи, к сожалению, не представляется возможным по объективным причинам – не позволяет формат статьи.

Если же говорить непосредственно о методологии исследования, то в нём были задействованы такие методы, как описание, сравнение, анализ и синтез, обобщение (общенаучные методы), которые позволили нам дать характеристику самому памятнику, отдельным его аспектам, важным для понимания и раскрытия сути настоящего исследования, охарактеризовать «Оду Шэньскому князю», пристально рассмотреть интересующую нас часть «Оды...», и на основании этого сделать выводы и обобщения, которые составили результат проведённого исследования; культурно-исторический, сравнительный (частнонаучные методы), которые помогли нам, во-первых, взглянуть на *Шицзин* в целом и на «Оду Шэньскому князю» в частности как на памятники своей эпохи и свидетелей своего времени и, во-вторых, как на произведения мировой литературы, органично вписанные в общий процесс её развития.

3. Результаты исследования, их анализ и их обсуждение (RESULTS, ANALYSIS AND DISCUSSION)

Авторская принадлежность Шицзина

«Книга песен», или *Шицзин* 《诗经》 – первая антология в истории китайской литературы. В «Словаре *Шицзина*» (《诗经词典》 *Шицзин Цыдянь*), составленном Сян Си 向熹, говорится, что *Шицзин* – это самый ранний поэтический сборник Китая, в доциньский период 先秦¹ назывался просто *Ши* 《诗》², или 300 *ши* 《诗三百》³, а после Хань 汉⁴ уже вошёл в конфуцианский канон и стал называться *Шицзином* [21, с. 404].

К слову о конфуцианском каноне: есть версия о том, что “孔子删诗” *Куницы шань ши*, дословно – «Конфуций сокращал стихи», то есть занимался редактированием песен-стихов. Она восходит ещё к *Шицзи* 《史记》 – «Историческим запискам» Сыма Цяня 司马迁 (II в. до н.э.) [18, с. 1936–1937]. Так это или не так – однозначного ответа нет: до сих пор ведутся дискуссии и споры (к примеру, см. [26, с. 39–49]); однако то, что нам известно более или менее достоверно, – это то, как сам Конфуций оценивал содержание *Шицзина*. Ему приписываются следующие слова: «Стихов 300», [и можно] одной фразой их охарактеризовать, а именно “в мыслях нет дурного”⁵. О чём эти слова? О том, что, хотя стихов в *Шицзине* много и они разные, идеи, заключённые в нём, в равной степени чисты.

¹ До III в. до н.э.

² «Стихи».

³ «300 стихов».

⁴ После III в.

⁵ “‘诗三百’一言以蔽之，曰‘思无邪’” [13, с. 44–45].

Почему мы скептически относимся к положению о том, что Конфуций редактировал стихи *Шицзина*, если, во-первых, *Шицзин* явно представляет собой сборник избранных, то есть *отобранных* кем-то, песен [15, с. 12] и, во-вторых, даже сам Сыма Цянь, отец китайской историографии, в «Жизнеописании Конфуция» (《孔子世家》 *Кунцзы ши цзя*) косвенно подтверждает тот факт, что Конфуций был с *Шицином* как минимум хорошо знаком⁶? Вполне возможно, что в данном случае Конфуций выступил в роли «авторитета» – того самого уважаемого и почитаемого исторического лица, который освятил своим именем, вернее – своей *предполагаемой* причастностью к тексту, сам канон; того самого авторитета, которым, возможно, был Давид по отношению к Псалтырю или Соломон – к притчам. О необходимости различения и разграничения понятий автора и авторитета применительно к древним каноническим текстам подробно писал С.С. Аверинцев [1].

Процесс создания *Шицзина*; основные особенности памятника; его роль и значение в рамках китайской литературы и культуры

Шицзин, к которому возводит свои корни не только китайская литература, но также и вся китайская культура в целом, по праву занимает своё почётное место в сокровищнице мировой культуры.

Шицзин создавался в период с начала эпохи Западная Чжоу 西周 (XI в. до н.э.) до середины эпохи Чуньцю 春秋 (VI в. до н.э.), то есть почти на протяжении 500 лет [12, с. 134]. Он представляет собой не только поэтическую антологию, сборник песен-стихов/песенной поэзии, но также и ценнейший исторический памятник, важный для изучения социально-политической обстановки, экономических процессов, культуры и искусства, досуга и прочих сторон жизни общества того времени.

В эпоху Чжоу 周代 (XI–III вв. до н.э.) изучение *Шицзина* было обязательным едва ли не для всех учёных мужей и образованных представителей общества того времени: его выучивали наизусть, он играл важнейшую роль в морально-нравственном и литературно-эстетическом воспитании, в оттачивании словесного, даже ораторского, мастерства, в порицании и восхвалении тех или иных сторон политической жизни, поэтому «Сын Неба, заслушивая политические [доклады], велел [всем], [от] *гунцинов* до *лешу* (т.е. всем сановникам и вельможам – прим. автора) преподавать [ему] стихи»⁷.

Шицзин имеет длительную историю изучения: он, пока ещё в виде 诗三百 *ши сань бай*, то есть 300 стихотворений, стал учебником по общественной и политической жизни ещё в период Чуньцю 春秋 (770–476 гг. до н.э.) [20, стр. 9].

Впрочем, среди исследователей также бытует мнение, что *Шицзин* – по крайней мере, в том виде, в каком он дошёл до наших дней, – опережает своё время, поэтому его и называют чжоуским текстом, который рядится в ханьские одежды [7, р. 30]. Для сравнения: эпоха Хань – III в. до н.э.–III в. С этим утверждением можно поспорить, но такая точка зрения имеет место быть.

Самое главное, *Шицзин* напрямую оказал влияние на поэтическое творчество и поэтику как теорию стихосложения, теорию поэтического творчества в китайской литературной традиции [12, с. 152]: он предоставил обширнейший материал для литераторов едва ли не всех последующих эпох – он стал источником мотивов, тем, идей, образов, средств художественной выразительности, которые стали бытовать в национальной традиции вплоть до сегодняшнего дня. Более того, *Шицзин* повлиял и на развитие лексики китайского языка. *Шицзин* стал образцом, из которого, в частности, также вышли многие *дяньгу* 典故 (буквально – классические сюжеты) и *чэньюй* 成语 (традиционные крылатые выражения) [14, стр. 151] – в широком смысле слова, он стал источником топов/топосов, которые пронизали собою все сферы традиционной китайской культуры.

⁶ «305 произведений (т.е. стихов – прим. автора) Конфуций пропел под аккомпанемент струнных инструментов» «三百五篇孔子皆弦歌之» [18, с. 1936].

⁷ «故天子听政，使公卿至于列士献诗» [19, с. 11].

Все стихотворения (по сути – песни, песенная поэзия), входящие в состав *Шицзина*, изначально сопровождалась музыкой и танцем [23, стр. 1], что в очередной раз подтверждает тезис о синкретизме поэзии, музыки, танца в древности, который, кстати, применим далеко не только к древности китайской. И пусть даже от времени создания этих песен нас отделяет более двух тысячелетий, мы, читая эти сочинения, поражаемся тому, насколько мысли и чувства древних созвучны нам сегодня. А ведь чувства людей и были основным источником этих песен, и выражались, даже изливались они в песнях по следующей схеме: речь/слово 言 *янь* — вздох 嗟叹 *цзетань* — декламация стихов/исполнение песни нараспев 咏歌 *юнгэ* — танец 舞蹈 *удао* [16, с. 1–2].

Структура памятника

По мнению многих исследователей, именно музыка – главный классификатор, который лежит в основе деления песен *Шицзина* на «Нравы царств» 《风》 Фэн (или 《国风》 Го фэн), «Оды» 《雅》 Я (делятся на «Малые оды» 《小雅》 Сяо я и «Великие оды» 《大雅》 Да я), «Гимны» 《松》 Сун [12, с. 152]. То, что в эпоху создания *Шицзина* музыке отводилась столь важная роль [напр. 9, р. 43], говорит о том, что, во-первых, поэзия и музыка были неразрывно связаны между собой и, во-вторых, уже тогда чётко осознавали колоссальную эстетическую ценность музыки.

Поскольку песнь, которую нам предстоит рассмотреть, входит в состав «Великих од», предлагаем остановиться на них поподробнее. В *Маошицзюй* 《毛诗序》, первом комментарии к *Шицзину*, в пояснении к одам Я, говорится о том, что в делах государственного управления есть малое и великое, поэтому есть малые оды и великие оды⁸. И учёные-конфуцианцы полагали, что назначение Я – вскрывать достоинства и недостатки тех или иных политических шагов и действий, и по этой причине деление од на Сяо я и Да я, то есть малые и великие, определяется масштабом политических деяний [12, с. 154]. Однако необходимо сказать, что это утверждение опровергается непосредственно содержанием самих од: в Сяо я мы читаем в том числе и про великие дела Сына Неба, а в Да я – про малые дела чжухоу, то есть владетельных князей. Кстати, на это противоречие тоже обратили внимание в *Маошицзюй*.

Цзифу: окончание длительной эпохи коллективного, анонимного творчества и авторства

В основном, песни, входящие в состав *Шицзина*, – это произведения устного народного творчества; тем не менее, среди них есть и те, автор которых нам известен (либо же принято считать, что он известен), и среди таких песен – «Ода Шэньскому князю» [III, III, 5] [6, с. 264]⁹ (《崧高》 Сун гао) из «Великих од» (《大雅》 Да я). Её автор – Инь Цзифу 尹吉甫. О самом Цзифу нам сегодня известно не много. Есть попытки точно назвать годы его жизни – 852–775 гг. до н.э. (например, см. [24, с. 16]), однако о точности этих сведений в настоящее время судить сложно. Более или менее достоверно известно лишь то, что Цзифу родился в уезде Фан (房县) города Шиянь (十堰市), на территории нынешней провинции Хубэй 湖北 [15, с. 176], хотя даже это нередко ставится под сомнение. Цзифу называют первым большим поэтом Китая и отцом китайской поэзии “中华诗祖” чжунхуа шицзу. Кстати, некоторые современные учёные сходятся во мнении, что место возникновения *Шицзина* – как раз уезд Фан. Возможно, более чем спорная версия о том, что Цзифу был автором всего *Шицзина*, подпитывается в том числе и этим предположением. В то же время ряд учёных утверждает, что оба раздела Я, а также Чжоу сун 周松, то есть чжоуские гимны, создавались преимущественно в Хаоцзине 镐京 (дословно – столице Хао) и окрестностях, а это территория современной провинции Шэньси 陕西 [там же, с. 35].

«Ода Шэньскому князю» (Сун гао 《崧高》), которую нам предстоит рассмотреть, – это одно из первых произведений китайской литературы, которое, во-первых, является авторским и, во-вторых, несёт в себе имя автора. К слову сказать, имя Инь Цзифу 尹吉甫 значится не только в Сун

⁸ “政有小大，故有小雅焉，有大雅焉” [16, с. 5].

⁹ Здесь и далее мы даём заглавие песен *Шицзина* и избранных отрывков из них в переводе А.А. Штукина [6].

гао – оно фигурирует и в двух других песнях *Шицзина*, а именно в *Чжэн минь* 《烝民》¹⁰ из раздела *Да я* и в *Лю юэ* 《六月》¹¹ из раздела *Сяо я*. При этом имя Цифу прославляется в *Сун гао* и *Чжэн минь* из *Да я*. Ряд учёных считает, что такие песни, как *Цзян Хань* 《江汉》¹² и *Хань и* 《韩奕》¹³ из *Да я* также были созданы Цифу [15, с. 176], однако в них имя Цифу не значится.

Именно эти сочинения знаменуют собой окончание длительного периода анонимного, коллективного авторства и творчества в китайской литературе и начало эпохи индивидуально-авторского творчества.

Есть гипотеза о том, что весь *Шицзин* был создан Цифу за 50 лет (825–775 гг. до н.э.) – с 3-го года правления чжоуского Сюань-вана 周宣王 до 7-го года правления чжоуского Ю-вана 周幽王 [15, с. 29–30]; однако большинством, даже подавляющим большинством, учёных эта гипотеза воспринимается как радикальная и несостоятельная.

Гораздо более правдоподобным и убедительным представляется утверждение Сыма Цяня о том, что «300 *ши*, в основном, созданы совершенномудрыми под воздействием порыва»¹⁴. Кто эти совершенномудрые? Простые люди, воины, женщины, мелкие чиновники, высокопоставленные служилые люди [20, с. 4].

Послание/Подарок *цзэн* 贈

Время создания «Оды Шэньскому князю» нам не известно. Однако то, что в ней фигурируют имена князя Шао 召伯 и Цифу 吉甫, свидетельствует о том, что песнь была сложена во времена Сюань-вана 宣王 [10, с. 297]. Предположительно, Цифу занимал должность *дачэня* 大臣 (*дачэнь* – премьер-министр, если проводить приблизительную и огрублённую аналогию с современностью) [8, стр. 463] при чжоуском Сюань-ване [17, с. 310]. И именно Сюань-вану Цифу дарит на прощание стихотворение и яшму – это отдельно отмечают и оговаривают некоторые китайские исследователи, например [23, с. 701]. То есть они вплотную подходят к идее *цзэн* 贈, подарка/послания, в этой песни, но так и не разворачивают эту идею.

Говоря о Цифу и его авторстве, также хотелось бы отметить и то, что своими словами “孔硕” *куншио* (здесь речь идёт о том, что «стихи обширны», подробнее см. далее), Цифу сам даёт оценку своему же стихотворению в нём же, и мы сразу понимаем, как он сам его оценивает и воспринимает, что весьма любопытно и примечательно.

Непосредственное рассмотрение «Оды Шэньскому князю» мы хотели бы предварить небольшим теоретическим уточнением. Стихотворное послание в китайской литературе, как правило, помечается в заглавии иероглифом *цзэн* 贈, основные значения которого – «дар; дарить», что не случайно, ибо первые послания непосредственно связаны с актом дарения: они либо сами представляют собой дары, либо сопровождают собою подарки. В связи с этим стоит, прежде всего, обратить внимание на то, как, в каком виде и где именно в *Шицзине* встречается иероглиф *цзэн*, а встречается он пять раз:

Песнь № 82 «Жена сказала»¹⁵ (《女曰鸡鸣》 Нюй юэ *цзи мин*):

Кто к мужу в гости к нам в дом придёт –

Получит яшму на пояс тот.

知子之来之，杂佩以赠之；

Песнь № 95 «В третью луну, праздник сбора орхидей»¹⁶ (《溱洧》 Чжэнь Вэй):

...В дар подносит пионы.

... 赠之以勺药；

¹⁰ «Ода царскому наставнику Чжун Шаньфу» (III, III, 6) [6, с. 267–269].

¹¹ «О походе воеводы Инь Цифу на гуннов» (II, III, 3) [6, с. 143–144].

¹² «Ода Шаоскому князю Ху» (III, III, 8) [6, с. 271–273].

¹³ «Ода Ханьскому князю» (III, III, 7) [6, с. 269–271].

¹⁴ “诗三百篇，大抵贤圣发愤之所为作也” [22, с. 119].

¹⁵ (I, VII, 8) [6, с. 76].

¹⁶ (I, VII, 21) [6, с. 82].

Песнь № 134 «Брата матери я провожаю»¹⁷ (《渭阳》 Вэй ян):

Чем его одарить, я не знаю, – какими дарами?

Подарю я гнедую четвёрку с большой колесницей.

<...>

Подарю самоцветы и пояс с прекрасным нефритом!

何以贈之? 路车乘黄 <...> 琮瑰玉佩;

Песнь № 259 «Ода Шэньскому князю»¹⁸ (《崧高》 Сун гао):

Полное звуков согласие творю,

Шэньскому князю ту песню дарю.

其风肆好, 以贈申伯;

Песнь № 261 «Ода ханьскому князю»¹⁹ (《韩奕》 Хань и):

Был он одарён, пред тем как проститься,

Царской упряжкой с большой колесницей.

其贈维何? 乘马路车.

В каждом из этих пяти песенных стихотворений, кроме одного, поётся о вручении каких-либо материальных даров, то есть даров в виде предметов, – лишь в предпоследнем воспевается преподнесение стихотворного подарка. Именно эта песнь, № 259, и являет собой прототип послания в истории китайской литературы, прообраз первого стихотворного послания. При этом весьма примечательно, что изначально, даже на уровне семантики, послание воспринималось как дар или, по крайней мере, было неразрывно связано с актом дарения как таковым.

Непосредственное рассмотрение «Оды Шэньскому князю»

Дабы получить подтверждение только что высказанным мыслям, обратимся к «Оде Шэньскому князю».

Это произведение входит в состав третьей части *Шицзина* «Великие оды» (《大雅》 Да я), которых в общей сложности насчитывается 31. «Великие оды» являют собой «книгу поэтических произведений племени чжоу», «проливают свет на известные исторические события, важные факты», воспринимаются традицией как «высокие образцы придворного поэтического творчества» [5, с. 11]. «Ода Шэньскому князю», хотя и обладает набором признаков, присущих произведениям этой части, уже характеризуется одной важнейшей чертой, в корне отличающей это сочинение от большинства других песен *Да я*, равно как и всего *Шицзина*: будучи всё ещё тесно связанным с коллективным народным творчеством, то есть с поэтикой фольклора, это сочинение уже знаменует собой следующий, принципиально новый, этап в развитии китайской литературы – переход к индивидуально-авторскому творчеству. При этом авторская принадлежность уже прописана в тексте самой оды: в ней чётко указано, что она была создана Цзифу. А Цзифу – один из первых авторов, если не первый из известных нам вообще, в истории китайской литературы.

Содержание «Оды Шэньскому князю» может служить наглядной иллюстрацией мыслей Сыма Цяня о произведениях из «Великих од», высказанных им в «Исторических записках» (《史记》 *Шицзи*): «В *Да я* говорится о том, каким образом добродетели великих людей во времена Вэньвана и Гун Лю доходили до простого народа» [5, с. 12]. Кстати, весьма любопытно: из текста «Оды...» становится очевидным то, что даже обычные люди могли сравниться с небом в своей добродетели [11, с. 176].

Так среди каких же песен, собственно, возникает послание, его прототип, его прообраз? Придворная поэзия, в том числе представленная образцами коллективного народного творчества, была, прежде всего, дидактической, назидательной, поучительной. Она отличалась риторичностью, то есть была направлена на убеждение, вразумление, предостережение, и включала в себя

¹⁷ (I, XI, 9) [6, с. 107].

¹⁸ (III, III, 5) [6, с. 264–266].

¹⁹ (III, III, 7) [6, с. 269–271].

как хвалебные, так и обличительные песни. Именно в придворной поэзии и берёт своё начало индивидуально-авторское творчество, индивидуальная поэзия. Поначалу эти сочинения были, в основном, анонимными, однако в ряде случаев уже содержали в себе имена авторов, которые, как правило, пока не осознавали себя таковыми – это было своего рода «авторство в себе» [3, с. 210], ещё не вполне осознанное. Среди таких песен в китайской литературной традиции и возникло послание.

Итак, обратимся непосредственно к самой «Оде Шэньскому князю».

Каждая из восьми частей «Оды...» призвана восславить деятельность князя как правителя. Это касается даже тех её частей, в которых Шэньский князь не упоминается.

В «Оде Шэньскому князю», равно как и в *Чжэн минь* «*烝民*», *Хань* и «*韩奕*» из *Да я*, в *Чу чэ* «*出车*»²⁰, *Лю Юэ* «*六月*», *Цай Цзи* «*采芑*»²¹ из *Сяо я* довольно подробно прописан образ «благородного мужа» (君子 *цзюньцзы*).

Китайскими исследователями высказывалось мнение о том, что за каждым песенным стихотворением стоит живой сюжет [25, с. 48]. Применительно к «Оде Шэньскому князю» сложно с этим не согласиться.

Первая часть посвящена утверждению божественного происхождения двух древних родов – Фу и Шэнь; во второй части, в которой вводится образ Шэньского князя, воздается хвала его за слугам – настоящим и будущим – перед народом, перечисляются земли, пожалованные ему, – это столица и удел; в третьей части отражены наставления, приказания, данные царём Шэньскому князю; в четвёртой части описываются деятельность князя в Се (а именно – строительство городской стены и храмового комплекса, начатое по его приказу) и подарки, преподнесённые ему царём (четыре коня с великолепно украшенной сбруей); в пятой части изображаются отъезд князя из столицы, последние напутствия царя ему, а также вновь подарок, преподнесённый ему царём, – яшмовый жезл; шестая часть рисует картины отправления князя в путь, обеда в обществе царя, а также фиксирует приказ царя сначала собрать подати в Се, а уж затем отправиться на юг; седьмая часть запечатлевает сцену народного ликования в Се по случаю приезда князя.

В восьмой части, в отличие от предыдущих семи, почти отсутствует событийная динамика.

Именно эта часть и позволяет нам говорить об «Оде Шэньскому князю» как о первом стихотворном послании, пусть и только зарождающемся и формирующемся, в китайской литературе.

Некоторые китайские учёные полагают, что в *Сун гао* есть элементы исторического эпоса [15, стр. 50]. Но, на наш взгляд, это неверно: у древних китайцев не было исторического эпоса – по крайней мере, в том виде, в каком он был, к примеру, у древних греков и древних индийцев.

Итак, восьмая часть «Оды Шэньскому князю» [6, с. 266]:

- (1) Шэньский наш князь трёх достоинств радатель:
- (2) Мягкий, прямой он, для всех благодетель.
- (3) Он успокоил уделы страны,
- (4) Славою князя все царства полны.
- (5) Цифу сложил эту песню о нём,
- (6) Сложена песня с большим мастерством:
- (7) Полное звуков согласие творю,
- (8) Шэньскому князю ту песню дарю.

Первые четыре строчки, воздающие хвалу князю, – хвалебные: они несут в себе элементы панегирика. А послание как таковое – не только стихотворное, не только древнее и не только китайское – характеризуется сочетанием, даже смешением элементов разных жанров.

²⁰ «Ода о походе воеводы Нань Чжуна против гуннов» (II, I, 8) [6, с. 135–136].

²¹ «О походе воеводы Фан Шу на южных варваров» (II, III, 4) [6, с. 145–146].

Восхваление Шэньского князя – цель, с которой и была написана «Ода Шэньскому князю». Обращение к нему, посвящение ему – в центре внимания. Таким образом, несмотря на свою явную художественность, сочинение не лишено и утилитарности. А утилитарность, практическое значение и назначение впоследствии станут одной из характерных черт послания, как стихотворного, так и прозаического.

В первой и второй строчках раскрывается мотив восхищения добродетелями князя (мягкостью, прямоотой, добротой), в третьей – мотив воспевания миротворческих усилий и заслуг князя, в четвёртой – мотив его славы, озаряющей всю Поднебесную. Мотивы первого четверостишия связаны друг с другом по принципу нанизывания²².

Второе четверостишие, собственно прообраз послания, приводится в нашем дословном переводе, более точно отражающем оригинал, чем перевод А.А. Штукина:

- (5) Цифу сложил эту песнь 吉甫作诵,
- (6) Её стихи необычайно прекрасны 其诗孔硕.
- (7) Её напев протяжен и красив 其风肆好,
- (8) Я князю Шэнь её дарю 以赠申伯.

Второе четверостишие разительно отличается от первого.

Во втором четверостишии восьмой части оды (четверостишии, замыкающем всё произведение) устанавливается связь между субъектом и объектом творчества – адресантом и адресатом, автором и тем, к кому он апеллирует: здесь содержится прямое обращение поэта к Шэньскому князю. В пятой строчке вводится образ создателя песни, во второй и третьей ей даётся оценка (к слову сказать, высокая), а в последней раскрывается мотив вручения, преподнесения песни как подарка.

В последнем четверостишии песнь заявляется автором как послание. В этих строчках, также скреплённых мотивами, нанизанными один на другой, налицо адресат, речь лирического субъекта, обращённая к собеседнику, и слегка наметившиеся контуры коммуникативной ситуации²³.

По имеющимся на настоящий момент сведениям, подтверждённым в том числе археологическими находками, более раннего памятника с подобными характерными чертами и особенностями китайская литература попросту не знает – это подводит нас к выводу о том, что послание как жанр в самом деле уходит своими корнями в *Шицзин* (в нём послание представлено в своей *стихотворной форме*, то есть в виде *цзэн* 贈); и здесь, пусть и явленное в усечённом виде, оно, тем не менее, уже несёт в себе все неотъемлемые и, важно заметить, *типологические* черты, которыми будут наделены послания последующих эпох, причём далеко не только *стихотворные* и далеко не только в Китае.

Стоит отдельно подчеркнуть, что именно сочинение (в данном случае – песенное стихотворение) жанра послания, одного из наиболее индивидуализированных, персонифицированных жанров во всей мировой литературе, является одним из самых первых, самых ранних авторских произведений в китайской литературе. При этом, что самое удивительное и примечательное, имя создателя песни нам известно не на основании (не только на основании) каких-либо сторонних текстов – это имя вплетено непосредственно в словесную ткань «Оды...» (то есть авторство было уже настолько осознанным, что автор считал для себя возможным и даже нужным увековечить своё имя в своём же сочинении), где в том числе содержится и отношение творца к своему творению, а именно прописана его оценка эстетического своеобразия собственного сочинения (то есть здесь мы имеем дело с авторской рефлексией). Более того, как становится очевидным из самого текста, автор вполне осознаёт, что создаёт послание и преподносит его в качестве *цзэн*-подарка. Поразительно!

²² Подробнее о типах связи между мотивами – [2].

²³ Подробнее о базовых и неотъемлемых чертах послания – [4, с. 118].

Пока послание – небольшая составная часть произведения иного жанра, однако через некоторое время – и весьма скоро – послание выделится в отдельное жанровое образование. Уточним: *цзэн* станет термином для обозначения *стихотворной* формы жанра послания.

В *Шицзине* уже заложен потенциал эволюции *цзэн* по линии *дар – обращение – послание*, но это тема другого исследования.

4. Заключение (CONCLUSION)

Шицзин, или «Книга песен» – одна из самых ранних антологий в истории мировой литературы – представляет собой жанровый фонд, из которого вышла, даже выросла едва ли не вся классическая китайская литература.

Поскольку объём и формат статьи как таковой не позволяют осветить вопрос целиком, во всей его полноте, в рамках данной статьи мы предлагаем остановиться на одном жанре – жанре послания.

Послание в китайской литературной традиции возводит свои корни к «Книге песен» – речь идёт об «Оде Шэньскому князю» из раздела «Великие оды». Исходя из доступных нам на сегодняшний момент сведений, мы можем с уверенностью сказать, что это самое первое *литературное* послание в истории китайской словесности. В то же время необходимо оговорить, что в *Шицзине* оно представлено в зачаточном виде – пока ещё в качестве составной части произведения совсем иного жанра: действительно, собственно посланием может быть названа лишь только восьмая часть оды, если быть ещё точнее – её последнее четверостишие.

Тем не менее, этому небольшому фрагменту уже присущи те черты, которыми впоследствии будет наделено большинство посланий, причём далеко не только древних и далеко не только китайских, – это адресат, речь, обращённая к нему, и коммуникативная ситуация.

В дальнейшем послания будут нести и сочетать в себе характерные черты других жанров – и в этом нет ничего необыкновенного: послание и вышло из произведения совсем иного жанра, по крайней мере в рамках китайской традиции.

Послание относится к числу самых индивидуализированных и персонифицированных жанров мировой литературы. А в китайской традиции это ещё и один из самых ранних образцов индивидуально-авторского творчества. Один из первых известных нам *авторов* в истории китайской литературы – Цифу – как раз является творцом, создателем, автором этой оды. Авторство его было вполне осознанным – на его имя есть прямое указание в тексте оды. Более того, он сам даёт оценку плодам своего авторства и творчества непосредственно в самом произведении, и оценка эта весьма лестная.

Безусловно, посланием в полном, полновесном смысле этого слова «Ода Шэньскому князю» вряд ли может быть названа, однако прототипом, прообразом послания, посланием на самой начальной стадии его формирования – вполне.

Однако даже с учётом сказанного мы не можем, даже не вправе умалять значение, значимость прообраза послания хотя бы по той причине, что оно уже несёт в себе важнейший компонент китайского *стихотворного* послания. Что это за компонент? Это *цзэн* 贈 со всем комплексом значений этой морфемы – «дар», «подарок», «дарить», «преподносить», «посылать» и проч. В «Оде Шэньскому князю» речь идёт не только о преподнесении дара – она сама, будучи посланием, является подарком. Таким образом, все три ключевых значения *цзэн* сошлись в одной точке уже в прототипе послания. А впоследствии иероглифом *цзэн* будет помечаться большинство *стихотворных* посланий в китайской литературе.

Безусловно, с посланиями *прозаическими* ситуация будет обстоять чуть иначе (например, к большинству из них не применим иероглиф *цзэн* ни семантически, ни чисто формально), однако и они тоже вышли из «Оды Шэньскому князю», составив вместе с посланиями *стихотворными* две формы жанра послания.

И, не вдаваясь подробно в детали, отметим, что уже в «Оде Шэньскому князю», прототипе, прообразе, зачатке послания, явственно проступает черта, которая также является базовой для послания как такового и объединяет собою послания *стихотворные* и *прозаические*, – это утилитарность. Ничуть не отменяя, не оттеняя, не отесняя художественности текста, утилитарность в послании, в данном случае – в «Оде Шэньскому князю», проступает явственно. И она направлена на то, чтобы восславить заслуги Шэньского князя в обращении к нему же.

© Н.А. Строганова, 2025

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Авторство и авторитет // Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Школа «Языки русской культуры». 1996. С. 76–100.
2. Москвин В.П. Стилистика русского языка: теоретический курс. Изд. 3-е, перераб. и доп. Волгоград: Перемена, 2005. 640 с.
3. Семененко И.И. Возникновение риторики и поэтики в Китае // Ломоносовские чтения. Востоковедение. Тезисы докладов научной конференции (Москва, 16 апреля 2018 г.). М.: ТЕЗАУРУС, Языки народов мира, 2018. С. 208–211.
4. Тамарченко Н. Д. Теоретическая поэтика: хрестоматия-практикум: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 400 с.
5. Федоренко Н.Т. Древнейший памятник поэтической культуры Китая // Шицзин: Книга песен и гимнов / Пер. с кит. А. Штукина; подгот. текста и вступ. ст. Н. Федоренко; коммент. А. Штукина. М.: Худож. лит., 1987. С. 3–22.
6. Шицзин: Книга песен и гимнов / Пер. с кит. А. Штукина; Подгот. текста и вступ. ст. Н. Федоренко; Коммент. А. Штукина. М.: Худож. лит., 1987. 351 с.
7. Baxter, William H. “Zhou and Han Phonology in the *Shijing*” // *Studies in the Historical Phonology of Asian Languages*, ed. William G. Boltz and Michael C. Shapiro. Amsterdam and Philadelphia: J. Benjamins, 1991. P. 1–34.
8. Hucker, Charles O. *A Dictionary of Official Titles in Imperial China* / Charles O. Hucker. Stanford, California: Stanford University Press, 1985. 676 p.
9. 柯马丁. 表演与阐释: 早期中国诗学研究 / 柯马丁著; 郭西安编; 杨治宜等译. –北京: 生活·读书·新知三联书店, 2023. Кэ Мадин (Мартин Керн). Исполнение и интерпретации: изучение раннекитайской поэтики / Кэ Мадин; ред. Го Сиань, пер. Ян Чжи и др. Пекин: Изд-во Саньянь, 2023. 550 с.
10. 李山. 《诗经》的创制历程 / 李山著. –北京: 中华书局, 2022. Ли Шань. Процесс создания Шицзина / Ли Шань. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2022. 467 с.
11. 雒三桂. 诗经散论 / 雒三桂著. –北京: 中华书局, 2022. Ло Саньгуй. Разрозненные суждения о Шицзине / Ло Саньгуй. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2022. 237 с.
12. 鲁洪生. 先秦两汉文学研究 / 鲁洪生著. –北京: 商务印书馆, 2013. Лу Хуншэн. Изучение литературы доциньской эпохи, Западной и Восточной Хань / Лу Хуншэн. Пекин: Коммерческое изд-во, 2013. 438 с.
13. 《论语注疏》 / (魏)何晏注、(宋)邢昺疏、(清)阮元校刻; 方向东点校 // 《论语注疏. 孝经注疏》 // 《十三经注疏》第23册. –北京: 中华书局, 2021. «Луньюй с комментариями и разъяснениями» / Хэ Янь (комментарии), Син Бин (разъяснения), Жуань Юань (сверка, правка, гравировка); Фан Сяндун (проставление знаков препинания) // «Луньюй с комментариями и разъяснениями. Сяоцзин с комментариями и разъяснениями» // «Тринадцатикнижие с комментариями и разъяснениями» 23-й том. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2021. 679 с.
14. 刘立志. 《诗经》研究 / 刘立志著. –北京: 中华书局, 2011. Лю Личжи. Изучение Шицзина / Лю Личжи. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2011. 219 с.
15. 刘昌安, 温勤能. 诗经识读 / 刘昌安, 温勤能著. –北京: 中国社会科学出版社, 2021. Лю Чанъань, Вэнь Циньнэн. Понимание и чтение Шицзина / Лю Чанъань, Вэнь Циньнэн. Пекин: Китайское изд-во социальных наук, 2021. 439 с.
16. 毛诗序 // 诗经 / 王秀梅译注. –北京: 中华书局, 2015. Маошисю // Шицзин / Пер. и комм. Ван Сюймэй. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2015. С. 1–7.
17. 全先秦两汉诗 / 周秉高编著. –呼和浩特: 内蒙古大学出版社, 2011. Полное собрание стихотворений доциньской эпохи, Западной и Восточной Хань / Ред. и сост. Чжоу Бингао. Хух-Хото: Изд-во Университета Внутренней Монголии, 2011. 691 с.
18. 司马迁. 《史记》. –北京: 中华书局, 1982. Сыма Цянь. Исторические записки. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 1982. 3356 с.
19. 徐元诰. 《国语集解》 / 徐元诰著, 王树民、沈长云点校. –北京: 中华书局, 2002. Сюй Юаньгао. Речи царств с толкованиями / Сюй Юаньгао; сверка Ван Шумин, Шэнь Чанъюн. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2002. 604 с.
20. 向熹. 《诗经》语言研究 / 向熹著. –修订本. –北京: 商务印书馆, 2023. Сян Си. Изучение языка Шицзина / Сян Си. Издание исправленное. Пекин, 2023. 448 с.
21. 向熹. 《诗经词典》 / 向熹著. –成都: 四川人民出版社, 1986. Сян Си. Словарь Шицзина / Сян Си. Чэнду: Сычуаньское народное издательство, 1986. 937 с.
22. 张文江. 《史记·太史公自序》讲记: 外一篇 / 张文江著. —修订本. –上海: 上海文艺出版社, 2021. Чжан Вэньцзян. Толкования и записи «Шицзи. Тайшигун цзысюй»: внешний пянь / Чжан Вэньцзян. –Издание исправленное. Шанхай: Шанхайское литературно-художественное изд-во, 2021. 172 с.

23. 诗经 / 王秀梅译注 . – 北京 : 中华书局 , 2015 . Шицзин / Перевод и комментарии Ван Сюймэй. Пекин: Изд-во Чжунхуа, 2015. 829 с.
24. 袁正洪 . 中华诗祖尹吉甫传 / 袁正洪著 . – 武汉 : 华中科技大学出版社 , 2023 . Юань Чжэнхун. Жизнеописание родоначальника китайской поэзии Инь Цифу / Юань Чжэнхун. Ухань: Изд-во Научно-технического университета Центрального Китая, 2023. 305 с.
25. 杨赛 . 中国音乐文学 / 杨赛编著 . – 上海 : 华东师范大学出版社 , 2023 . Ян Сай. Китайская музыкальная литература / Ред. и сост. Ян Сай. Шанхай: Изд-во Восточно-китайского педагогического университета, 2023. 391 с.
26. 姚小鸥 . 诗经与楚简诗经类文献研究 / 姚小鸥著 . – 北京 : 商务印书馆 , 2022 . Яо Сяою. Изучение Шицзина и [изучение] связанных с ним текстов на бамбуковых дощечках царства Чу / Яо Сяою. Пекин: Коммерческое изд-во, 2022. 370 с.

References

1. Averintsev, S.S. Avtorstvo i avtoritet [Authorship and Authority] // *Ritorika i istoki evropejskoi literaturnoi traditsii* [Rhetorics and the Sources of European Literary Tradition]. M.: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury», 1996. pp. 76–100. (In Russian).
2. Moskvina, V.P. *Stilistika russkogo iazyka: teoreticheskii kurs. Izd. 3-e, pererab. i dop.* [Stylistics of the Russian Language: Theoretical Course. 3rd edition]. Volgograd: Peremena, 2005. 640 p. (In Russian).
3. Semenchenko, I.I. Vozniknovenie ritoriki i poetiki v Kitae [The Origins of Rhetorics and Poetics in China] // *Lomonosovskie chteniia. Vostokovedenie. Tezisy dokladov nauchnoi konferentsii* (Moskva, 16 aprelya 2018 g.) [The Lomonosov Readings. Oriental Studies. Papers of the Conference (Moscow, April 6, 2018)]. M.: TEZAURUS, Yazyki narodov mira, 2018. pp. 208–211. (In Russian).
4. Tamarchenko, N.D. *Teoreticheskaia poetika: Khrestomatiia-praktikum: ucheb. posobie dlia stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniia*. [Theoretical Poetics: Chrestomathy-Practicum] M.: Akademiia, 2004. 400 p. (In Russian).
5. Fedorenko, N.T. Drevneishii pamiatnik poeticheskoi kul'tury Kitaya // *Shitszin: Kniga pesen i gimnov* / Per. s kit. A. Shtukina; podgot. teksta i vstup. st. N. Fedorenko; komment. A. Shtukina. [The Oldest Monument of the Poetic Culture of China // Shijing: The Book of Songs and Hymns / Tr. from Chinese by A. Shtukin; Preparation of the Text and Introductory Article by N. Fedorenko]. M.: Hudozh. lit., 1987. pp. 3–22. (In Russian).
6. *Shitszin: Kniga pesen i gimnov* / Per. s kit. A. Shtukina; Podgot. teksta i vstup. st. N. Fedorenko; Komment. A. Shtukina. [Shijing: The Book of Songs and Hymns / Tr. from Chinese by A. Shtukin; Preparation of the Text and Introductory Article by N. Fedorenko; Comm. by A. Shtukin]. M.: Hudozh. lit., 1987. 351 p. (In Russian).
7. Baxter, William H. "Zhou and Han Phonology in the Shijing" // *Studies in the Historical Phonology of Asian Languages, ed. William G. Boltz and Michael C. Shapiro*. Amsterdam and Philadelphia: J. Benjamins, 1991. pp. 1–34. (In English).
8. Hucker, Charles O. *A Dictionary of Official Titles in Imperial China* / Charles O. Hucker. Stanford, California: Stanford University Press, 1985. 676 p. (In English).
9. 柯马丁 . 表演与阐释 : 早期中国诗学研究 / 柯马丁著 ; 郭西安编 ; 杨治宜等译 . – 北京 : 生活 . 读书 . 新知三联书店 , 2023 . – 550页 . Ke Mading. Biao'yan yu Chan'shi: Zaoqi Zhongguo Shixue Yanjiu / Ke Mading zhu; Guo Xi'an bian; Yang Zhiyi deng yi. [Ke Mading (Martin Kern). Performance and Interpretation: The Study of Early Chinese Poetics / Ke Mading; ed. by Guo Xi'an, tr. by Yang Zhiyi and others]. Beijing: Shenghuo. Dushu. Xinzhi Sanlian Shudian, 2023. 550 p. (In Chinese).
10. 李山 . 《诗经》的创制历程 / 李山著 . – 北京 : 中华书局 , 2022 . – 467页 . Li Shan. Shijing de Chuangzhi Licheng / Li Shan zhu. [Li Shan. The Process of Creating Shijing / Li Shan]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2022. 467 p. (In Chinese).
11. 雒三桂 . 诗经散论 / 雒三桂著 . – 北京 : 中华书局 , 2022 . – 237页 . Luo Sangui. Shijing Sanlun / Luo Sangui zhu. [Luo Sangui. Discussions on Shijing / Luo Sangui]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2022. 237 p. (In Chinese).
12. 鲁洪生 . 先秦两汉文学研究 / 鲁洪生著 . – 北京 : 商务印书馆 , 2013 . – 438页 . Lu Hongsheng. Xian Qin, Liang Han Wenxue Yanjiu / Lu Hongsheng zhu. [Lu Hongsheng. The Study of the Literature of the Periods of pre-Qin, Western and Eastern Han / Lu Hongsheng]. Beijing: Shangwu Yinshuguan, 2013. 438 p. (In Chinese).
13. 《论语注疏》 / (魏)何晏注、(宋)邢昺疏、(清)阮元校刻; 方向东点校 // 《论语注疏. 孝经注疏》 // 《十三经注疏》第23册 . – 北京 : 中华书局 , 2021 . – 679页 . «Lunyu Zhushu» / (Wei) He Yan zhu, (Song) Xing Bing shu, Ruan Yuan jiaoke; Fang Xiangdong dianjiao // Lunyu Zhushu. Xiaojing Zhushu // Shisanjing Zhushu di 23 ce. [Lunyu with Commentaries and Explanations / Commentaries by He Yan, explanations by Xing Bing, corrections and engravings by Ruan Yuan; collated and punctuated by Fang Dongxiang // «Lunyu with Commentaries and Explanations. Xiaojing with Commentaries and Explanations» // «Shisanjing with Commentaries and Explanations» v. 23]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2021. 679 p. (In Chinese).
14. 刘立志 . 《诗经》研究 / 刘立志著 . – 北京 : 中华书局 , 2011 . – 219页 . Liu Lizhi. Shijing Yanjiu / Liu Lizhi zhu [Liu Lizhi. The Study of «Shijing» / Liu Lizhi]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2011. 219 p. (In Chinese).
15. 刘昌安, 温勤能 . 诗经识读 / 刘昌安, 温勤能著 . – 北京 : 中国社会科学出版社 , 2021 . – 439页 . Liu Chang'an, Wen Qinneng. Shijing Shidu / Liu Chang'an, Wen Qinneng zhu [Liu Chang'an, Wen Qinneng. Understanding and Reading «Shijing» / Liu Chang'an, Wen Qinneng]. Beijing: Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe, 2021. 439 p. (In Chinese).
16. 毛诗序 // 诗经 / 王秀梅译注 . – 北京 : 中华书局 , 2015 . – 1–7页 . Maoshixu // Shijing / Wang Xiumei yi zhu [Maoshixu // Shijing / Translated and commented by Wang Xiumei]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2015. pp. 1–7. (In Chinese).
17. 全先秦两汉诗 / 周秉高编著 . – 呼和浩特 : 内蒙古大学出版社 , 2011 . – 691页 . Quan Xian Qin Liang Han shi / Zhou Binggao [The Poems of pre-Qin and the Two Hans / Ed. by Zhou Binggao]. Huhhot: Nei Menggu Daxue Chubanshe, 2011. 691 p. (In Chinese).

18. 司马迁 . 《史记》 . – 北京 : 中华书局 , 1982 . – 3356页 . Sima Qian. Shiji [Sima Qian. «Shiji»]. Beijing: Zhonghua Shuju, 1982. 3356 p. (In Chinese).
19. 徐元诰 . 《国语集解》 / 徐元诰著 , 王树民、沈长云点校 . – 北京 : 中华书局 , 2002 . – 604 页 . Xu Yuangao. Guoyu Jijie / Xu Yuangao zhu, Wang Shumin, Shen Changyun dianjiao [Xu Yuangao. «Guoyu with Collected Explanations» / Xu Yuangao; Collated and punctuated by Wang Shumin, Shen Changyun]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2002. 604 p. (In Chinese).
20. 向熹 . 《诗经》语言研究 / 向熹著 . – 修订本 . – 北京 : 商务印书馆 , 2023 . – 448页 . Xiang Xi. «Shijing» Yuyan Yanjiu / Xiang Xi. – Xiudingben [Xiang Xi. The Study of the Language of «Shijing» / Xiang Xi. – Revised edition]. Beijing: Shangwu Yinshuguan, 2023. 448 p. (In Chinese).
21. 向熹 . 《诗经词典》 / 向熹著 . – 成都 : 四川人民出版社 , 1986 . – 937页 . Xiang Xi. «Shijing Cidian» / Xiang Xi [Xiang Xi. «The Dictionary of Shijing» / Xiang Xi]. Chengdu: Sichuan Renmin Chubanshe, 1986. 937 p. (In Chinese).
22. 张文江 . 《史记·太史公自序》讲记 : 外一篇 / 张文江著 . — 修订本 . – 上海 : 上海文艺出版社 , 2021 . – 172 页 . Zhang Wenjiang. «Shiji. Taishigong zixu» jiangji: wai yi pian / Zhang Wenjiang zhu. — Xiudingben [Zhang Wenjiang. Discussions and Records of the «Shiji. Autobiographical Notes by Taishigong»: Outer Chapter / Zhang Wenjiang. — Revised Edition]. Shanghai: Shanghai Wenyi Chubanshe, 2021. 172 p. (In Chinese).
23. 诗经 / 王秀梅译注 . – 北京 : 中华书局 , 2015 . – 829页 . Shijing / Wang Xiumei yi zhu [Shijing / Translated and commented by Wang Xiumei]. Beijing: Zhonghua Shuju, 2015. 829 p. (In Chinese).
24. 袁正洪 . 中华诗祖尹吉甫传 / 袁正洪著 . – 武汉 : 华中科技大学出版社 , 2023 . – 305页 . Yuan Zhenghong. Zhonghua Shizu Yin Jifu Zhuan / Yuan Zhenghong [Yuan Zhenghong. The Biography of the Patriarch of Chinese Poetry Yin Jifu]. Wuhan: Huazhong Keji Daxue Chubanshe, 2023. 305 p. (In Chinese).
25. 杨赛 . 中国音乐文学 / 杨赛编著 . – 上海 : 华东师范大学出版社 , 2023 . – 391页 . Yang Sai. Zhongguo Yinyue Wenxue / Yang Sai bian zhu [Yang Sai. Chinese Musical Literature / Ed. by Yang Sai]. Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe, 2023. 391 p. (In Chinese).
26. 姚小鸥 . 诗经与楚简诗经类文献研究 / 姚小鸥著 . – 北京 : 商务印书馆 , 2022 . – 370页 . Yao Xiaou. Shijing yu Chu-jian Shijing lei Wenxian Yanjiu / Yao Xiaou [Yao Xiaou. The Study of Shijing and Chu Bamboo Texts Related to Shijing]. Beijing: Shangwu Yinshuguan, 2022. 370 p. (In Chinese).

Сведения об авторах:

Строганова Нина Андреевна – кандидат филологических наук, исследователь, Пекинский университет (КНР, Пекин).

Сфера научных и профессиональных интересов: китайская литература, древнекитайская литература, теория литературы, жанрология, сравнительное литературоведение.

E-mail: nina.stroganova@mail.ru

ORCID: 0000-0001-6564-6230

About the author:

Nina A. Stroganova, PhD, is Researcher at Peking University (Beijing, PRC).

Spheres of research and professional interest: Chinese literature, Ancient Chinese literature, theory of literature, genre studies, comparative literary studies.

E-mail: nina.stroganova@mail.ru

ORCID: 0000-0001-6564-6230

* * *