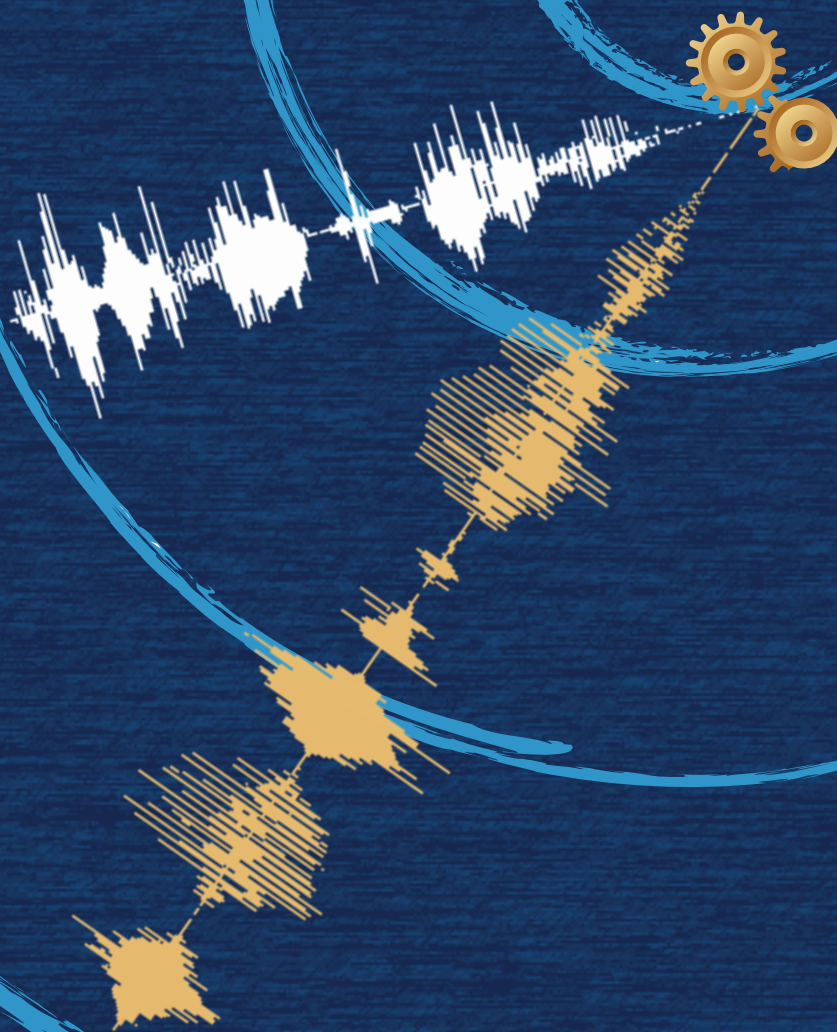


Ученый журнал
технический журнал

РЕЧЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ



Speech technology

2

2025



Речевые

ТЕХНОЛОГИИ

2/2025

Главный редактор: Харламов Александр Александрович,
доктор технических наук, kharlamov@analyst.ru

Состав редколлегии:

Заместитель главного редактора: **Потапова Родмонга Кондратьевна**,
доктор филологических наук, профессор, rkpotarova@yandex.ru

Азаров Илья Сергеевич, доктор технических наук, профессор,
azarov@bsuir.by, Беларусь

Голенков Владимир Васильевич, доктор технических наук, профессор,
golen@bsuir.by, Беларусь

Дмитриев Владимир Тимурович, доктор технических наук,
vol77@rambler.ru

Железны Милош, PhD,
zelezny@kky.zcu.cz, Чехия

Жигулёвцев Юрий Николаевич, кандидат технических наук,
ynzh@mail.ru

Карпов Алексей Анатольевич, доктор технических наук,
karpov@iias.spb.ru

Коренева Ольга, PhD,
quovadis36@gmail.com, Испания

Кудубаева Сауле Альжановна, кандидат технических наук,
saule_58@mail.ru, Казахстан

Кушнир Дмитрий Алексеевич, кандидат технических наук,
kushdal@yandex.ru

Лобанов Борис Мефодьевич, доктор технических наук,
lobanov@newman.bus-net.by, Беларусь

Ляксо Елена Евгеньевна, доктор биологических наук,
lyakso@gmail.com

Максимов Евгений Михайлович, доктор технических наук,
maximovem@inbox.ru

Мещеряков Роман Валерьевич, доктор технических наук, профессор,
mrv@ieee.org

Пильгун Мария Александровна, доктор филологических наук,
pilgun@yandex.ru

Расходчиков Алексей Николаевич, кандидат социологических наук,
silaslowa@mail.ru

Ронжин Андрей Леонидович, доктор технических наук,
ronzhin@iias.spb.su

Славкова Светлана, PhD,
svetlana.slavkova@unibo.it, Италия

Смирнов Иван Валентинович, доктор физико-математических наук,
ivs@isa.ru

Сулейманов Джавдет Шевкетович, доктор технических наук, профессор,
академик Академии наук Татарстана, alsu_73@list.ru

Чучупал Владимир Яковлевич, кандидат технических наук,
v.chuchupal@gmail.com

Содержание

Комарова Е. В.

Лингвистический структурализм как методологическая база для анализа больших текстовых данных цифровой деловой коммуникации. 3

Коренева О. Б.

Эффективная медицинская коммуникация как средство профилактики болезней в экстремальных условиях северных широт. Контрастивное исследование русско-немецкой терминологии 10

Давид Гарсия Родригес-Искьердо

Институт языковых помощников в Испании: интегрированная теоретическая, институциональная и политическая модель. 20

Крапотина Т. Г.

Приёмы иммерсивного обучения в преподавании русского языка как иностранного 33

Драганова П. С.

Распознавание ботов как участников диалогов в интернет-коммуникации 43

Казаков Е. А.

Стилистическая адаптация и языковое моделирование в диалоговом взаимодействии с большими языковыми моделями 52

Хоршева Е. В.

Эмотивность художественного перевода: большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция (на материале стихотворения И. В. Гёте «Willkommen und Abschied») 64

Киселева С. В.

Как культурные Telegram-каналы удерживают внимание аудитории (аналитика кейса Культурного центра «Покровские ворота»). 79

Редакция:

Редактор: *Полина Иванова*
Корректор: *Людмила Асанова*
Дизайн: *Анна Ладанюк*
Верстка: *Евгения Соболев*

Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Тел.: +7 495 345 52 00

Электронная почта: narob@yandex.ru

Сайт: www.speechtechnology.ru, www.narodnoe.org

Подписано в печать 13.03.2026. Формат 60×90%. Бумага офсетная. Печать офсетная.

У.-п.л. 13,75. Заказ № 25В01. Издательский дом «Народное образование».

Отпечатано в типографии ИД «Народное образование».

109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: +7 495 345 52 00/59 00.

Лингвистический структурализм как методологическая база для анализа больших текстовых данных цифровой деловой коммуникации

Комарова Е. В., кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

Рассмотренное автором исследование обосновывает актуальность применения принципов лингвистического структурализма для системного анализа больших массивов текстов цифровой деловой коммуникации. На материале корпусного исследования годового отчёта в области устойчивого развития (КСО) транснационального банка Barclays за 2024 год демонстрируется, как структуралистский подход позволяет выявить инвариантные жанровые модели, бинарные оппозиции, организующие дискурс, и метадискурсивные системы. Применение синергии методов «ходов» и «шагов» Бхатии и Суэйлса и анализа метадискурса Хайленда в рамках структуралистской парадигмы доказывает свою эффективность для декомпозиции больших текстовых данных, их сравнительно-сопоставительного анализа и выявления культурно-специфических кодов. Результаты подтверждают, что цифровой деловой дискурс подчиняется строгим структурным закономерностям, выявление которых открывает новые перспективы для автоматизированного анализа, категоризации и интерпретации деловых коммуникативных практик.

• лингвистический структурализм • большие текстовые данные • цифровая деловая коммуникация • жанровый анализ • метадискурс • КСО-дискурс

Лингвистический структурализм занимает особое место в истории языкознания XX века и представляет фундаментальную методологическую парадигму, определившую дальнейшее развитие лингвистических исследований. Его возникновение обусловлено переосмыслением предмета языкознания, переходом от атомистического и преимущественно диахронического анализа языка к системному, синхроническому анализу. Другими словами, «язык предстаёт как сложная многоуровневая система, включающая в себя множество взаимосвязанных и взаимообусловленных дискретных элементов» [4, с. 139].



В целом формирование структурализма было следствием кризиса историко-сравнительного языкознания конца XIX века, в рамках которого язык рассматривался как совокупность изолированных фактов, подлежащих историческому объяснению. Несмотря на методологическую строгость, идеи младограмматической школы (А. А. Потебни, К. Бругмана, Г. Остгофа, А. Лескина, Г. Пауля, Б. Дельбрюка, Х. Шухардта и др.) не смогли предложить целостную теорию языка как функционирующей системы.

Существенный вклад в становление лингвистического структурализма внесли представители Казанской и Московской лингвистических школ. И. А. Бодуэн де Куртенэ разработал учение о фонеме как абстрактной языковой единице, отличной от её конкретных реализаций, тем самым заложив основы системного понимания языка. Идеи Н. В. Крушевского об ассоциативных связях [1], а также работы Л. В. Щербы [5] о соотношении языковой системы и речевой деятельности предвосхитили ключевые положения структурализма.

Теоретическим фундаментом лингвистического структурализма считаются идеи Фердинанда де Соссюра, представленные в «Курсе общей лингвистики» [3]. Соссюр предложил принципиально новое понимание языка как социальной знаковой системы, существующей в коллективном сознании. Ключевыми положениями этой концепции являются различение языка и речи, противопоставление синхронии и диахронии, а также трактовка языкового знака как двусторонней сущности, включающей означающее и означаемое. Особое значение имеет тезис о том, что элементы языка обладают значимостью исключительно благодаря их взаимным различиям и отношениям внутри системы, а не в силу собственной субстанции.

В рамках лингвистического структурализма язык рассматривается как иерархически организованная система уровней, включающая фонологический, морфологический, синтаксический и лексический компоненты. Каждый уровень представляет собой подсистему, элементы которой связаны парадигматическими и синтагматическими отношениями.

Значение языковой единицы определяется её местом в системе и совокупностью оппозиций, в которые она вступает. Данный подход получил развитие в трудах Р. О. Якобсона, Л. Ельмслева и Л. Блумфилда, которые по-разному интерпретировали соотношение формы, функции и содержания языковых структур.

В рамках структурализма сформировалось несколько влиятельных направлений. Пражская школа (В. Матезиус, Н. С. Трубецкой, Р. О. Якобсон), сочетающая системный подход с функциональной интерпретацией языка, рассматривает язык как средство коммуникации и подчёркивает роль функциональной нагрузки языковых единиц. Особое значение имела теория актуального членения предложения. Копенгагенская школа, представленная прежде всего Л. Ельмсловом, разработала глоссематику, или радикально формализованную теорию языка как чистой системы отношений между формами плана выражения и плана содержания. Американский структурализм (Л. Блумфилд, З. Харрис) был

ориентирован на строгие дистрибутивные методы анализа и эмпирическое описание языков, зачастую с минимальным привлечением семантики. Отдельное направление представляла собой Лондонская школа (Дж. Р. Фёрс, М. А. К. Халлидей), в рамках которой структуралистские идеи интегрированы с социолингвистическим и функциональным подходами, что впоследствии привело к формированию системно-функциональной лингвистики.

Несмотря на критику за статичность, формализм и недостаточное внимание к когнитивным и социальным аспектам языка, структурализм сыграл решающую роль в становлении современной лингвистики. Он сформировал понятийный аппарат, методы анализа и научные стандарты описания языка, без которых сегодня невозможно представить генеративную грамматику, функциональные и когнитивные направления.

Ключевой задачей лингвистики остаётся «строгий и явный анализ структур», именно он позволяет выявить классы, основанные на функциональных отношениях, а не на поверхностных признаках. «От современной лингвистики мы ждём именно строгого и явного анализа структур, в результате которого будут получены классы, основанные по своим синтаксическим функциям на структурах» [2, с. 15]. Этот принцип оказывается релевантным и при исследовании больших массивов текстов деловой коммуникации. Алгоритмическая обработка текстов с помощью LLM выявляет устойчивые структурные схемы репрезентации акторов (например, компания → заинтересованные стороны → общественные бенефициары), что согласуется с принципом анализа структур как носителей системных функций.

Материалом исследования послужили текстовые данные отчета о корпоративной социальной ответственности (КСО) британского банка Barclays – Sustainability and Corporate Responsibility Report 2024. Теоретической основой исследования стали работы Суэйлса [9] и Бхатии [6] о жанре как структурированной коммуникативной практике и работы Хайленда [7, 8] о метадискурсе как системе интерактивных и интеракционных ресурсов. Жанрово-риторический анализ выполнялся по модели «ходов» и «шагов», где «ход» понимается как минимальная риторическая единица, выполняющая конкретную коммуникативную цель в рамках жанра. Выявление и последовательность ходов реконструируют синтагматическую ось текста как цепочки значимых элементов. Метадискурсивный анализ включал в себя изучение интерактивных ресурсов (связок, эндофорических маркеров, код-гlossов), которые рассматривались как средства организации структурных отношений внутри текста, и интеракционных ресурсов (хеджей, бустеров, маркеров отношения, самопрезентации), в качестве средства конструирования позиции автора-института и управления восприятием адресата, то есть организации прагматической оси дискурса.

В рамках данной работы мы рассматриваем деловой дискурс не как сумму изолированных текстов, а как знаковую систему, которая реализуется в конкретных текстах. Такая система характеризуется структурностью, то есть дискурс организуется по принципу оппозиций и комбинаторики ограниченного набора элементов, функциональностью, где формальные элементы подчинены выполнению макрофункций, прежде всего функции институциональной легитимации, и инвариантностью, поскольку за поверхностным разнообразием скрываются повторяющиеся жанровые модели.

В результате была выявлена устойчивая последовательность из пяти ключевых риторических ходов, составляющих каркас текста. К ним относится позиционирование



корпоративной идентичности и ценностей (X1, 10 %): установление этической рамки; демонстрация достижений (X2, 30 %): легитимация через количественные KPI; апелляция к международным нормативам (X3, 15 %): интертекстуальная легитимация через ссылки на GRI, UN SDGs, TCFD; упоминание заинтересованных сторон (X4, 15 %): конструирование образа диалогичности; декларация будущих обязательств (X5, 30 %): проекция устойчивости и формирование доверия.

Данная структура выявляет фундаментальную бинарную оппозицию, организующую дискурс: ретроспектива (X2, 30 %) и перспектива (X5, 30 %). Сбалансированность этих ходов (1:1) отражает базовый механизм корпоративной самопрезентации: доказательство эффективности прошлых действий, подкрепленное обещанием их продолжения.

Анализ метадискурсивных средств выявил строгую корреляцию между риторическими ходами и типами метадискурсивных маркеров (таблица 1).

Таблица 1

Корреляция риторических ходов и метадискурсивных средств в отчете Barclays

Риторический ход	Доминирующие метадискурсивные ресурсы	Функция в структуре
X1. Позиционирование	Бустеры, маркеры отношения, самопрезентация (we, our purpose)	Конституирование субъекта дискурса, задание аксиологической рамки
X2. Достижения	Эвиденциальные ссылки, эндофорические маркеры, бустеры	Верификация и объективация утверждений, создание внутренних связей
X3. Стандарты	Эвиденциальные ссылки, код-гlossы	Интеграция внешнего интертекстуального поля, нормативная легитимация
X4. Стейкхолдеры	Маркеры взаимодействия, хеджи	Конструирование диалогичности и смягчение категоричности
X5. Будущие обязательства	Хеджи (aim to, seek to), бустеры (committed to, will)	Балансирование между уверенностью и осторожностью, проекция намерений

Эта система маркеров образует вторичный структурный уровень, который управляет навигацией по тексту и интерпретацией его основных элементов.

Сравнение полученных результатов с данными кросс-культурного исследования Ю и Бонди [10], в котором представлена схема 15 типичных ходов для КСО-дискурса (включая *Presenting Performance, Stating Strategies, Describing External Circumstances* и др.), подтвердило наличие инвариантного ядра жанра КСО-отчета (доминирование ходов X2 и X5, важ-

ность ХЗ). Однако сравнение также выявило культурно-обусловленные вариации на парадигматической оси. В отличие от китайских отчетов в дискурсе Barclays полностью отсутствует ход «презентация индивидуальных кейсов». Такая особенность свидетельствует о выборе в пользу абстрактной, рационализированной модели репрезентации, характерной для англоязычной деловой традиции. Ходы «формулирование миссии» и «демонстрация приверженности» выражены умереннее, чем в итальянском или китайском корпусах, что указывает на минимизацию открыто миссионерской риторики. Следовательно, общая жанровая структура наполняется конкретными, культурно маркированными элементами.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что лингвистический структурализм служит методологической базой и обеспечивает системный подход к анализу больших текстовых данных. Он позволяет перейти от работы с отдельными текстами к анализу устойчивых отношений и моделей, лежащих в основе корпуса. Выявление жанровой структуры и бинарных оппозиций делает скрытые механизмы организации дискурса явными и категоризируемыми. Данная методология способствует интеграции различных уровней анализа. Объединение жанрового и метадискурсивного анализа в рамках единой структуралистской парадигмы позволяет связать макроструктуру текста (последовательность ходов) с микроуровнем языковых выборов (метадискурсивные маркеры), демонстрируя их взаимную обусловленность в обслуживании глобальной функции легитимации. Предлагаемый подход обеспечивает эффективный сравнительно-сопоставительный анализ. Выделение инвариантного ядра жанра и культурно-специфических вариаций создает четкую таксономию для сравнения деловых дискурсов разных лингвокультурных сообществ.

Таким образом, лингвистический структурализм, адаптированный к задачам анализа современных цифровых жанров, предлагает не просто набор техник, а целостную модель, которая превращает большие текстовые данные из хаотичного массива в упорядоченное поле структурных отношений, поддающихся научной интерпретации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на применение данного подхода к другим жанрам деловой коммуникации (годовые отчеты, письма акционерам, ESG-коммуникации в соцсетях) с целью построения комплексной структурной карты цифрового корпоративного дискурса.

Список использованных источников:

1. Крушевский, Н. В. Очерк науки о языке / [Соч.] Н. Крушевского, доцента Казанского ун-та. – Казань : Унив. тип., 1883. – 4, 151 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_012695142/ (дата обращения: 2.01.2026).
2. Курилович, Е. Лингвистика и теория знака // Курилович Е. Очерки по лингвистике/Пер. с польск., франц., англ., нем. – 1962. – С. 9-20.
3. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики. Переводчик А. М. Сухотин под редакцией Р.О. Шор. – М.: Юрайт. – 2019. – С. 23.
4. Сусов, И. П. История языкознания: учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. – Тверь, 1999. – 327 с.
5. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность/Л. В. Щерба / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич // Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук.-Л.: Наука. Ленингр. отд-ние. – 1974.



6. *Bhatia, Vijay Kumar.* Genre Analysis: Theory, Practice and Applications: Language Use in Professional and Academic Settings. Longman, 1993.
7. *Hyland, K.* Metadiscourse //Conducting genre-based research in applied linguistics. – Routledge, 2023. – С. 59-81.
8. *Hyland, K.* Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing // Nordic Journal of English Studies. – 2010. – Т. 9. – №. S2. – С. 125-143.
9. *Swales, J. M.* Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, selected 45–47, 52–60 //The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis. – John Benjamins Publishing Company, 2014. – С. 306-316.
10. *Yu D., Bondi M.* The generic structure of CSR reports in Italian, Chinese, and English: A corpus-based analysis //IEEE Transactions on professional communication. – 2017. – Т. 60. – №. 3. – С. 273-291.

LINGUISTIC STRUCTURALISM AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE ANALYSIS OF BIG TEXT DATA OF DIGITAL BUSINESS COMMUNICATION

***Komarova E. V.,** Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Moscow State Institute of International
Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of Russia,
Lomonosov Moscow State University, Moscow*

This study substantiates the relevance of applying the principles of linguistic structuralism to the systemic analysis of large volumes of digital business communication texts. Using a corpus study of the 2024 annual sustainability report of the multinational bank Barclays, it demonstrates how a structuralist approach enables the identification of invariant genre patterns, binary oppositions that organize discourse, and metadiscursive systems. The application of the combination of Bhatia and Swales’s methodology of “moves” and “steps” and Hyland’s metadiscourse model within the structuralist paradigm proves effective for decomposing large text data, conducting comparative analysis, and identifying culture-specific codes. The results confirm that digital business discourse is subject to strict structural patterns, the identification of which opens up new prospects for the automated analysis, categorization, and interpretation of business communication practices.

• *linguistic structuralism* • *big text data* • *digital business communication*
• *genre analysis* • *metadiscourse* • *CSR discourse*

References:

1. Krushevskij, N. V. Oчерk nauki o yazyke / [Soch.] N. Krushevskogo, docenta Kazanskogo un-ta.°– Kazan’ : Univ. tip., 1883. – 4, 151 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_012695142/ (date of access: 2.01.2026). In Russian.

Комарова Е. В.

**Лингвистический структурализм как методологическая база
для анализа больших текстовых данных цифровой деловой коммуникации**

2. Kurilovich, E. Lingvistika i teoriya znaka //Kurilovich E. Ocherki po lingvistike/Per. s pol'sk., franc., angl., nem. – 1962. – p. 9-20. In Russian.
3. Sossyur, F. de. Kurs obshchej lingvistiki. Perevodchik AM Suhotin pod redakciej RO SHor // Moskva: YUrajt. – 2019. – P. 23. In Russian.
4. Susov, I. P. Istoriya yazykoznaniya: uchebnoe posobie dlya studentov starshih kursov i aspirantov. – Tver', 1999. – 327 p. In Russian.
5. SHCHerba, L. V. YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'/LV SHCHerba/red. LR Zinder, MI Matusevich //Akad. nauk SSSR, Otd-nie lit. i yaz., Komis. po istorii filol. nauk.-L.: Nauka. Leningr. otd-nie. – 1974. In Russian.
6. Bhatia, Vijay Kumar. Genre Analysis: Theory, Practice and Applications: Language Use in Professional and Academic Settings. Longman, 1993.
7. Hyland, K. Metadiscourse //Conducting genre-based research in applied linguistics. – Routledge, 2023. – С. 59-81.
8. Hyland, K. Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing //Nordic Journal of English Studies. – 2010. – Т. 9. – №. S2. – С. 125-143.
9. Swales, J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, selected 45–47, 52–60 //The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis. – John Benjamins Publishing Company, 2014. – С. 306-316.
10. Yu D., Bondi M. The generic structure of CSR reports in Italian, Chinese, and English: A corpus-based analysis //IEEE Transactions on professional communication. – 2017. – Т. 60. – №. 3. – С. 273-291.



УДК 81-139

Эффективная медицинская коммуникация как средство профилактики болезней в экстремальных условиях северных широт

**КОНТРАСТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
РУССКО-НЕМЕЦКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Коренева О. Б., доктор наук, PhD, доцент на факультете переводчиков, Университет Пабло-де-Олави-де, ORCID: 0000-0003-1243-7579, Севилья, Испания, okorant@upo.es

Эффективная коммуникация между врачом и пациентом — это залог успеха лечения. Статистика показывает, что 80 % медицинских ошибок происходит по вине неправильно перенесенной информации во время врачебных консультаций [1, 12]. Особенно важна слаженная коммуникация на медицинском уровне в экстремальных условиях, например, на Крайнем Севере и в Арктике, где условия оказания медицинской помощи не всегда благоприятны. Несмотря на универсальность медицинской терминологии, есть существенные различия в ее применении на практике, особенно в дискурсе между врачом и пациентами из-за отсутствия равновесия в специализированных знаниях, лежащих в основе такой коммуникации. Тогда как врачи коммуницируют на высоком специализированном уровне, пациенты общаются на уровне обывателей. Это отражается на применяемых во время консультации терминах, более или менее специализированных или более обобщенных. Наблюдения данного феномена не ново [6, 2, 3, 12], но все еще существует необходимость изучения значительных отличий в употреблении определенных терминов как на одноязычном, так и на межъязыковом уровне. После анализа обширных данных содержания медицинских консультаций на русском и немецком языках выявлены основные различия в употреблении специализированной терминологии (терминологической вариативности). Эти данные указывают на явление терминологической асимметрии на одноязычном и межъязычном уровне. В рамках данной работы предполагается внести вклад в повышение эффективности профессиональной глобаль-

Коренева О. Б.

Эффективная медицинская коммуникация как средство профилактики болезней в экстремальных условиях северных широт

ной коммуникации на когнитивном уровне для улучшения медицинского обслуживания, в том числе в экстремальных ситуациях северных широт.

• экстренная медицина • когнитивная терминология • Крайний Север и Арктика • детерминологизация • специализированные знания • концептуальная организация • фреймовая терминология • эффективная профессиональная коммуникация • терминологическая асимметрия

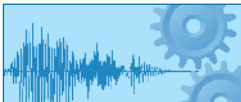
ВВЕДЕНИЕ

Последняя пандемия Covid-19 ясно показала, насколько важна эффективная профессиональная коммуникация между врачами и пациентами. Граждане неожиданно столкнулись с потоком сложнейшей медицинской информации из специфической области вирусологии. Потребовалось определенное время для ее переработки и соответственного донесения до широкой публики. От этого зачастую зависели жизнь и здоровье людей, их безопасность. Уже ранее были собраны статистические данные, в соответствии с которыми 80 % случаев неэффективного лечения имеют место из-за проблем в коммуникации между врачом и пациентом [1, 12]. С такими сложностями сталкивается медицинское обслуживание повседневно, но особо опасные ситуации могут возникнуть на северных широтах, где зачастую царят экстремальные условия и где медицинская помощь критически важна. Речь идет не только об отдаленности и оторванности многих регионов Крайнего Севера и Арктики, но также о количестве опасных промышленных объектов, которые в любой момент могут стать эпицентром техногенных катастроф.

Также по причине глобального потепления на Крайнем Севере все чаще появляются заболевания, не свойственные таким регионам. Статистика 2024 года показывает увеличение болезней в большей степени органов кровообращения, пищеварения и респираторных заболеваний, но также и хронических инфекционных заболеваний, психоэмоциональных расстройств или врожденных аномалий [14, 13]. Становится все более заметно влияние перехода от традиционного кочевого к оседлому образу жизни.

Как известно, общение на медицинские темы требует применения медицинской терминологии. Она отличается своей относительной универсальностью на глобальном уровне. Одна из причин лежит в ее латинских или греческих корнях и общей глобальной универсальности научных знаний. Ученые давно достигли консенсуса в научной области для облегчения обмена опытом и общими достижениями. Также отдельная лингвистическая наука — терминоведение — активно занимается изучением лексикализации и развитием профессиональной коммуникации на разных уровнях.

Надо указать, что в процессе исследований в области медицинского письменного и устного перевода установлены существенные различия в применении медицинской терминологии на практике, особенно касательно дискурса между врачом и пациентом. В таких коммуникативных ситуациях становится очевидной разница в уровнях специализированных знаний у участников коммуникативного акта. Тогда как врачи, благодаря своим профессиональным знаниям и опыту работы, коммуницируют между собой на высоком специализированном уровне, применяя общую для них сложную терминологию, с пациентами им приходится общаться



на уровне обывателей, упрощая и адаптируя свою лексику (терминологическая вариативность) [9]. Это отражается в применении во время консультации терминов, которые должны быть менее специализированными и с этим более доступными и понятными пациентам. Речь идет также о процессе дестерминологизации специальных лексических единиц [3] или снижении уровня специализации в коммуникации. Становится очевидно, что речь идет о «переводе» определенных понятий даже на внутриязыковом уровне. В данном случае сам врач должен выступать в роли «переводчика» для декодификации научных понятий.

Умение правильно применять специализированную терминологию или терминологический менеджмент бросает вызов терминоведению и исследованиям в области перевода, а также при поиске правильных межъязыковых эквивалентов. Так, переводчик сталкивается с необходимостью уметь подобрать соответствующую стратегию в своей работе и контролировать терминологическую вариацию не только на исходном языке, но и на иностранном. Для правильного пользования терминами ему необходимо овладеть хотя бы минимумом специализированных знаний. Причем эти знания он должен усвоить в рекордные сроки для эффективного выполнения своей работы, особенно в условиях предоставления экстренной медицинской помощи. Тут на помощь ему приходит новая когнитивная теория — «Терминоведение, основанное на фреймах» (ТОФ) (Frame-based Terminology — FBT) [8, 5, 4, 7, 6], разработанная в Гранадском университете Испании. В рамках данной теории признается, что именно организованные в динамичные, универсальные структуры в виде фреймов знания о какой-либо области предоставляют полную информацию об определенном понятии и только таким образом могут быть успешно поняты и быстро усвоены человеком. Такая специализированная информация может быть получена из лингвистического корпуса на соответствующую тему.

В рамках данного исследования русской и немецкой коммуникации врач — пациент проанализирован обширный билингвальный корпус. Основной целью исследования были выявление и систематизация различий в употреблении специализированной медицинской терминологии для ее более эффективного и правильного применения. Гипотеза исследования заключалась в проверке возможности идентификации присутствия феномена терминологической асимметрии в общении врач — пациент не только в одноязычном дискурсионном измерении, но и на межъязыковом уровне. С помощью данной работы предполагается внести практический вклад в терминоведение и провести эмпирическое исследование на когнитивном межъязыковом уровне. Данный подход к терминологическому менеджменту должен улучшить эффективность профессиональной медицинской коммуникации для принятия более срочных мер по лечению в экстремальных условиях Крайнего Севера и Арктики и для экстренной медицины в общем.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основе исследования лежали данные на русском и немецком языках, полученные из анонимизированных материалов медицинских консультаций. Акцент был поставлен на понятия, особо связанные с ситуацией здравоохранения в северных широтах. В частности, уделено внимание деноминации различных медицинских специалистов, а также определенных важных физиологических процессов, инфекционных и психических заболеваний или же процедур диагностики хронических болезней органов пищеварения и респираторных заболеваний. Данная терминология проанализирована в ее применении в беседах врач — пациент. С помощью постулатов теории ТОФ проведена систематизация полученных результатов, а также предпринята попытка объяснить наблюдаемый феномен на межъязыковом уровне. При этом опора делалась на существующие исследования по дестерминологизации специализированных понятий [3], терминологической вариативности [9] и терминологической асимметрии [10, 2, 11].

По основоположениям ТОФ, любое явление в научной области можно структурировать в соответствии с прототипным и динамичным фреймом — *Event* [8]. В данном случае речь идет о фрейме ЗАБОЛЕВАНИЕ — MEDICAL EVENT - DISEASE (рис. 1).

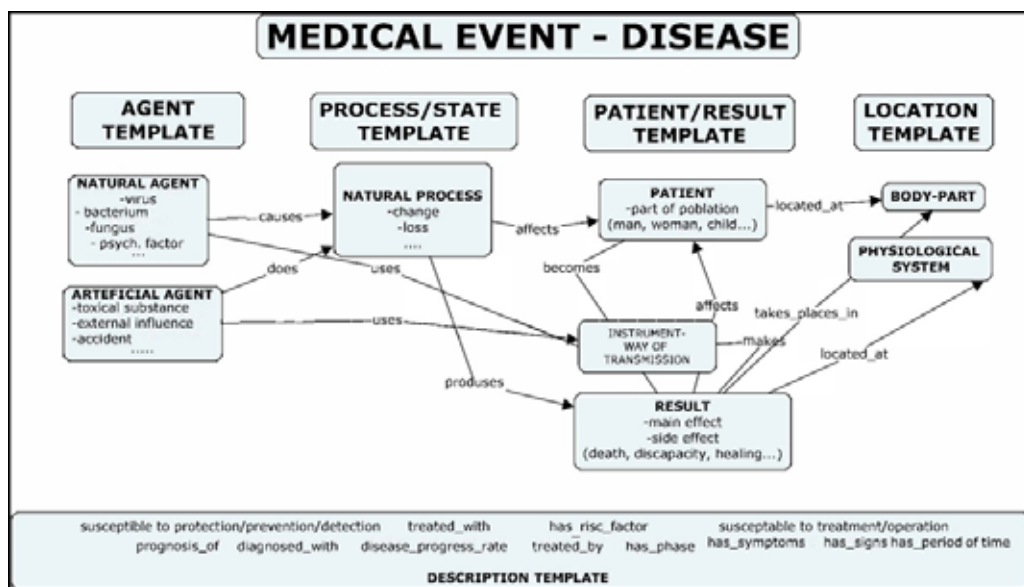


Рис. 1. Medical Event — Disease

В соответствии с данной концептуальной структурой, любое понятие из научной области *заболевание* или MEDICAL EVENT — DISEASE — найдет отражение в макрокатегории АГЕНТ/AGENT (инфект, вирус, паразит, окружающая среда, искусственное внешнее или психологическое воздействие, несчастный случай, авария или другой внешний фактор, врач и т. д.), ПАЦИЕНТ/PATIENT (человек, животное), ПРОЦЕСС/PROCESS (перенос инфекции, изменения в организме), РЕЗУЛЬТАТ/RESULT (заражение или поражение органов) или МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ/LOCATION (определенный, пораженный орган или вся физиологическая система). Дополнительная макрокатегория ОПИСАНИЕ/DESCRIPTION предлагает воз-



возможность других концептуальных отношений и включения понятий, имеющих место в рассматриваемой научной области или связанных с изучаемым феноменом. Стрелки на рисунке 1 показывают наличие неиерархических концептуальных отношений между изучаемыми понятиями и помогают восстановить полную картину данной области знаний.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В результате детального исследования терминов на русском и немецком языках на основе медицинских консультаций врач — пациент, установлено, что профессиональная коммуникация осуществляется по-разному в разных языках, и в ней четко проявляется терминологическая вариативность. Также наблюдается присутствие различной степени дестерминологизации как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. Таблица 1, предложенная ниже, помогает организовать полученные термины на двух языках, а также объяснить подход и степень дестерминологизации в каждом из них.

Как следует из данных ниже предложенной таблицы 1, на консультации с пациентом немецкий врач более часто прибегает к дестерминологизации, т. е. снижению специализированного уровня употребляемого понятия для более лучшего понимания со стороны собеседника-профана. Так, в случае с понятием *гинеколог*, в русском языке на обоих уровнях (обыватель и эксперт) применяется один и тот же термин, произошедший от греческих слов *gynē* — женщина и *logos* — слово, учение. В то же время немецкий врач говорит с пациентом о *женском враче* — *Frauenarzt* (1) (буквально: *Frau* и *Arzt*), прибегая к типичному для его языка механизму построения собственного сложносоставного слова из нескольких корней (*компози́та*). Но в профессиональной беседе с коллегами-экспертами он же сам упомянул бы специалиста *Gynäkologe* очевидного греческого происхождения. Тот же феномен наблюдается в случае с *офтальмологом* - *Augenarzt* (3) (врач для глаз — для немецкого пациента и *Ophthalmologe* — для экспертов), *кардиологом* — композита *Herzarzt* (5) (врач для сердца для пациента) vs. *Kardiologe* или дерматологом- *Hautarzt* (4) (врач для кожи) vs. *Dermatologe*, тогда как для русского врача и пациента эти специалисты имеют одинаковую деноминацию.

Похожие наблюдения сделаны в случае с некоторыми венерическими болезнями, такими как: *гоноррея*, так же известная в простонародье как *триппер*. Русскоговорящий врач не назвал бы напрямую болезнь — *триппер*, тогда как более распространенное среди обывателей название данной венерической болезни в Германии является именно *Tripper* (6), а не ее специализированное название — *Gonorrhöe*. Та же дестерминологизация в форме более транспарентных и типичных композитов выражена только в немецком языке, но уже с другими заболеваниями и синдромами: *тахикардия* (8) — *Herzrasen* (букв. *ускоренное сердцебиение*), а не специализированное — *Tachykardie*, *обсессивно-импульсивное расстройство* (9) — *Zwangsstörung* (букв. на-

вязчивое отклонение), а не латинизм — *obsessiv-kompulsive Störung*. Другим примером является *клаустрофобия* (10) или по-немецки *Platzangst* (букв. страх пространства) или же *Klaustrophobie/Raumangst*. Эти два последних понятия часто путают даже врачи, где второе из них соответствует *агорафобии* (11) или *страху/боязни открытых пространств* (*Raumangst/Platzangst vs. Agoraphobie*). То же происходит с *гидроцефалией* (12), соответствующей *Wasserkopf* (букв. голова, полная воды) или *Hydrocephalus* для специалистов.

Что касается органов или частей тела, наблюдалось то же явление, когда немецкий специалист упрощал научный термин для более понятного объяснения пациенту. Например: *фоликул* (7) — *Eibläschen* (букв. пузырьки яйца) или *Foliküle* в терминологии экспертов.

Таблица 1

Вариативность русских и немецких медицинских терминов

№	patient term RU	specialized term RU	patient term DE	specialized term GER	concept/FBT
1	гинеколог	гинеколог	Frauenarzt	Gynäkologe	expert
2	пульмонолог	пульмонолог	Lungenarzt	Pneumologe	expert
3	офтальмолог	офтальмолог	Augenarzt	Ophthalmologe	expert
4	дерматолог	дерматолог	Hautarzt	Dermatologe	expert
5	кардиолог	кардиолог	Herzarzt	Kardiologe	expert
6	гонорея	гонорея	Trippler	Gonorrhöe	expert
7	фоликул	фоликул	Eibläschen	Folikel	organ
8	тахикардия	тахикардия	Herzrasen	Tachykardie	desease
9	обсессивно-импульсивное расстройство	обсессивно-импульсивное расстройство	Zwangsstörung/-neurose	obsessiv-kompulsive Störung	desease
10	клаустрофобия	клаустрофобия	Platzangst/Raumangst	Klaustrophobie/Raumangst	desease
11	боязнь открытого пространства	агорафобия	Platzangst/Raumangst	Agoraphobie	desease
12	гидроцефалия	гидроцефалия	Wasserkopf	Hydrocephalus	desease
13	липосакция	липосакция	Fettabsaugung	Liposuktion	process
14	колоноскопия	колоноскопия	Darmspiegelung	Kolonoskopie	process
15	гастроскопия	гастроскопия	Magenspiegelung	Gastroskopie	process
16	овуляция	овуляция	Eisprung	Ovulation	process



Так же установлено применение более обывательского языка в обозначении различных медицинских процессов или обследований в форме субстантивных композитов: *липосакция* (13) в соответствии *Fettabsaugung* (в переводе букв. *отсос жира*) или *Liposuktion* для экспертов, *колоноскопия* (14) как *Darmspiegelung* (в переводе *зеркальное отражение кишки*) или термин *Kolonoskopie*, *гастроскопия* (15) или для немецких обывателей *Magenspiegelung* (букв. *зеркальное отражение желудка*) или *Gastroskopie* для специалистов, или процесс *овуляция* (16) или *Eisprung* (в переводе *прыжок яйцеклетки*), а также *Ovulation* в языке врачей для коммуникации со специалистами.

Как можно увидеть в таблице 1, предложенной выше, в ней приведено только небольшое количество примеров терминологической вариативности [9] или результатов процесса дестерминологизации [3] как на одноязычном, так и на межъязыковом уровне. Таким образом, можно прийти к выводу, что немецкие врачи более склонны к упрощению медицинских понятий в общении с пациентами, чем русскоязычные эксперты в медицине. Этот феномен имеет место как в названии специалистов определенных медицинских областей, так и в названии других терминов из области медицины, относящихся к заболеваниям, процессам, процедурам обследований или органам тела. Единственным случаем, где в русском языке преобладает более распространенное название заболевания, был *страх* или *боязнь открытых пространств* (11), а не его специализированный эквивалент — *агорафобия*, по аналогии с немецким языком. Данный факт подтверждает изначальную гипотезу о наличии терминологической асимметрии на межъязыковом уровне [10, 2], что также, в свою очередь, влияет на процесс перевода с одного языка на другой.

Надо добавить, что большую помощь для идентификации и организации полученных терминов оказало использование универсальной для любого языка когнитивной фреймовой структуры, рекомендуемой в рамках когнитивной терминоведческой теории ТОФ. Следуя ее основоположениям, были выявлены вышеописанные явления на основе терминов, относящихся к прототипным макрокатегориям фрейма ЗАБОЛЕВАНИЕ (см. рис. 1): АГЕНТ (врач-специалист), ПРОЦЕСС (процедура, обследование), БОЛЕЗНЬ (инфекция, психическое отклонение) или МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ (орган).

Определенные трудности возникли при попытке объяснить феномен более сильной дестерминологизации и терминологической асимметрии в немецком языке по сравнению с русским языком. Возможными причинами этому могут быть как лингвистические, так и культурные традиционные особенности каждого языка и их историческая связь с латинскими и греческими языками. Также может играть роль развитие терминологии на когнитивном уровне. С другой стороны, в немецком языке прослеживается явная тенденция построения собственных сложносоставляющих слов — *композигов* с несколькими корнями. Бросается в глаза тот факт, что именно в общении с пациентами немецкие врачи прибегают к более прозрачным терминам, тогда как в общении между специалистами преобладают греко-латинские заимствования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ обширного билингвального корпуса консультаций врач — пациент позволил исследовать применение на практике медицинской терминологии в русской и немецкой профессиональной коммуникации. Подтверждено присутствие терминологической вариативности как на одноязычном (с ярким перевесом для немецкого языка), так и межъязыковом уровне. Прогрессивные теории когнитивного терминоведения позволили провести универсальную для любого языка систематизацию установленных различий в употреблении специализированной медицинской терминологии. Таким образом, была подтверждена гипотеза исследования, которая заключалась в выявлении феномена терминологической асимметрии на разных уровнях. Описанное исследование приносит особую пользу как врачам, так и медицинским переводчикам, которые должны быть знакомы с изученными явлениями, влияющими на выбор их лексики, рабочих стратегий и на поиск правильных терминологических эквивалентов при переводе или на консультациях с пациентами.

Данная работа также вносит практический вклад в когнитивное терминоведение, позволяя проводить эмпирические исследования терминов на межъязыковом уровне. Можно с уверенностью заявить, что данный подход к терминологическому менеджменту повышает эффективность профессиональной медицинской коммуникации. Нужно принять во внимание, что взаимопонимание и правильный и качественный перенос информации имеет важное значение для проведения лечения и профилактики опасных заболеваний, особенно в экстремальных условиях Крайнего Севера и Арктики. Мы очень надеемся, что такие когнитивные исследования вносят вклад в улучшение профессиональной коммуникации на глобальном уровне.

СОКРАЩЕНИЯ

ТОФ — Терминоведение, основанное на фреймах

FBT — Frame-based Terminology

букв. — буквально

см. — смотри

Список использованных источников:

1. Binder, L. (2013). "Do as Dr. House Doesn't". *The Wall Street Journal*. Retrieved from <http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887324050304578411251805908228>.
2. Bolivar, M., Koreneva, O. (2018). YourTerm Medical: Terminology Without Borders. European Parliament. Retrieved from <https://termcoord.eu/yourterm-medical>.
3. Campos Andres, O. (2013). Procedimientos de desterminologizaciontraduccion y redaccion de guias para pacientes. *Panacea: Revista de Medicina, Lenguaje y Traduccion*, 14 (37), 48–52.
4. Faber, P. (2015). Frames as a framework for terminology, *Handbook of Terminology*, 1, 14–33.
5. Faber, P. (2010). Terminologia, traduccion especializada y adquisicion de conocimiento. *La traduccion en contextos especializados. Propuestas didacticas* (pp. 87–96). Granada, Atrio.
6. Faber, P., & L'Homme, M.C. (2022) *Theoretical Perspectives on Terminology: Explaining terms, concepts and specialized knowledge*. Amsterdam: John Benjamins. doi:<https://doi.org/10.1075/tlrp.23>.
7. Faber, P., Verdejo-Roman, J., Leon-Arauz, P., Reimerink, A., Guzman Perez-Carrillo, G. (2017). Specialized knowledge processing in the brain: an fMRI study. *Terminological Approaches in the European Context*. Retrieved from http://host.uniroma3.it/eventi/TermsTerminologyEu/abstracts/Proposal_TTEC_Faber.pdf.



8. Faber, P., Montero Martinez, S., Castro Prieto, M. R., Senso Ruiz, J., Prieto Velasco, J. A., Leon Arauz, P., Marquez Linares, C., Vega Exposito, M. (2006). Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, 12 (2), 189–213. <http://doi.org/10.1075/term.12.2.03fab>.
9. Fernandez-Silva, S., Kerremans, K. (2011). Terminological Variation in Source Texts and Translations: A Pilot Study. *Meta*, 56 (2), 318–335. <https://doi.org/10.7202/1006179ar>
10. Koreneva, O. (2021). Открытый доступ к глобальной медицинской информации в массмедиа: специализированный перевод и русско-немецко-испанская терминология. *Медиалингвистика*. 2021. Том 8, № 1, 90–98.
11. Koreneva-Antonova, O. (2017). *La conceptualización en la terminología medioambiental ruso-española: estudio terminológico y psicolingüístico experimental*. PhD thesis. Universidad de Granada.
12. Tercedor Sanchez, M., Lopez Rodriguez, C. I., Prieto Velasco, J. A. (2014). También los pacientes hacen terminología. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 15 (39), 95–102.
13. Белишева, Н. 2020. Диагноз- Арктика, как сохранить здоровье для жизни на Севере: <https://goarctic.ru/news/diagnoz-arktika-kak-sokhranit-zdorove-dlya-zhizni-na-severe/>
14. СеверПресс <https://sever-press.ru/narrative/obschestvo/hroniki-severa-kto-i-chem-boleet-na-jamale/>

EFFECTIVE MEDICAL COMMUNICATION AS DISEASE PREVENTION IN EXTREME CONDITIONS OF NORTHERN LATITUDES CONTRASTIVE RUSSIAN-GERMAN TERMINOLOGY STUDY

Koreneva O. B., *Doctor of Sciences, PhD, Associate Professor
at the Faculty of Translators, Pablo de Olavide University,
ORCID: 0000-0003-1243-7579, Seville, Spain,
okorant@upo.es*

Effective communication between doctor and patient is the key to successful treatment. Statistics show that 80 % of medical errors are caused by incorrectly transferred information during medical consultations [1, 12]. Coherent communication at the medical level is especially important in extreme environments, such as the Far North and the Arctic, where the conditions for medical care are not always favourable. Despite the universality of medical terminology, there are significant differences in its application in practice, especially in the discourse between doctor and patients due to the lack of balance in the specialised knowledge that underpins such communication. Whereas doctors communicate at a highly specialised level, patients communicate at a layman's level. This is reflected in the terms used during the consultation, more or less specialised or more generalised. Observations of this phenomenon are not new [6, 2, 3, 12], but there is still a need to study the significant differences in the use of certain terms at both monolingual and interlingual levels. Thus, after analys-

Коренева О. Б.

**Эффективная медицинская коммуникация как средство профилактики болезней
в экстремальных условиях северных широт**

ing extensive content data from medical consultations in Russian and German, the main differences in the use of specialised terminology (terminological variation) were identified. All point to the existence of a phenomenon of terminological asymmetry was established at the monolingual and cross-lingual level. This work aims to contribute to the effectiveness of professional global communication on a cognitive level to improve medical care also in extreme situations in northern latitudes.

• *Extreme health care* • *cognitive terminology* • *Far North and Arctic* • *de-terminologisation*
• *specialised knowledge* • *conceptual organisation* • *Frame-based terminology* • *effective professional communication* • *terminological asymmetry*



УДК 81-139

Language Conversation Assistants in Spain: an Integrated Theoretical, Institutional and Policy Framework

David Garcia Rodriguez-Izquierdo, Associate Researcher, Department of French and English Philology, HUM-485 Research Group, Teaching Foreign Languages: Materials for a new Design Curriculum, University of Cadiz, Spain

This article offers a brief and clear theoretical and policy-oriented examination of the role of the Language Conversation Assistant (LCA) program in Spain. It conceptualizes the assistant not as a marginal support figure but as a structural instrument of national and European language education policy. Situating the program within European integration and multilingualism, the analysis explores the historical and institutional conditions of its development across Spain's autonomous communities. Basing on Common European Framework of Reference (CEFR) standards, CLIL theory, and Intercultural Communicative Competence (ICC), this paper provides an in-depth discussion of the assistant's role, recruitment, and institutional positioning. The analysis shows that pedagogical effectiveness is inseparable from policy design and the degree of coherence between supranational objectives and regional implementation.

- *Language Conversation Assistants* • *Spain's autonomous communities*
- *Communicative Competence* • *CLIL* • *Multilingualism* • *CFER*

LANGUAGE EDUCATION REFORM AND POLICY REORIENTATION IN THE SPANISH CONTEXT

Over the past two decades, foreign language education in Spain has undergone a transformation of unprecedented magnitude, marking not only a pedagogical evolution but a profound reorientation of national educational policy. This shift must be understood within the broader forces of economic globalization and the European Union's reconceptualization of employability, mobility, and "multilingual citizenship" (European Commission, 2019; Extra & Yagmur, 2012). As Spain became increasingly integrated into global economic and sociopolitical networks, the state recognized that linguistic insularity was no longer compatible with the demands of contemporary

society. Consequently, a radical restructuring of how foreign languages are taught, valued, and embedded within the compulsory curriculum emerged as a national priority (Lasagabaster & Doiz, 2021).

Historically, English Language Teaching (ELT) in Spain had been dominated by the grammar-translation tradition, a legacy inherited from classical philological instruction in Latin and Greek. This paradigm privileged the mastery of decontextualized grammatical rules, memorization of vocabulary lists, and written accuracy, while relegating oral communication, listening comprehension, and pragmatic competence to a marginal position (Vez, 2019). Under this model, the foreign language functioned as an academic object rather than a living communicative tool. The result was a persistent “competence gap”: generations of students capable of performing complex written transformations yet unable to sustain spontaneous interaction with native speakers (Cenoz & Gorter, 2017). This historical backdrop is essential for understanding the scale of the reforms that followed.

The turning point came with Spain’s deeper integration into the European Single Market and the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in 2001, later expanded in the Companion Volume (Council of Europe, 2020). These developments reframed language proficiency as a transversal competence essential across all professional sectors, from engineering and science to vocational training. In response, Spanish educational authorities launched an ambitious reform agenda centered on communicative competence, internationalization, and linguistic mobility (MEFP, 2020). The most visible manifestation of this agenda was the rapid expansion of bilingual and plurilingual programs, which shifted the role of English from a discrete subject to a vehicular language for the teaching of non-linguistic disciplines (Pérez-Cañado, 2020).

At the heart of this reform lies the institutionalization of Content and Language Integrated Learning (CLIL), a dual-focused pedagogical model in which subject content and language learning occur simultaneously. CLIL assumes that language acquisition is more effective when it is embedded within meaningful academic activity—when language becomes “invisible” because learners are focused on disciplinary knowledge rather than linguistic form (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011). However, the accelerated implementation of CLIL across Spain’s seventeen Autonomous Communities exposed a structural challenge: the linguistic proficiency of the teaching workforce. Many content teachers, despite their disciplinary expertise, lacked the C1–C2 level of English required to deliver complex academic content with fluency, spontaneity, and pragmatic accuracy (Pérez-Cañado, 2018; Halbach & Lázaro-Ibarrola, 2022).

It is within this context that the Language Conversation Assistant (LCA) program emerged as a strategic policy mechanism designed to reconcile ambitious national objectives with the practical realities of classroom implementation. By incorporating native or near-native speakers into schools, the program sought to provide authentic linguistic input, cultural nuance, and communicative models that textbooks and non-native teachers could not consistently supply (Banegas, 2020; Madrid & Hughes, 2021). The LCA thus embodies both the aspirations and the tensions of the Spanish bilingual project. On one hand, assistants symbolize the internationalization and modernization of the Spanish classroom; on the other, their presence underscores the system’s ongoing depen-



dence on external linguistic support to fulfill its curricular commitments (Fernández-Barrera, 2023).

In this sense, the LCA operates as a bridge between macro-level policy discourses articulated in Brussels and Madrid and the micro-level pedagogical practices unfolding daily in classrooms across Andalusia, Madrid, and the rest of the country. Understanding how this bridge is constructed, negotiated, and perceived is essential for evaluating the sustainability and coherence of Spain's bilingual education architecture. So, this paper examines precisely this interface, analyzing the role of LCAs within the broader framework of language education reform and exploring the extent to which they mitigate, reveal, or reproduce the structural challenges inherent in the current model.

EUROPEAN LANGUAGE POLICY AND THE CONSTRUCTION OF MULTILINGUAL CITIZENSHIP

The development of the Language Conversation Assistant (LCA) program in Spain is closely tied to the evolution of European multilingualism policies, which have progressively reframed language learning as a central component of citizenship, mobility, and economic participation within the EU (European Commission, 2020; Extra & Yagmur, 2012). Rather than being a purely national initiative, the program reflects a broader European agenda that positions linguistic competence as a strategic resource for integration in a globalized context.

A decisive moment in this trajectory was the Barcelona European Council (2002), whose "Mother Tongue plus Two" (MT+2) objective established a new baseline for linguistic expectations across member states. For Spain, this mandate exposed a structural challenge: the education system lacked the linguistic capacity to ensure that all students could reach high levels of proficiency in multiple foreign languages (Lasagabaster & Doiz, 2021). The publication of the CEFR (Council of Europe, 2001) further intensified this pressure by shifting the focus from grammatical knowledge to communicative performance, interaction, and real-world language use. Many Spanish teachers, trained under more traditional paradigms, suddenly faced expectations that required advanced oral fluency and spontaneous communication (Halbach & Lázaro-Ibarrola, 2022).

The LCA program emerged as a pragmatic response to this gap between European aspirations and national realities. Instead of waiting for long-term changes in teacher training, Spain opted to incorporate native or near-native speakers who could provide the type of authentic input and interaction that the CEFR promotes (Pérez-Cañado, 2018; Banegas, 2020). In this sense, LCAs act as intermediaries between supranational policy and everyday classroom practice, helping schools approximate the communicative environment envisioned by European frameworks.

The CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) expanded this vision by emphasizing mediation, plurilingual competence, and collaborative mean-

ing-making. These developments align with emerging perspectives such as Pluriliteracies (Coyle & Meyer, 2021), which highlight the need for learners to engage with disciplinary discourse in increasingly sophisticated ways. Within this evolving landscape, the LCA becomes not only a model of fluency but also a facilitator who helps students navigate linguistic, cultural, and academic complexity. Their presence operationalizes European multilingualism goals in a system still adapting to the demands of communicative and plurilingual education.

CLIL AND REGIONAL VARIATIONS: FROM CENTRALIZED MODELS TO TRILINGUAL REALITIES

In Spain, the expansion of Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been driven as much by political ambition as by pedagogical innovation. While the 4Cs Framework (Coyle, Hood & Marsh, 2010) provides a coherent theoretical foundation, the Spanish experience shows that the success of CLIL depends heavily on the structural conditions of each region. Within this context, the Language Conversation Assistant (LCA) has become a key figure—not because the model inherently requires it, but because assistants help compensate for persistent gaps in teacher linguistic proficiency (Dalton-Puffer, 2011; Llinares, Morton & Whittaker, 2012).

The LCA contributes to each of the 4Cs in ways that reflect the realities of Spanish classrooms. They support Content by helping students access subject matter without being overwhelmed by linguistic demands; they enhance Communication by providing natural interactional patterns; they facilitate Cognition by enabling learners to articulate increasingly complex ideas; and they enrich Culture by offering perspectives that extend beyond textbook representations (Meyer et al., 2015; Byram, 2021). However, these contributions vary significantly across Spain due to the decentralized structure of the education system (Lasagabaster & Doiz, 2021).

Madrid represents the most standardized and high-stakes model. Its emphasis on external certification and accountability has created a context in which LCAs often play a prominent role in preparing students for oral examinations and communicative tasks (Pérez-Cañado, 2020). In contrast, Andalusia's Plan de Fomento del Plurilingüismo adopts a more socially oriented approach. In many rural areas, the assistant may be students' only direct contact with an international speaker, giving the role a motivational and even transformative dimension (Fernández-Barrera, 2023).

In Galicia and the Basque Country, LCAs operate within trilingual ecosystems where English interacts with regional languages that carry strong cultural and political significance (Cenoz, 2013). Here, assistants must navigate not only linguistic complexity but also the symbolic balance between Spanish, the co-official language, and English.

These regional differences reveal a structural paradox. LCAs are central to the daily functioning of many bilingual programs, yet they remain institutionally peripheral. They are essential for achieving communicative and intercultural goals, but their contractual and professional status limits their long-term integration (Pérez-Cañado, 2020). This tension underscores the fragility of a model that relies heavily on external linguistic support to sustain its legitimacy and effectiveness.

These regional variations reveal a broader institutional paradox at the heart of the Spanish bilingual model. While LCAs are central to the success of CLIL—often serving as the program’s most visible asset for families and a crucial support for teachers—they remain structurally peripheral. They lack grading authority, contractual stability, and formal participation in departmental decision-making, despite being indispensable to the communicative and intercultural goals of the system (Pérez-Cañado, 2020). This tension between centrality and peripherality underscores the fragility of a model that relies heavily on external linguistic support to sustain its legitimacy and effectiveness.

LEGAL FOUNDATIONS AND MULTI-LEVEL GOVERNANCE: THE ARCHITECTURE OF THE PROGRAM

The Language Conversation Assistant (LCA) program operates within a complex, multi-layered governance structure that mirrors the quasi-federal configuration of the Spanish State. Far from being a uniform national initiative, the program is anchored in a hierarchy of norms that spans from national organic legislation to regional implementation guidelines. Its legal foundations lie in the succession of Organic Laws of Education that have shaped the Spanish school system in the 21st century. The *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) first articulated the need to promote plurilingualism as a transversal competence across the curriculum, aligning Spain with broader European language policy objectives. This commitment was expanded under the *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), which accelerated the growth of bilingual programs nationwide. Most recently, the *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE, 2020) consolidated plurilingualism as a strategic priority, mandating that all students achieve functional proficiency in at least one foreign language by the end of compulsory education (MEFP, 2020; Alba & Alonso, 2022).

While these national laws provide the ideological and structural framework, the operational reality of the LCA program is governed by annual resolutions. Each year, the Ministry of Education (MEFP) and the regional Departments of Education (*Consejerías*) publish detailed *Instrucciones* that function as the program’s technical manual. These documents specify the number of weekly hours assigned to assistants—ranging from 12 in Andalusia to 16 in Madrid—the financial stipend, administrative responsibilities of host schools, and the procedural requirements for selection, placement, and evaluation (Junta de Andalucía, 2023; Comunidad de Madrid, 2024). This multi-level governance model results in a system that is nationally coherent yet regionally differentiated, reflecting the broader decentralization of Spanish educational policy (Bonal & Verger, 2019).

A second legal layer emerges for assistants from non-EU countries, who are ruled not only by educational legislation but also by Spain’s immigration framework (*Ley de Extranjería*). These assistants enter the country under a Study Visa (*Estancia por Estudios*), despite their primary function being cultural and linguistic collaboration within a professional

environment. This creates a profound legal paradox: LCAs are classified neither as employees nor as traditional students but as “program participants” or “grant recipients”. Their *status* —a non-labour classification—serves as a double-edged sword. On one hand, it grants the Spanish state significant mobility and flexibility, enabling the annual incorporation of thousands of assistants without the financial and bureaucratic obligations associated with labour contracts or social security contributions (González-Ferrer & Cortina, 2021). On the other hand, it places assistants in a state of professional threshold. They lack institutional authority, cannot participate in disciplinary processes, and are often excluded from long-term professional development or decision-making structures within the school (Fernández-Barrera, 2023).

This legal ambiguity has deep implications for identity, accountability, and institutional investment. For assistants, the non-labour status can generate a fragmented professional identity, as they are frequently treated as temporary guests rather than integral members of the pedagogical team. For schools, the absence of an employment relationship limits accountability mechanisms; performance evaluation is minimal, and the only formal recourse is administrative dismissal in cases of severe misconduct. From a policy perspective, this framework reflects what scholars describe as a “low-investment, high-exposure” strategy (Pérez-Cañado, 2020). The model enables rapid internationalization and alignment with European plurilingualism goals while simultaneously preventing the institutionalization of the LCA role. Because the relationship is temporary, grant-based, and legally peripheral, there is little incentive to invest in long-term training, evaluation systems, or career pathways. As a result, the program remains a fluid, rotating resource rather than a stable professional body, reinforcing both its strengths—flexibility, authenticity, internationalization—and its structural vulnerabilities.

LINGUISTIC LEGITIMACY, PEDAGOGICAL MEDIATION, AND INTERCULTURAL COMPETENCE: THE MULTIFACETED ROLE OF LANGUAGE CONVERSATION ASSISTANTS IN SPANISH BILINGUAL EDUCATION

The Language Conversation Assistant (LCA) program in Spain is built upon a linguistic ideology that positions the “native speaker” as the ultimate source of linguistic authority. Rooted in global English language teaching (ELT), this ideology privileges individuals from the so-called “Inner Circle” of English-speaking nations—primarily the United States, the United Kingdom, Canada, Australia, Ireland, and New Zealand (Kachru, 1992). This preference reflects a policy assumption that the assistant’s primary value lies in their perceived linguistic “purity” and their ability to provide an unfiltered, authentic model of the target language. Most LCAs are recent university graduates who view the program as a mobility experience or “gap year,” and the majority lack formal pedagogical training. This produces a distinctive professional profile: the assistant is an “expert” in the language by birthright but a “novice” in the classroom by training (Holliday, 2006; Ruecker & Ives, 2015).

Drawing on Pierre Bourdieu’s sociological framework, the LCA embodies a form of symbolic legitimacy within the Spanish bilingual system. Their authority is not derived from teaching credentials or years of experience but from their status as “authentic” representatives of an Anglophone culture (Bourdieu, 1991). Authenticity becomes

the cornerstone of their institutional value. In classrooms where teachers may struggle with accent, idiomaticity, or spontaneous interaction, the LCA provides a living connection to the “real” language. This symbolic legitimacy performs several key functions: it enhances student motivation by lowering the Affective Filter (Krashen, 1985), it positions the assistant as a cultural model offering insights into everyday life and social norms, and it contributes to institutional prestige, as schools often use the presence of a native-speaking assistant as a marker of quality within competitive bilingual networks (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014; Lasagabaster & Doiz, 2021).

The recruitment mechanisms further reveal the ideological underpinnings of the program. The selection of LCAs is a centralized, high-volume process coordinated by the Spanish Ministry of Education (MEFP) in collaboration with international partners such as the Fulbright Commission, the British Council, and various bilateral agreements. The criteria are consistent: native or near-native proficiency from specific countries, possession of a university degree in any field, and a statement of purpose. Pedagogical training, however, is often secondary or non-essential. This prioritization of who the assistant is (their nationality and linguistic origin) over what they know how to do (teach) creates a significant preparedness gap. As a result, classroom effectiveness varies widely. Some assistants are naturally skilled communicators, while others struggle with group management, differentiation, or the simplification strategies required for lower-proficiency learners—phenomena well documented in research on “Teacher Talk” and “Foreigner Talk” (Ferguson, 2001; Gass & Mackey, 2015; Sert & Balaman, 2021).

This leads to the expert–novice paradox that defines the LCA’s institutional role. Official regional *Instrucciones* clearly outline their functions: assistants are expected to reinforce oral skills, model pronunciation, facilitate small-group conversation, and provide authentic listening input. Yet they are simultaneously prohibited from leading classes independently, grading students, or designing curricula. Their success therefore depends almost entirely on the lead teacher’s ability to act as a mentor—mediating, structuring, and transforming the assistant’s raw linguistic legitimacy into effective classroom practice (Banegas, 2020; Fernández-Barrera, 2023; Halbach & Lázaro-Ibarrola, 2022).

This symbolic and linguistic legitimacy becomes operationalized through the LCA’s role as a pedagogical mediator, a function aligned with the CEFR Companion Volume’s (Council of Europe, 2020) emphasis on mediation as a core communicative activity. In practice, the assistant mediates between the complexity of the target language and the learner’s current proficiency, enabling access to content and interactional patterns that would otherwise remain inaccessible. Yet this contribution is filtered through institutional constraints. In teacher-centred classrooms, the assistant may be relegated to passive observation; in student-centred, CLIL-aligned environments, they become a dynamic model of interaction, providing real-time reformulation and recasting that support com-

municative development (Llinares, Morton & Whittaker, 2012; Nikula, Dalton-Puffer & Llinares, 2022).

A second dimension of the LCA's mediating role is the development of Intercultural Communicative Competence (ICC). Drawing on Byram's (1997) model, LCAs contribute to the five competences: fostering curiosity and openness, providing insider cultural knowledge, helping students interpret cultural phenomena, acting as partners in discovery and interaction, and supporting critical cultural awareness. However, ICC development remains largely implicit. Most assistants lack training in intercultural pedagogy and tend to share surface-level cultural anecdotes rather than fostering critical reflection. Without explicit guidance from the lead teacher, the program risks reinforcing stereotypes rather than dismantling them (Young & Sachdev, 2021; Porto & Zembylas, 2022).

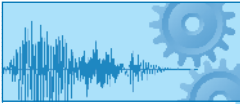
These dynamics converge in the co-teaching relationship, where the LCA's linguistic legitimacy and mediating functions must be integrated into the teacher's pedagogical plan. Co-teaching is theoretically the ideal operational model for bilingual instruction, enabling differentiation and maximizing the assistant's interactional value. Yet structural constraints—particularly the lack of scheduled coordination time—often reduce co-teaching to the “One Teach, One Observe” model, where the assistant's potential is underexploited (Pérez-Cañado, 2020; Coyle & Meyer, 2021). This reflects the broader systemic paradox: while the program aspires to high-quality bilingual instruction, its structural design—temporary contracts, non-labour status, and limited institutional integration—undermines its own pedagogical goals.

The role ambiguity further complicates this dynamic. Although policy documents describe the LCA as a “high-level linguistic collaborator,” their auxiliary status and lack of pedagogical training often leave them uncertain about whether to act as peer, tutor, or quasi-teacher. This ambiguity is exacerbated by the short duration of their placement. Because LCAs typically remain in the school for only eight months, the relational investment required to build an effective co-teaching partnership is rarely recouped; by the time synergy is achieved, the assistant's term ends and the cycle restarts with a new participant (Fernández-Barrera, 2023; Halbach, 2020).

In the final analysis, the LCA functions as a practical response to systemic limitations in Spanish teacher training, particularly the historical lack of emphasis on oral proficiency and communicative pedagogy. Assistants compensate for the systemic deficit in the system's linguistic capability, providing the oral input, interactional models, and intercultural exposure that many teachers—due to structural or historical constraints—cannot consistently supply. Yet their impact is constrained by the very structures that make the program possible: their auxiliary, temporary, and symbolically charged role. This produces a productive paradox: the LCA is indispensable for the daily functioning of bilingual schools, yet remains structurally marginal within the institutional hierarchy.

STRUCTURAL CONDITIONS OF LCA PARTICIPATION IN SPAIN

The working conditions of Language Conversation Assistants (LCAs) in Spain are governed by a multilayered regulatory framework that combines national guidelines, regional



directives, and a non-labor legal status, resulting in a role characterized by temporary mobility, limited institutional integration, and the absence of standard labor protections. Assistants typically undertake between twelve and sixteen weekly contact hours, distributed across four days from October to May, and although they follow the school calendar, they do not receive paid vacation, as their participation is formally classified as a grant-funded collaboration rather than employment.

Their activities must always occur under the supervision of a qualified teacher, who retains full responsibility for instruction, student welfare, and curricular delivery, thereby reinforcing the auxiliary nature of the position and restricting the assistant's involvement in pedagogical planning. Economically, LCAs receive a monthly stipend—ranging from €700 to €1,100 depending on the Autonomous Community—which is paid in full as a net amount because it is legally defined as a maintenance grant rather than remuneration. Consequently, assistants do not contribute to the Spanish Social Security system and therefore lack access to unemployment benefits, paid sick leave, pension contributions, maternity or paternity protections, and comprehensive occupational accident coverage.

Non-EU participants enter Spain under a Student Visa, which prohibits formal employment, requires private health insurance, and limits their stay to the academic year, while EU citizens, although exempt from visa requirements, are subject to the same non-labor classification and do not pay Social Security unless they voluntarily register as self-employed for external tutoring. The adequacy of the stipend varies significantly across regions: in high-cost areas such as Madrid, Catalonia, or the Balearic Islands, it is often insufficient to cover basic living expenses, prompting reliance on savings, family support, or informal tutoring, whereas in lower-cost regions it affords a more sustainable standard of living. Taken together, the combination of part-time hours, a net stipend without labor rights, mandatory supervision, the prohibition of independent teaching or assessment, and a temporary legal status constructs a distinctly auxiliary professional identity—one that is non-career-building, institutionally peripheral, and structurally constrained within Spain's bilingual education model.

CONCLUSION

The analysis developed throughout this study demonstrates that the Language Conversation Assistant (LCA) program has become a structural component of Spain's plurilingual education model. Far from functioning as a peripheral or decorative initiative, the program enables the system to operationalize European linguistic mandates such as the MT+2 objective and the action-oriented approach of the CEFR (Council of Europe, 2020; European Commission, 2020). In a national context where the teaching force cannot uniformly provide native-like linguistic input or sustained exposure to authentic communicative practices, LCAs supply the linguistic authenticity, cultural depth, and interactional immediacy that are indispensable for

the pedagogical ambitions of CLIL and bilingual education (Coyle & Meyer, 2021; Nikula, Dalton-Puffer & Llinares, 2022). Their presence has allowed Spain to scale up bilingual programs at a pace that would otherwise have been unattainable, effectively bridging the gap between policy aspiration and classroom reality (Pérez-Cañado, 2020).

Yet the program's centrality is accompanied by a configuration of institutional paradoxes that shape its daily functioning and long-term sustainability. The expertise paradox reveals a structural tension: while the system elevates the assistant's native-speaker identity as the ultimate marker of linguistic authority (Holliday, 2006; Ruecker & Ives, 2015), it simultaneously restricts their pedagogical agency through a non-labor status that excludes them from assessment, curriculum design, and independent teaching (Fernández-Barrera, 2023). This creates a scenario in which the assistant is symbolically indispensable but professionally constrained. The geographical paradox highlights the unevenness of the model: although LCAs expand global horizons for students in rural or socio-economically disadvantaged regions, the fixed stipend structure generates precarious living conditions in high-cost urban areas, raising questions about equity, retention, and long-term program viability (González-Ferrer & Cortina, 2021). The temporal paradox underscores the tension between the stability required for effective bilingual education and the short-term, grant-based nature of the role, which obliges schools to rebuild collaborative dynamics, expectations, and routines every academic year (Banegas, 2020).

These paradoxes point to the need for greater institutional coherence if Spain's plurilingual project is to consolidate its gains. The program has reached a stage of maturity where the assistant's role must be reconceptualized beyond the current auxiliary framing. This requires a shift toward professionalization, whereby LCAs are recognized not as temporary visitors but as linguistic mediators with a defined place in the school's organizational structure (Halbach & Lázaro-Ibarrola, 2022). It also demands explicit coordination frameworks, ensuring that protected planning time between teachers and assistants becomes a standard feature across all Autonomous Communities. Without such structures, co-teaching risks remaining at the level of "One Teach, One Observe," undermining the pedagogical potential of the model (Coyle & Meyer, 2021). Finally, policy-practice alignment is essential: the aspirations of the LOMLOE (2020) regarding plurilingualism and intercultural competence must be supported by administrative mechanisms that safeguard the socio-economic welfare, training, and pedagogical integration of participants.

At a deeper level, the LCA program embodies the human dimension of educational globalization. While policy rationales often emphasize competitiveness, mobility, and alignment with European standards (King & Sondhi, 2018), the program's most transformative impact emerges in the intercultural encounters that unfold daily in the classroom. LCAs act as bridges between linguistic worlds, cultural perspectives, and communicative practices, contributing to the formation of learners who are not only bilingual but genuinely intercultural (Byram, 1997; Porto & Zembylas, 2022). Their presence challenges monolithic conceptions of language, exposes students to diverse varieties of English, and fosters dispositions of curiosity, openness, and critical cultural awareness (Young & Sachdev, 2021).

For the program to fulfill its potential, it must evolve from a compensatory mechanism for teacher linguistic limitations into a transformative pedagogical partnership. This evolution requires institutional courage: a willingness to rethink the assistant's status,

to invest in coordination and training, and to address the socio-economic disparities that currently shape the experience of participants. The future of Spain's plurilingual project depends on its capacity to treat the Language Conversation Assistant not as a peripheral figure, but as a fundamental agent of the 21st-century school—one whose contribution is linguistic, cultural, pedagogical, and profoundly human.

References:

1. Alba, C., & Alonso, J. (2022). Educational reform and multilingual policy in Spain: A legal and curricular analysis. *Revista de Educación*, 398, 45–68.
2. Banegas, D. (2020). Language assistants in bilingual education: Roles, challenges, and opportunities. *ELT Journal*, 74(3), 301–310.
3. Bonal, X., & Verger, A. (2019). The governance of education in Spain: Decentralization, autonomy, and accountability. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789–808.
4. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
5. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
6. Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86.
7. Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
8. Comunidad de Madrid. (2024). *Instrucciones para el Programa de Auxiliares de Conversación 2024–2025*. Consejería de Educación.
9. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
10. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Strasbourg.
11. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
12. Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
13. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
14. Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). What does “internationalisation” mean? *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 121–140.
15. European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
16. European Commission. (2020). *European Education Area: Multilingualism and MT+2 Strategy*. Brussels.
17. European Commission. (2020). *Language Education Policy in Europe: Supporting Multilingualism*. Brussels.
18. European Council. (2002). *Barcelona European Council: Presidency Conclusions*. Brussels.
19. Extra, G., & Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe*. Cambridge University Press.
20. Ferguson, G. (2001). Teacher talk and learner talk in the language classroom. *ELT Journal*, 55(1), 47–54.

21. Fernández-Barrera, A. (2023). The role of language assistants in Spanish bilingual programs: A policy and practice analysis. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1123–1140.
22. Gass, S., & Mackey, A. (2015). *Input, interaction, and output in second language acquisition*. Routledge.
23. González-Ferrer, A., & Cortina, C. (2021). Temporary mobility and precarious legal statuses in Spain. *Migration Studies*, 9(4), 1–22.
24. Halbach, A. (2020). Teacher collaboration and bilingual education: A sociolinguistic perspective. *RELC Journal*, 51(3), 1–18.
25. Halbach, A., & Lázaro-Ibarrola, A. (2022). Teacher language proficiency in CLIL: Challenges and policy implications. *Language Teaching Research*, 26(4), 567–584.
26. Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
27. Junta de Andalucía. (2023). *Instrucciones para el Funcionamiento del Programa de Auxiliares de Conversación*. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.
28. Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
29. King, R., & Sondhi, G. (2018). International student mobility: Patterns and trends. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 169–184.
30. Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman.
31. Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2021). Plurilingual education in Europe: Trends and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(7), 587–601.
32. Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
33. Madrid, D., & Hughes, S. (2021). *Bilingual education in Spain: Practices, policies, and perspectives*. Peter Lang.
34. MEFP. (2020). *Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE): Reforma del Sistema Educativo Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
35. MEFP. (2020). *Plan de Acción para la Educación Digital 2021–2027*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
36. Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to teaching for learning. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
37. Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2022). CLIL classroom discourse: Interactional practices and pedagogical implications. *Journal of Pragmatics*, 194, 1–12.
38. Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL teacher training: The key to success. *Language Learning Journal*, 46(1), 76–88.
39. Pérez-Cañado, M. L. (2020). The challenges of bilingual education in Spain: Policy, practice, and paradoxes. *Language Teaching*, 53(2), 241–255.
40. Pérez-Cañado, M. L. (2020). The effects of CLIL on L2 learning: A large-scale evaluation. *Applied Linguistics*, 41(5), 721–748.
41. Porto, M., & Zembylas, M. (2022). Intercultural citizenship education: Critical perspectives. *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 1–17.
42. Ruecker, T., & Ives, L. (2015). White native English speakers needed: The rhetorical construction of privilege in online teacher recruitment spaces. *TESOL Quarterly*, 49(4), 733–756.
43. Sert, O., & Balaman, U. (2021). Interactional competence in L2 classrooms: A conversation analytic perspective. *Language Teaching Research*, 25(6), 1–25.
44. Vez, J. M. (2019). The evolution of foreign language teaching in Spain: From grammar-translation to CLIL. *Porta Linguarum*, 32, 9–24.
45. Young, T., & Sachdev, I. (2021). Intercultural competence in schools: A review of current research. *Intercultural Education*, 32(4), 1–15.



ИНСТИТУТ ЯЗЫКОВЫХ ПОМОЩНИКОВ В ИСПАНИИ: ИНТЕГРИРОВАННАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Давид Гарсия Родригес-Искьердо, младший научный сотрудник, кафедра французской и английской филологии, исследовательская группа HUM-485, Преподавание иностранных языков: материалы для новой учебной программы Дизайн, Университет Кадиса, Испания

В статье представлено краткое теоретическое и ориентированное на образовательную политику исследование роли программы ассистентов языковой коммуникации (Language Conversation Assistant, LCA) в Испании. Ассистент рассматривается не как вспомогательная фигура второстепенного значения, а как структурный инструмент национальной и европейской языковой образовательной политики. Помещая программу в контекст европейской интеграции и многоязычия, автор анализирует исторические и институциональные условия её развития в автономных сообществах Испании. С опорой на стандарты Европейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), теорию предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и концепцию межкультурной коммуникативной компетенции (ICC), в статье подробно рассматриваются роль ассистента, механизмы его отбора и институциональное позиционирование. Анализ показывает, что педагогическая эффективность неотделима от проектирования образовательной политики и степени согласованности между наднациональными целями и региональной реализацией.

• ассистенты языковой коммуникации • автономные сообщества Испании • коммуникативная компетенция • CLIL • многоязычие • CEFR

Приемы иммерсивного обучения в преподавании русского языка как иностранного

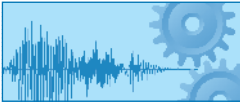
Крапотина Т. Г., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Корпоративного университета развития образования, Москва, tgk_phil@mail.ru

В статье рассматривается актуальная проблема применения технологий иммерсивного обучения в образовательном процессе. Обосновываются преимущества использования инструментов виртуальной реальности и средств компьютеризации в преподавании русского языка как иностранного детям-инофонам и билингвам в современной массовой русскоязычной школе. Автор приходит к выводу о том, что средства информационных технологий на основе иммерсивного обучения позволяют учащимся погружаться в языковую среду неродного языка, эффективно использовать имеющиеся знания, максимально быстро усваивать учебный материал и приобретать навыки общения в новой для них языковой среде.

• русский как иностранный (РКИ) • иммерсивный / иммерсионный подход в обучении РКИ • виртуальная реальность • развивающее обучение • интерактивное и активное вовлечение • погружение в языковую среду • культурное погружение

ВВЕДЕНИЕ

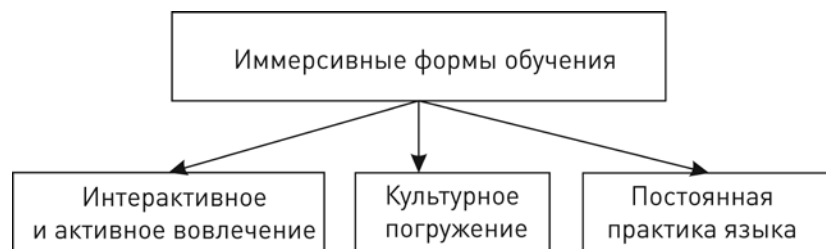
В статье мы рассматриваем вопросы использования иммерсивных технологий, прежде всего VR (VR — виртуальная реальность, AR — дополненная реальность, MR — смешанная реальность, XR — расширенная реальность). Перед преподавателем или учителем сегодня возникают серьезные трудности, связанные с обучением современных студентов и школьников, для которых важны заинтересованность и увлеченность изучаемым материалом. Вот почему преподавателю или учителю необходимо тщательно подходить к подготовке к занятиям и адаптировать учебный процесс к новым форматам. С этой точки зрения иммерсивные технологии имеют ряд существенных преимуществ перед традиционными методами обучения, и прежде всего они предоставляют широкие возможности для интересного и увлекательного изучения предмета. Рассмотрим некоторые приемы использования иммерсивных технологий в преподавании русского языка как иностранного для детей-инофонов и билингвов.



Необходимо отметить, что на сегодняшний день методика преподавания русского языка как иностранного для школьников не разработана, т. к. лишь в последнее время в школах появились полиэтнические и полилингвальные классы, в которых обучаются дети из семей мигрантов. Как известно, иммерсивное обучение является эффективным подходом при изучении иностранных языков, т. к. позволяет погружаться в языковую и культурную среду изучаемого языка. Кроме этого, с помощью приемов иммерсивных технологий учитель сможет успешно решать задачи коммуникативного обучения. Нельзя забывать, что коммуникативный принцип — один из главных в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного. Однако учителю необходимо помнить, что есть различия в «иммерсионном» и «иммерсивном» подходах. Так, иммерсионное обучение «предполагает полное погружение, когда общение происходит исключительно на изучаемом языке без какой-либо поддержки родного языка» [4]. Иммерсивный же подход «предполагает использование родного языка для объяснения сложных правил и грамматических конструкций, но все равно основная часть обучения проходит только на изучаемом языке» [Там же].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Что же включает в себя иммерсивное обучение в преподавании иностранных языков, в том числе русского как иностранного (РКИ)?



1. **Интерактивное и активное вовлечение** — это когда ученики готовят выступления, презентации, принимают участие в проектной деятельности.
2. **Культурное погружение** — знакомство с историей, культурой, искусством, бытом страны изучаемого языка с использованием, например, экскурсий, в том числе виртуальных.
3. **Постоянная практика языка** — обучающиеся используют язык не только на уроках, но и на переменах, в любой непринужденной обстановке и т. п.

Таким образом, можно утверждать, что иммерсивные технологии предоставляют возможности для погружения в языковую среду, способствуют развивающему обучению, формируют познавательную активность обучающихся. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, успешное

познавательное развитие детей тесно связано с их учебно-познавательной деятельностью и умениями самостоятельно решать учебно-познавательные проблемы. Ребенок должен включаться в интеллектуальную мыслительную деятельность как предметного, так и межпредметного и метапредметного характера. О необходимости использования различных образовательных технологий для организации такой деятельности говорится во многих нормативных документах и научно-методических разработках, авторы которых ориентируют общеобразовательные учебные заведения на применение технологии виртуальной реальности наряду с другими ИКТ (информационно-коммуникационными технологиями). Степень разработанности данной проблемы в целом на сегодняшний день достаточно высокая, но тем не менее все еще требующая дальнейших научных и методических изысканий [1, 2, 6, 14 и мн. др.]. Как было отмечено ранее, в настоящее время методика преподавания РКИ школьникам находится на стадии становления, соответственно, недостаточно исследованы и описаны методы и приемы использования информационно-коммуникационных технологий, нейросетей и т. п. средств в преподавании РКИ в школе.

Одной из основных проблем в разработке методики обучения и развития школьников с использованием инструментов виртуальной реальности является «отсутствие, несмотря на попытки отдельных отечественных и зарубежных ученых, общего подхода к определению понятия “виртуальная реальность” (virtual reality — VR)» [1, с. 18]. В нашей работе будем придерживаться следующего определения: вслед за [15] будем считать главными критериями VR погружение и присутствие и в целом будем трактовать понятие VR в широком смысле как «любые электронные образовательные ресурсы, позволяющие получать принципиально новый опыт взаимодействия и обработки цифровой информации о различных изучаемых объектах и явлениях» [1, с. 19]. Собственно понятие «иммерсивность» происходит от английского слова *immersion*, что означает «погружение» [13, с. 264]. В российской педагогике под иммерсивностью понимают метод обучения, в котором в процессе погружения делается акцент на внушение. «Иммерсивные технологии — это набор инструментов и методик погружения человека в окружающее пространство с использованием всех органов чувств» [3, с. 41]. Причем, заметим, на сегодняшний день погружение в языковую среду при изучении иностранного языка многими учеными и педагогами считается наиболее эффективным фактором обучения [10, 12]. В связи с таким пониманием виртуальной реальности можно представить различные виды и формы учебных занятий: например, виртуальные музеи и художественные галереи, театры, библиотеки, лаборатории, языковые среды и т. п., а также различные средства компьютеризации, искусственного интеллекта и приемы геймификации с использованием «виртуальной реальности», причем средства виртуальной реальности могут быть применены для обучения и развития детей разного возраста, в том числе и дошкольного. Среди определенных достоинств VR ученые называют: визуализацию, интерактивность, мультимодальность восприятия, совместимость с дистанционным обучением, геймификацию учебного процесса и т. п.

С целью выявления использования средств VR учителями общеобразовательных организаций основного общего образования проведен опрос на курсах повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, обучающихся по дополнительной профессиональной программе «Содержание и методика преподавания русского языка как иностранного», организованных для учителей Московской области кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Корпоративного университета развития образования в 2023–2025 гг. Опрос показал, что многие учителя готовы применять и применяют средства VR на уроках и во внеурочной деятель-



ности и в целом положительно оценивают их возможности для познавательного развития детей. Что же именно используют учителя? Конечно, это интерактивные доски, мультимедийные проекционные системы, видеоуроки, электронные учебники, образовательные платформы и сайты и т. п.

Рассмотрим некоторые возможности виртуальной реальности, применимые для продуктивного их использования в ходе образовательного процесса при обучении иностранному языку (в том числе и русскому языку как иностранному). С использованием программ виртуальной реальности учащийся может быстро погрузиться в искусственно созданную языковую среду независимо от того, где он находится [8]. При этом за счет специально созданных технических устройств и гаджетов (шлемы виртуальной реальности, 3D-мыши, айтрекинги и т. д.) задействуются почти все органы чувств, что является важной составляющей обучения, и в особенности обучения иностранному языку [9, с. 78].

Назовем несколько ресурсов для изучения русского языка как иностранного в сети Интернет: 1) ЮLang — современная платформа с учебными материалами по русскому языку для всех уровней — от А1 до С2; 2) портал «Между нами» — бесплатный онлайн-учебник для начинающих изучать русский язык; 3) портал «Образование на русском» — учредитель портала: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 4) онлайн-платформа «Russky.info» — это прежде всего многоязычный форум, где можно найти себе партнера для языковой практики, а также узнать много нового о русской культуре и жизни в России; 5) Google Expeditions — еще одна полезная платформа, позволяющая учащимся «путешествовать» по различным местам России. Особо хочется отметить такой ресурс, как платформа Smart Learning, которая предлагает разнообразные онлайн-инструменты, обеспечивая функции семи основных модулей (согласно платформам умного образования): преподавание, обучение, экзамен, анализ и оценка, библиотека учебных ресурсов, общение и управление. Платформа Smart Learning отвечает этим требованиям. Также эту платформу преподаватель / учитель может использовать для создания языковой среды, может создавать специальные иммерсивные языковые модули, где звучат русские новости, показываются фильмы, читаются литературные произведения и т. д. Таким образом учащийся погружается в русский язык и культуру.

Для школьников весьма привлекательными являются игровые технологии. В паре с игровыми методами и приемами виртуальная реальность является сильным средством обучения, способствует погружению учащегося в языковую среду и создает мощную мотивацию к изучению учебного материала, а также наглядно демонстрирует ситуационные модели, которые важны для обучения детей иностранному языку и, главное, для обучения общению на неродном языке. Так, например, большой потенциал для повышения познавательной активности и мотивации учащихся к изучению русского языка как иностранного имеет использование веб-квестов. Слово «квест» от англ. *quest* — «поиск», «приключение». Квест — это игра, подразумевающая несколько этапов, на каждом из которых участники игры находят правильное реше-

ние, советуясь друг с другом в одной команде (квест предполагает групповую работу учащихся). Применение веб-квеста возможно почти на всех уровнях владения русским языком: начиная с середины базового (A2); наиболее эффективно использовать его на уровнях B1 и B2; на уровне A2 можно использовать при ведущей роли преподавателя / учителя. Кроме квестов, можно использовать квизы, в том числе и онлайн. Квиз — это игра или соревнование, в котором участники отвечают на вопросы, представленные в форме викторины. Квиз может быть проведен в форме игры; квизы могут быть различной тематики и включать в себя вопросы на общие знания, специализированные темы или личные предпочтения. Для урока русского языка как иностранного (или дополнительного занятия) можно составить различные виды квизов, викторин, головоломок и т. п., например: чтобы помочь учащимся проверить знания по лексике, грамматике и другим аспектам русского языка, в частности, предложить им выполнить задания на произношение, на знание букв и слогов и т. п. Интересными могут быть квизы, проверяющие знания о культуре русского народа, то есть ориентированные на формирование и развитие страноведческих и лингвострановедческих компетенций. Важным аспектом в методике преподавания РКИ является обучение аудированию. Для решения задач, связанных с аудированием (восприятием устной речи), можно подготовить аудиозаписи с различными речевыми образцами на русском языке, а затем задать вопросы на основе прослушанного текста. Квизы можно составлять, например, на платформах: LearningApps.org, Wordwall, Joyteka, Flippity, TopWorksheets, Quizizz, Quizlet.

Рассмотрим пример проведения урока (или дополнительного занятия) по РКИ для школьников с заданиями по аудированию с использованием просмотренного фильма¹ — уровень не ниже А 2. Предлагается посмотреть короткометражный фильм «Рождественская девочка», отдельно послушать песню, исполняемую главной героиней этого фильма. Затем обсудить содержание песни и фильма, для чего автором данного урока составлены следующие вопросы и задания: **Задание 1.** Прочитайте слова. Обсудите их с преподавателем: *бродить (=гулять), водить хоровод, серебряные звездочки, снежная горка, лёд [льдинка]*. Рис. 1. **Задание 2.** Прослушайте песню 2 раза. Вставьте пропущенные слова: «Помнишь ли ты, Катя, / Как мы раньше жили? / Как по парку с папой мы _____ (1). / Как на праздник дети в гости приходили. / _____ (2) у ёлочки _____ (3). / _____ (4) сияют льдинки, / Словно _____ (5) зажглись. / И с большой и снежной _____ (6), / Словно ветер мы неслись. / Помнишь ли ты, Катя, / Как мы раньше жили? Как по парку с папой мы _____ (7). / Как на праздник дети в гости приходили. / _____ (8) у ёлочки _____ (9). **Вопросы:** 1. О чём вспоминает девочка? 2. Ей весело или грустно? Как вам кажется, почему? 3. Как вы думаете, Рождество в этом году будет тоже весёлое у девочки? Почему? 4. Как вы думаете, Катя — это кто? 5. Как вы думаете, что случилось в жизни девочки? Рис. 2. **Задание 3.** Прочитайте слова. *Русская печь — топить / истопить дрова. Сухарики. Пирожное.* **Вопросы:** 1. Вы когда-нибудь видели печь? Топили её? Для чего она нужна? А сухарики когда-нибудь ели? Что вкуснее: сухарики или пирожное? Рис. 3. **Задание 4.** Прочитайте вопросы. Посмотрите видео «Рождественская девочка» до 4:15 и ответьте на вопросы: 1. Что принесла соседка? 2. Как вы думаете, Женя голодная? Почему? 3. Что делает мама? Как она себя чувствует? 4. Семья Жени живёт хорошо? Почему? Как они жили раньше? 5. Как вам кажется, куда идёт Женя? Рис. 4. **Задание 5.** Прочитайте вопросы. Посмотрите видео «Рожде-

¹ Материалы данного урока заимствованы из: Русский язык как иностранный с Frenru: Frenru | РКИ | Русский как иностранный | ДЕТИ // Telegram-канал.

стенская девочка» [4:15 — 6:00] и ответьте на вопросы: 1. Как вы думаете, семья Маши живёт лучше, чем семья Жени? Почему? 2. Как вы думаете, зачем автор показывает сцену с Машей? 3. Вам нравится Маша? Почему? 4. С кем Женя разговаривает на улице? Что она говорит? 5. Как вы думаете, Женя добрая? Почему? **Рис. 5. Задание 6.** Прочитайте вопросы. Посмотрите видео «Рождественская девочка» [6:00 — 10:40] и ответьте на вопросы: 1. Зачем Женя пришла в редакцию? 2. Почему у редактора «затуманились очки» и начался насморк? 3. Когда у Жени день рождения? Сколько ей будет лет? 4. Почему редактор называет Женю Рождественской девочкой? **Рис. 6. Задание 7.** Посмотрите видео «Рождественская девочка» [10:40 — 13:00] и ответьте на вопросы: 1. Чем хотела пожертвовать Женя ради мамы? 2. Почему редактор решил помочь Жене и её маме? **Задание 8.** Посмотрите видео ещё раз и ответьте на вопросы (письменно или устно): чему учит эта история? Вам понравилась история? Почему? **Рис. 7.**



Рис. 1. Задание 1



Рис. 2. Задание 2



Рис. 3. Задание 3



Рис. 4. Задание 4



Рис. 5. Задание 5



Рис. 6. Задание 6



Рис. 7. Задания 7, 8

Рис. 1–7. Рабочие листы к уроку (или дополнительному занятию) по сказке «Рождественская девочка»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, можно утверждать, что современные средства подачи учебного материала на сегодняшний день получили такой уровень развития, что качественно меняют содержание образования. В частности, приемы иммерсивного обучения позволяют ученику более глубоко погрузиться в изучаемый материал, например, благодаря VR слышать и взаимодействовать с объектами в виртуальной среде. С помощью инструментов иммерсивного обучения можно «моделировать различные ситуации, позволяющие развивать самосознание, самоконтроль, коммуникабельность, мотивацию <...> Виртуальная среда также способствует самостоятельному творчеству обучающихся как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы, содействуя развитию их креативности» [6, с. 66].

В последнее время становится все более популярным использование искусственного интеллекта (ИИ). На сегодняшний день в школьной практике учителя осваивают средства ИИ в своей работе. В частности, обращаются к такому инструменту, как Chat-GPT, с помощью которого, например, возможно практиковать устное общение и аудирование с ИИ, имитирующим носителя языка. Однако эти приемы работы с ИИ при обучении РКИ пока используются ограниченно, но, безусловно, потенциал ИИ и перспективы его использования велики. Вот почему так необходимы дальнейшие исследования путей и возможностей применения средств иммерсивного обучения в преподавании РКИ, разработки конкретных методик, создание методических рекомендаций по применению инструментов виртуальной реальности, искусственного интеллекта в педагогической практике.

Список использованных источников:

1. Алексеева, О.В. Возможности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в виртуальной реальности / О. В. Алексеева, Н. В. Александрова, Т. П. Скворцова // Научно-педагогическое обозрение. — 2022. — Вып. 4 (44). — С. 16–24. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-4-16-24.



2. Васько, А. О. Иммерсивная виртуальная реальность как инструмент для изучения русского языка как иностранного / А. О. Васько, И. И. Тихонова // Вестник Томского государственного университета. — 2023. — № 493. — С. 179–191. DOI: 10.17223/15617793/493/20.
3. Давыдова, Д. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе вуза / Д. Давыдова, А. А. Курганов, В. Е. Ляпунов и др. // Интеллектуальные технологии на транспорте. — 2023. — № 2. — С. 41–49. ISSN 2413-2527
4. Иммерсивное обучение иностранным языкам: Британская Международная школа. — Режим доступа: <https://bismoscow.com/ru/news/blog/immersivnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam/> (Дата обращения: 25.12.2025).
5. Ковалев, А. И. Сравнение эффективности применения технологий виртуальной реальности с традиционными образовательными средствами / А. И. Ковалев, Ю. А. Роголева, С. Ю. Егоров // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2019. — № 4. — С. 44–58. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0043.
6. Козловцева, Н. А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному / Н. А. Козловцева // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 1 (104). — С. 65–67. ISSN 1991-5497.
7. Корнилов, Ю. В. Иммерсивный подход в образовании / Ю. В. Корнилов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Том 8. — 2019. — № 1 (26). — С. 174–178. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0043.
8. Нуртдинова, Л. Р. Образовательная среда виртуальной реальности как средство развития коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку / Л. Р. Нуртдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. — 2017. — № 1 (33). — С. 57–65. ISSN 1991-8569; eISSN 2712-822X
9. Нуртдинова, Л. Р. Использование технологий виртуальной реальности в игровом методе обучения иностранным языкам / Л. Р. Нуртдинова, И. А. Богачёв // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. Т. 14. — 2017. — № 2. — С. 74–81. ISSN 2079-3308
10. Падукова, М. С. Создание языковой среды во внеурочной деятельности как основы развития социокультурной компетенции / М. С. Падукова, Е. М. Рожкова // Пермский педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 26–31.
11. Русский язык как иностранный с Frenгу: Frenгу | РКИ | Русский как иностранный | ДЕТИ | Russian for Kids // Telegram-канал. — Режим доступа: https://t.me/frenгу_rki_deti (Дата обращения: 25.12.2025).
12. Слободян, Е. А. Проблемы обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Е. А. Слободян // Вестник МГЛУ. — 2010. — № 599. — С. 115–119. ISSN 1993-4750
13. Толковый словарь русского языка начала XXI века: Актуальная лексика / сост.: Г. Н. Склярёвская, Е. Ю. Ваулина, И. О. Ткачева, Е. А. Фивейская; под ред. Г. Н. Склярёвской. — Москва: Эксмо, 2006. — 1136 с. — [Библиотека словарей]. ISBN 5-7827-0100-X
14. Чен, П. Использование иммерсивных технологий в современном образовании / П. Чен // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2024. — Вып. 1 (333). — С. 42–47. DOI: 10.53598/2410-3004-2024-1-333-42-47.
15. Villena-Taranilla R., Tirado-Olivares S., Cózar-Gutiérrez R., Gonzalez-Calero J. A. Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis // Educational Research Review. 2022. Vol. 35.

IMMERSIVE LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

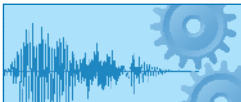
Krapotina T. G., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Corporate University for Educational Development, Moscow, tgk_phil@mail.ru

The article discusses the current problem of using immersive learning technologies in the educational process. The advantages of using virtual reality tools and computerization tools in teaching Russian as a foreign language to foreign and bilingual children in a modern mass Russian-language school are substantiated. The author comes to the conclusion that information technology tools based on immersive learning allow students to immerse themselves in the language environment of a non-native language, effectively use existing knowledge, assimilate educational material as quickly as possible and acquire communication skills in a new language environment.

• *Russian as a foreign language (RCF) • immersive / immersion approach to teaching RFL • virtual reality, developmental learning • interactive and active involvement • immersion in the language environment • cultural immersion*

References:

1. Alekseeva, O.V. Vozmozhnosti razvitiya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov v virtual'noj real'nosti / O. V. Alekseeva, N. V. Aleksandrova, T. P. Skvorcova // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. — 2022. — Vyp. 4 (44). — S. 16–24. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-4-16-24.
2. Vas'ko, A. O. Immersivnaya virtual'naya real'nost' kak instrument dlya izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo / A. O. Vas'ko, I. I. Tihonova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2023. — № 493. — S. 179–191. DOI: 10.17223/15617793/493/20.
3. Davydova, D. Primenenie immersivnykh tekhnologij v obrazovatel'nom processe vuza / D. Davydova, A. A. Kurganov, V. E. Lyapunov i dr. // Intellektual'nye tekhnologii na transporte. — 2023. — № 2. — S. 41–49. ISSN 2413-2527
4. Immersivnoe obuchenie inostrannym yazykam: Britanskaya Mezhdunarodnaya shkola . — Rezhim dostupa: <https://bismoscow.com/ru/news/blog/immersivnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam/> [Data obrashcheniya: 25.12.2025].
5. Kovalev, A. I. Sravnenie effektivnosti primeneniya tekhnologij virtual'noj real'nosti s traditsionnymi obrazovatel'nymi sredstvami / A. I. Kovalev, Yu. A. Rogoleva, S. Yu. Egorov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya. — 2019. — № 4. — S. 44–58. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0043.
6. Kozlovceva, N. A. Potencial primeneniya VR-tekhnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu / N. A. Kozlovceva // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2024. — № 1 (104). — S. 65–67. ISSN 1991-5497.
7. Kornilov, Yu. V. Immersivnyj podhod v obrazovanii / Yu. V. Kornilov // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya. Tom 8. — 2019. — № 1 (26). — S. 174–178. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0043.
8. Nurtdinova, L. R. Obrazovatel'naya sreda virtual'noj real'nosti kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku / L. R. Nurtdinova // Vest-



- nik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psihologo-pedagogicheskie nauki. — 2017. — № 1 (33). — S. 57–65. ISSN 1991-8569; eISSN 2712-822H
9. Nurtdinova, L. R. Ispol'zovanie tekhnologij virtual'noj real'nosti v igrovom metode obucheniya inostrannym yazykam / L. R. Nurtdinova, I. A. Bogachyov // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psihologo-pedagogicheskie nauki. T. 14. — 2017. — № 2. — S. 74–81. ISSN 2079-3308
 10. Padukova, M. S. Sozdanie yazykovoj sredy vo vneurochnoj deyatel'nosti kak osnovy razvitiya sociokul'turnoj kompetencii / M. S. Padukova, E. M. Rozhkova // Permskij pedagogicheskij zhurnal. — 2013. — № 4. — S. 26–31.
 11. Russkij yazyk kak inostrannyj s Frenru: Frenru | RKI | Russkij kak inostrannyj | DETI | Russian for Kids // Telegram-kanal. — Rezhim dostupa: https://t.me/frenru_rki_deti [Data obrashcheniya: 25.12.2025].
 12. Slobodyan, E. A. Problemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej / E. A. Slobodyan // Vestnik MGLU. — 2010. — № 599. — S. 115–119. ISSN 1993-4750
 13. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka: Aktual'naya leksika / sost.: G. N. Sklyarevskaya, E. Yu. Vaulina, I. O. Tkacheva, E. A. Fivejskaya; pod red. G. N. Sklyarevskoj. — Moskva: Eksmo, 2006. — 1136 s. — [Biblioteka slovaroj]. ISBN 5-7827-0100-H
 14. Chen, P. Ispol'zovanie immersivnyh tekhnologij v sovremenном obrazovanii / P. Chen // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psihologiya. — 2024. — Vyp. 1 (333). — S. 42–47. DOI: 10.53598/2410-3004-2024-1-333-42-47.
 15. Villena-Taranilla R., Tirado-Olivares S., Cózar-Gutiérrez R., Gonzalez-Calero J. A. Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis // Educational Research Review. 2022. Vol. 35.

Распознавание ботов как участников диалогов в интернет-коммуникации

Драганова П. С., студентка филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, draganovapoli@mail.ru

В статье рассматривается проблема распознавания ботов как участников диалогов в интернет-коммуникации в условиях активного распространения больших языковых моделей, генерирующих тексты, близкие к человеческим. Показано, что традиционная задача детекции автоматически сгенерированного текста, ориентированная на анализ отдельных сообщений, недостаточна для выявления программного агента в диалогическом взаимодействии, особенно при работе с короткими репликами. В работе представлен обзор современных подходов к AI-детекции, включая методы watermarking, стилометрический анализ, геометрические и топологические признаки, перплексию, реконструкцию промптов и графовые методы проверки фактов. Основной акцент сделан на диалоговой постановке задачи, в рамках которой участник коммуникации анализируется по совокупности его реплик. Предлагается систематизация лингвистических, статистических и поведенческих признаков, релевантных для выявления бота в диалоге, включая структурные параметры взаимодействия, показатели читаемости, лексического разнообразия, шаблонность ответов, использование эмодзи и ссылок. Теоретической основой анализа служат постулаты Г. П. Грайса, позволяющие интерпретировать характерные отклонения в речевом поведении ботов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке диалоговых систем и инструментов автоматической модерации.

- распознавание ботов • автоматически сгенерированный текст • интернет-коммуникация • диалог • большие языковые модели • AI-детекция • стилометрия
- лингвистические признаки • постулаты Грайса

ВВЕДЕНИЕ

Проблема детекции ботов становится всё более актуальной в связи с распространением больших языковых моделей (LLM), способных генерировать текст высокого качества. В статье приводится обзор современных подходов к распознаванию сгенерированного текста и обсуждается специфика задачи распознавания бота в диалоге. Рассматриваются такие методы, как watermarking (внедрение скрытых меток), традиционные стилометрические признаки (лексика, синтаксис, пунктуация и лексическое разнообразие), геометрические и топологические методы (оценка на основании вычисления эмбедингов текста), а также алгоритмы, основанные на перплексии и реконструкции промптов (DPIC). Классические подходы (в частности,



перплексия) малоэффективны на коротких сообщениях, поэтому необходимо учитывать другие факторы. В рамках решения проблемы целесообразным оказывается обращение к постулатам Г. П. Грайса. Особое внимание в работе уделяется анализу совокупности лингвистических признаков для распознавания сгенерированного текста в диалоге: учитываются структурные параметры диалога (количество реплик, очередность, инициатива), статистические и читаемостные метрики (индексы читаемости, показатели лексической разнообразности), поведенческие маркеры (эхо-ответы, шаблонные фразы, формулы вежливости), а также использование ссылок, эмодзи, кода и прочих символов.

Современные языковые модели (ChatGPT, GPT-4, Gemini, Claude и др.) способны генерировать текст, который на первый взгляд неотличим от человеческого. Это приводит к таким рискам, как распространение фейковых новостей, автоматическая рассылка спама и т. п., а также усложняет задачи модерации контента и верификации информации. В связи с этим развивается направление AI-детекции, связанное с разработкой инструментов, определяющих, сгенерирован ли текст искусственным интеллектом или создан человеком [2]. Однако большая часть существующих методов ориентирована на анализ одного сообщения или документа, не учитывая, что поиск бота часто требуется в контексте диалога с множеством фраз от разных участников.

Целью работы является анализ проблем идентификации автоматически сгенерированных фрагментов текста, а также определение факта участия программного агента (бота) в коммуникации.

Бот, участвующий в диалоге, может подстраиваться под стиль человека в каждом отдельном ответе, а выявить «искусственность» можно лишь по совокупности диалоговых характеристик. Именно такая постановка используется, например, в соревновании на Kaggle «You Are Bot!»: задача сформулирована как бинарная классификация участника диалога по набору его реплик: бот (1) или человек (0). Набор данных «You Are Bot» содержит несколько тысяч диалогов с пометками. В соревновании приняло участие большое количество NLP специалистов, что демонстрирует растущий интерес к этой проблематике [6].

В работе Fedotova & Romanov (2025) подчёркивается, что «короткие тексты (100–200 символов) крайне сложны для классификации, т. к. признаковое пространство ограничено» [3]. Это указывает на необходимость использования комплексных признаков и учёта контекста.

ОБЗОР СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ

Методы встроенных маркеров (Watermarking)

Один из подходов — прямая маркировка (watermarking) сгенерированного текста. Суть в том, что при генерации текста модели внедряют скрытый маркер, который позже может быть обнаружен без доступа к самой мо-

дели. Например, DeepMind/Google разработали SynthID-Text — схему, изменяющую распределение вероятностей (логитов) при сэмплинге для закодирования уникального «отпечатка» генерации [5]. При этом качество текста не страдает, а детекция достигает высокой точности. Однако подобные методы работают только при условии контролируемой генерации текста. В открытых задачах детекции текста метод watermarking применим ограниченно, но он иллюстрирует важность встроенных признаков.

Стилометрические признаки

Статистический анализ стиля (стилометрия) зачастую используется для определения авторов текста, но также может быть полезен при решении задачи AI-детекции. Основная идея — выявлять характерные различия в частотном распределении лексики и синтаксиса в текстах человека и ИИ. Например, в работах Fedotova & Romanov (2025) и Alikhanov et al. (2026) были выделены признаки трёх категорий: лингвистические (структура, пунктуация, морфология, лексическое разнообразие), статистические (энтропия символов, перплексия, частоты n-грамм) и семантические (эмбединги) [3, 1]. Ряд исследований показывает высокую эффективность таких признаков. Так, Przystalski et al. (2025) продемонстрировали, что классификатор на деревьях решений, обученный на стилометрических признаках (лексика, грамматика, пунктуация), способен отличить текст из Википедии от GPT-4 с точностью до 0.98 [8]. В исследовании M. Takeuchi, S. Sekine, et al. (2023) также отмечается, что комбинация триады признаков «функциональные слова, биграммы частей речи, паттерны фраз» достигает довольно больших показателей разделимости между человеческим текстом и текстом из семи разных LLM [9]. Речь о таких признаках, как частоты местоимений, союзов, окончаний, средняя длина предложений и др. Они хорошо срабатывают на более длинных текстах. Однако стилистика ИИ-моделей быстро эволюционирует, и самые современные модели (GPT-4, Llama3 и т. д.) умеют имитировать человеческие шаблоны, поэтому стилометрические детекторы скорее лучше в комбинировании с другими методами.

Геометрические и топологические методы

Новые подходы используют геометрию пространства эмбедингов текста. Идея в том, что естественные тексты и сгенерированные ИИ тексты могут «лежать» на различных многообразиях в латентном пространстве. Так, Tulchinskii et al. (2023) предложили детектировать генерацию через внутреннюю размерность пространства эмбедингов фразы. Исследование показывает, что в среднем человеческий текст имеет существенно большую внутреннюю размерность (~9) по сравнению с сгенерированным текстом (~7) [10]. Геометрические признаки дополняют традиционные: они менее чувствительны к конкретным поверхностным шаблонам и фокусируются на глобальных свойствах текста.

Оценка перплексии

Перплексия — частый статистический признак, который используется для определения сгенерированных текстов. При таком измеряют степень «удивлённости» модели языковой модели относительно последовательности слов в тексте: чем ниже перплексия, тем более предсказуемым и «естественным» кажется текст для данной модели. В задачах детекции AI-генерации считается, что тексты, созданные че-



ловеком, обычно имеют более высокую перплексию для стандартных языковых моделей, тогда как сгенерированные LLM-тексты часто оказываются статистически более «гладкими» и предсказуемыми, что приводит к снижению значения этого показателя. Однако в задаче распознавания наличия бота в диалоге перплексия роли не играет, поскольку рассчитывается на слишком короткой последовательности токенов, что подчёркивает необходимость использовать иные признаки.

Реконструкция промптов (DPIC)

Совсем недавно был предложен подход DPIC (Decoupling Prompt and Intrinsic Characteristics). Алгоритм работает так: сначала вспомогательная LLM восстанавливает вероятный промпт, по которому сгенерирован текст-кандидат, затем заново генерирует текст по этому промпту. После этого вычисляется сходство между оригинальным текстом и регенерацией. В экспериментах авторы DPIC показывают улучшение качества детекции текстов GPT-4 и Claude3 примерно на 2–7 % по сравнению с базовыми методами [12].

Построение графов фактов (FAST)

При другом подходе возможен анализ фактической связанности текста. Алгоритм FAST (Graph Fact-Aware detection) и его аналоги строят граф сущностей и отношений, встречающихся в тексте, и сопоставляют его со знанием об их фактических связях. Wu et al. (2025) описывают модель, которая строит граф реальных отношений (например, из Википедии) и граф, извлечённый из текста, и оценивает их различия. В сгенерированном машиной тексте зачастую встречаются «несуществующие» отношения (галлюцинации), которых нет в реальных данных [11]. Графовые детекторы показывают высокую интерпретируемость тем, что они прямо указывают на фактические ошибки или странные новые связи, типичные для ИИ-текста. В контексте диалога такие методы могут анализировать связность цепочек фактов между сообщениями.

Определение наличия бота в диалоге

Классическая задача детекции сгенерированного текста является бинарной и сводится к необходимости определить, написан ли данный отрывок человеком или машиной. Однако не так часто рассматривается задача определения наличия бота в диалоге. Формально эту проблему можно интерпретировать как задачу классификации участников. Ключевой идеей становится характеристика участника не только по содержанию его сообщений, но и по особенностям его поведения в диалоге. Важно определить, кто начинал беседу, кто чаще задаёт вопросы или даёт развёрнутые ответы, как распределяются длины реплик и интервалы между ними.

Такая постановка задачи поднимает ряд сложностей. Во-первых, модели, обученные на отдельных фрагментах текста, могут давать малоинформативные оценки в условиях диалога. Как показано выше, короткие от-

рывки усложняют работу детекторов [3]. Во-вторых, при анализе диалога важно учитывать «кооперативность», то есть то, насколько реплики участника соответствуют принятым правилам коммуникации. Иными словами, уместным становится обращение к постулатам Грайса (к максимам количества, качества, отношения и способа) [7]. Бот может случайно или намеренно нарушать эти максимы (например, быть чрезмерно многословным или уходить от темы), что можно уловить по совокупности признаков. Как отмечено в исследовании Gaskell (2025), современные LLM-боты часто «говорят как человек» внешне, но их ответы могут нарушать одну или несколько максим Грайса. Например, ChatGPT в ряде экспериментов дал пространственные рекомендации вместо прямого ответа, тем самым нарушая максимум уместности и лаконичности [4]. Аналогично, бот может давать недостоверную информацию, нарушая тем самым постулат категории качества. Эти отклонения проявляются в лингвистических паттернах, которые имеет смысл выявить. Набор выявляемых признаков должен включать не только лингвистические параметры отдельных сообщений, но и параметры, описывающие стратегию ведения диалога.

Лингвистические признаки детекции бота в диалогах

Ниже приводятся сгруппированные признаки, которые могут быть полезны при определении наличия бота в диалоге. Они были выявлены в ходе участия в соревновании на Kaggle «You are bot?» [6] при работе с одноименным датасетом, предоставленным организаторами. Кроме того, представленные признаки возможно реализовать в коде.

Структурные параметры

Эта категория описывает общую форму взаимодействия между участниками. Ключевые параметры включают:

- *количество реплик каждого участника*. Часто бот может отвечать либо слишком часто (каждый вопрос), либо наоборот, редко и затянутыми блоками, в отличие от более равномерной речи человека;
- *длина реплик* (среднее количество слов/символов). Боты могут давать либо очень короткие ответы («Да», «Не знаю»), либо избыточно длинные тексты, в то время как человек стремится к оптимальному объёму, соблюдая постулат, относящийся к категории количества [7];
- *очередность ходов*. Анализируется, кто и как часто начинает диалог, кто чаще задаёт вопросы. Человек склонен задавать встречные вопросы или уточнять, бот же часто только отвечает на поставленный вопрос;
- *инициатива в диалоге*. Бот может реже инициализировать новые темы, тогда как человек делает это активнее.

Таким образом, по совокупности структурных метрик можно оценить «диалоговое поведение» участника. Например, аномальная регулярность или шаблонность реплик, их одинаковая длина могут указывать на сгенерированный текст. Эти признаки не встречаются в традиционных детекторах независимого текста и открывают пространство для новых моделей.



Статистические и читаемостные метрики

Сюда входят классические количественные параметры текста и оценки его сложности:

- *параметры сложности восприятия текста*. Индексы Флеша, Gunning Fog и другие. Как отмечает Alikhanov et al. (2026), Flesch Reading Ease, Gunning Fog и т. д. обычно отображают, насколько тяжёл текст для среднестатистического читателя [1]. Сгенерированные тексты часто склонны быть более формализованными (однородные предложения, стандартная лексика), что не может не отразиться в этих показателях;
- *лексический анализ*. Включает среднюю длину предложения/строки, разнообразие слов (например, отношение уникальных слов к общему количеству), плотность слов (количество слов относительно длины текста) [1]. Такие характеристики помогают различать тексты с большим количеством штампов и повторов (часто у ботов) и тексты с более богатым лексиконом (что характерно для человека);
- *частотные статистики*. Частоты n-грамм, распространённость определённых грамматических конструкций, POS-тегов и т. п.

Признаки этой группы хорошо формализованы и легко вычисляются. Они, однако, традиционно применялись к монологам или документам. В диалоговом анализе их целесообразно рассчитывать, сконкатенировав все реплики одного участника.

Поведенческие маркеры

Этот класс признаков отражает характерные паттерны поведения бота в общении:

- *эхо-ответы и тавтология*. Боты нередко повторяют слова собеседника или формулируют схожие ответы на похожие вопросы. Например, бот может часто отвечать «я не уверен(а)» на разные вопросы, или постоянно начинать с «Как я уже говорил(а)»;
- *шаблонные фразы и клише*. Проверяется наличие устоявшихся оборотов («насколько я понимаю», «к сожалению»), характерных для сгенерированных текстов. Некоторые боты любят начинать ответы извинением или неформальным обращением («Извините за задержку», «Конечно, вот ответ»). Наличие типичных штампов может свидетельствовать о неестественности реплики;
- *степень вежливости и эмоциональность*. Человек в диалоге чаще эмоционален, тогда как бот может говорить сухо. Вместе с тем некоторые коммерческие чат-боты специально запрограммированы быть «вежливыми» («Пожалуйста», «Спасибо»), что нельзя не учитывать. При выявлении данного показателя продуктивным представляется анализ тональностей каждой из реплик;

- *знаки вопроса и интонационные маркеры*. Анализируется, как часто участник задаёт вопросы («?»), слова «что, почему, как»). Их отсутствие в репликах одного из участников может сигнализировать о наличии бота.

Использование ссылок, эмодзи, спецсимволов

Отдельно выделяются специфические элементы текста:

- *внешние ссылки и упоминания*. Бот в диалоге может делиться полезной ссылкой или цитатой, человек обычно этого не делает;
- *символы форматирования и фрагменты кода*. В технических чатах бот может вставлять шаблоны кода, которые человек, как правило, пишет реже, если не является техническим специалистом;
- *эмодзи и смайлы*. В исследовании Zeng et al. (2025) показали, что у людей и ботов выявляются разные паттерны в использовании эмодзи [13];
- *хэштеги и юзернеймы*. В текстах из соцсетей человек может использовать хэштеги или упоминать других пользователей («@Имя»). Бот, если не натренирован на социальные сети, обычно не вставляет такие конструкции. Проверка наличия хотя бы одного хэштега или ссылки @ может указывать на естественный текст.

Эти признаки характеризуют «поверхностные» различия. Они мало влияют на глубинную стилистику, но служат дополнительными индикаторами. Их полезность экспериментально подтверждается в смежных задачах; например, анализ эмодзи обеспечивает 87 % точности в задачах классификации социальных ботов [13].

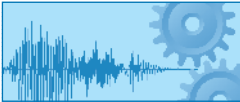
Семантические паттерны

- *Согласованность темы*. Человек обычно следует теме диалога, бот может «соскальзывать» в другие темы или давать чрезмерно общие рассуждения. Анализ семантической близости последовательных реплик (например, через эмбединги) может выявить рассогласование.

Связь признаков с постулатами Грайса

Г. П. Грайс выделял четыре максимы: количества (говорить ровно столько, сколько нужно, без излишков), качества (говорить правду и обоснованно), отношения (быть релевантным теме) и способа (излагать ясно, кратко и без двусмысленности) [7]. Эти категории позволяют интерпретировать многие описанные признаки:

- *постулат количества*. Избыточные или, наоборот, слишком скудные ответы — прямое нарушение этой максимы. Например, бот может быть чересчур многословным или отвечать односложно, тогда как человек стремится к «золотой середине»;
- *постулат качества*. Неправдоподобность и фактические ошибки связываются с этой максимой. «Галлюцинации» бота — прямое ее нарушение. Маркеры, выявляющие фактологические несогласованности (графы фактов, паттерны упоминания) и семантическую «неестественность», по сути, детектируют сгенерированный текст;



- *постулат отношения.* Диалогический признак «наличие вопросов» и «соответствие теме» относится к этой категории. Если бот часто уходит от темы или отвечает бессвязно, это проявление нарушения релевантности;
- *постулат способа.* С этой максимой связаны употребление штампов и повторов, а также пунктуационное и лексическое разнообразие.

Чем больше постулатов нарушено, тем с большей вероятностью рассматриваемая реплика принадлежит боту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье проведён комплексный обзор современных методов распознавания текстов, сгенерированных ИИ, и предложена систематизация признаков для задачи детекции бота в диалогах. Были описаны такие методы, как watermarking, стилометрия, геометрические подходы, анализ перплексии, реконструкция промптов (DPIC) и графы проверки фактов. Показано, что ключевой сложностью является то, что речь идёт не просто о классификации текста, а о выявлении бота как участника цепочки сообщений, что требует учёта диалоговых характеристик. В этой связи описан исчерпывающий набор лингвистических признаков: от простых метрик (длина сообщения, индексы читаемости) до сложных поведенческих маркеров (шаблонность ответов, использование эмодзи). Прослежена связь с постулатами Грайса, что послужило теоретической основой выбора признакового пространства [7].

Список использованных источников:

1. Alikhanov A., Amangeldi A., et al. "AI Generated Text Detection," *arXiv preprint arXiv:2601.03812*, 2026.
2. Dathathri S., See A., Ghaisas S., Huang P.-S., et al. "Scalable watermarking for identifying large language model outputs," *Nature*, vol. 634, pp. 818–823, 2024.
3. Fedotova A., Romanov A. Technique for Identifying Texts Generated by Large Language Models (Методика идентификации текстов, сгенерированных большими языковыми моделями) // Информатика и автоматизация. — 2023.
4. Gaskell G. "ChatGPT doesn't think like a human, so why does it speak like one?" *LSE Impact Blog*, Sept. 19, 2025. [Online]. Available: <https://blogs.lse.ac.uk/impactof-socialsciences/2025/09/19/chatgpt-doesnt-think-like-a-human-so-why-does-it-speak-like-one/>
5. Google DeepMind. "SynthID: Tools for watermarking and detecting LLM-generated Text," *Google AI for Developers (Responsible AI Toolkit)*. [Online]. Available: <https://ai.google.dev/responsible/docs/safeguards/synthid>
6. Guschin A., Galyukshev I., Semchinov M. "You Are Bot!: Detecting Bot-Human Dialogues," *Kaggle Competition Dataset*, 2025. [Online]. Available: <https://huggingface.co/datasets/0x7o/youarebot>
7. Кронгауз М. А. Семантика. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 354–355 с.
8. Przystalski K., Argasiński J.K., et al. "Stylometry recognizes human and LLM-generated texts in short samples," *arXiv preprint arXiv:2507.00838*, 2025.

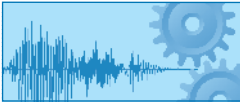
9. Takeuchi M., Sekine S. et al. "Stylometry can reveal artificial intelligence authorship, but humans struggle: A comparison of human and seven large language models in Japanese," *PLOS ONE*, 2024.
10. Tulchinskii E., Kuznetsov K., Kushnareva L., et al. "Intrinsic Dimension Estimation for Robust Detection of AI-Generated Texts," *arXiv preprint arXiv:2306.04723*, 2023.
11. Wu Y., Wang R., Wu J., et al. "Non-Existent Relationship: Fact-Aware Multi-Level Machine-Generated Text Detection," in *Proceedings of the 2025 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*, Miami, USA, 2025, pp. 1234–1245.
12. Yu X., Qi Y., Chen K., et al. "DPIC: Decoupling Prompt and Intrinsic Characteristics for LLM Generated Text Detection," *arXiv preprint arXiv:2305.12519*, 2023.
13. Zeng K., Li Z., Wang X. "Emoji-Driven Sentiment Analysis for Social Bot Detection with Relational Graph Convolutional Networks," *Sensors*, vol. 25, no. 13, p. 4179, 2025.

RECOGNITION OF BOTS AS PARTICIPANTS IN ONLINE COMMUNICATION DIALOGUES

Draganova P. S., a student of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University, draganovapoli@mail.ru

The article addresses the problem of recognizing bots as participants in online dialogues in the context of the widespread use of large language models capable of generating human-like text. It is shown that the traditional task of detecting AI-generated text, which focuses on the analysis of isolated messages, is insufficient for identifying a software agent in dialogic interaction, especially when dealing with short utterances. The paper presents an overview of contemporary AI detection approaches, including watermarking techniques, stylometric analysis, geometric and topological features, perplexity-based methods, prompt reconstruction, and fact-aware graph-based detection. The main emphasis is placed on the dialog-oriented formulation of the task, in which a communication participant is analyzed through the aggregate of their utterances. A systematization of linguistic, statistical, and behavioral features relevant to bot detection in dialogue is proposed, including structural interaction parameters, readability metrics, lexical diversity, response template patterns, and the use of emojis and links. Grice's conversational maxims serve as the theoretical framework for interpreting characteristic deviations in bot-generated discourse. The results may be applied in the development of dialogue systems and automated content moderation tools.

• bot detection • AI-generated text • online communication • dialogue analysis • large language models • AI detection • stylometry • linguistic features • Gricean maxims



УДК 81-139

Стилистическая адаптация и языковое моделирование в диалоговом взаимодействии с большими языковыми моделями

*Казаков Е. А., МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва,
egorkazakov5@gmail.com*

Статья посвящена анализу стилистической адаптации и языкового моделирования в диалоговом взаимодействии с большими языковыми моделями (LLM). Материалом исследования послужили фрагменты диалогов пользователя с языковой моделью, полученные в ходе экспериментальных сессий, а также результаты генерации так называемых «языковых портретов» социальных и возрастных групп. В работе применяется качественный лингвистический анализ, сопоставление параметров пользовательских запросов и характеристик сгенерированного текста, а также интерпретация результатов в рамках лингвистики цифровой коммуникации и медиадискурса. Показано, что стилистическая адаптация LLM реализуется как вероятностное выравнивание языковых паттернов, активируемых контекстом запроса, а эффект «памяти» обусловлен работой контекстного окна модели. Отдельное внимание уделяется феномену стереотипизации при генерации языковых портретов, которые воспроизводят усреднённые и гиперболизированные речевые сценарии, закреплённые в медиадискурсе. Экспериментальные материалы вынесены в приложения и рассматриваются как эмпирическая база исследования.

• большие языковые модели • стилистическая адаптация • диалоговое взаимодействие • языковые портреты • стереотипизация • цифровая коммуникация • медиадискурс

ВВЕДЕНИЕ

Развитие больших языковых моделей (Large Language Models, LLM) радикально изменило формы цифровой коммуникации, сделав возможным интерактивное диалоговое взаимодействие между человеком и алгоритмом [1-7]. В отличие от традиционных поисковых и справочных систем, LLM функционируют в режиме контекстно-зависимой генерации текста, что позволяет им адаптироваться к стилю, тематике и прагматическим характеристикам пользовательских запросов. Это обстоятельство актуализирует лингвистическое осмысление механизмов такой адаптации, а также границ интерпретации языковых возможностей модели.

Особый интерес представляет вопрос о том, каким образом LLM воспроизводят стилистические регистры, социально маркированные языковые паттерны и стереотипные речевые модели. В условиях диалогового взаимодействия возникает эффект, который пользователи нередко интерпретируют как «обучение», «память» или «понимание» модели. Однако подобные интерпретации требуют строгого разграничения между субъективным восприятием диалога и реальными механизмами функционирования алгоритма.

Цель настоящего исследования — проанализировать особенности стилистической адаптации LLM в диалоговом формате, а также рассмотреть возможность генерации так называемых «языковых портретов» социальных и возрастных групп как результата вероятностного моделирования языковых паттернов. Особое внимание уделяется разграничению аналитического описания языковых механизмов и их антропоморфных интерпретаций.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

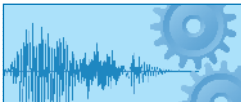
Материалом исследования послужили фрагменты диалогового взаимодействия пользователя с большой языковой моделью, полученные в ходе последовательных экспериментальных сессий. Диалоги были направлены на выявление механизмов стилистической адаптации, работы контекстного окна, а также генерации языковых портретов на основе социально маркированных стереотипов.

Методика исследования включает:

- качественный лингвистический анализ ответов модели;
- сопоставление параметров пользовательского запроса и характеристик сгенерированного текста;
- интерпретацию результатов в рамках теории медиатекста, социолингвистики и лингвистики цифровой коммуникации.

Экспериментальный материал, включая полные диалоговые фрагменты и примеры языковых портретов, вынесен в приложения (Приложения 1–3).

Вынесение экспериментального материала в приложения обеспечивает прозрачность исследования и позволяет рассматривать диалоговые фрагменты как эмпирические данные, а не как аргументацию.



РЕЗУЛЬТАТЫ

Стилистическая адаптация в диалоговом взаимодействии с LLM

Анализ экспериментальных данных показывает, что LLM демонстрирует устойчивую способность к стилистической адаптации, воспроизводя регистр речи, лексику и синтаксическую организацию, характерные для пользовательского запроса. При формально нейтральных и академически оформленных запросах модель использует книжную лексику, сложные синтаксические конструкции и нейтральный тон. Напротив, при неформальных или разговорных запросах активируются разговорные и сленговые элементы.

Важно подчеркнуть, что данная адаптация не является результатом осознанного выбора или интерпретации коммуникативной ситуации. Она реализуется как вероятностное выравнивание языковых паттернов, активируемых контекстом запроса. Примеры диалогов, иллюстрирующие данную закономерность, представлены в Приложении 1.

Контекст, последовательные промты и эффект «памяти»

В ходе исследования выявлено, что устойчивость тематического и стилистического контекста в диалоге обеспечивается работой контекстного окна модели, а не наличием долговременной памяти в человеческом понимании. Последовательные запросы пользователя, логически и тематически опирающиеся на предыдущие ответы, формируют эффект кумулятивного уточнения темы.

Данный эффект может восприниматься пользователем как «обучение» или «запоминание», однако на самом деле он представляет собой динамическую интерпретацию текущего контекста в пределах доступного объёма входных данных. Примеры последовательных промтов и их интерпретации приведены в Приложении 3.

Языковые портреты и стереотипизация

Отдельный эксперимент в рамках исследования посвящён генерации языковых портретов социальных и возрастных групп с целью выявления принципов стереотипизации, используемых большими языковыми моделями в процессе текстопорождения. Анализ полученных результатов показывает, что LLM опирается на устойчивые языковые кластеры, сформированные в медиадискурсе, массовой коммуникации и публичном цифровом пространстве. Эти кластеры включают типичные лексические маркеры, синтаксические конструкции, прагматические установки и коммуникативные стратегии, ассоциируемые с определёнными социальными ролями.

Сформированные моделью языковые портреты носят усреднённый и гиперболизированный характер. Они не отражают индивидуальные речевые особенности конкретных носителей языка, а воспроизводят обобщённые представления о «типичном» говорящем, закреплённые в куль-

турных и медиатекстах. Таким образом, языковой портрет в интерпретации LLM представляет собой не описание реальной коммуникативной практики, а вероятностную модель, основанную на частотных корреляциях между языковыми признаками и социальными категориями.

Важно подчеркнуть, что в рамках данного эксперимента стереотипизация не является целенаправленным действием модели, а возникает как побочный эффект статистического моделирования языка. Поскольку обучающие данные LLM включают значительный объём медиатекстов, публичных высказываний и цифровых коммуникаций, именно наиболее распространённые и социально маркированные языковые паттерны оказываются доминирующими при генерации портретов. Это объясняет воспроизводимость схожих характеристик при повторных запросах, ориентированных на одни и те же социальные или возрастные группы.

Экспериментальные языковые портреты не могут рассматриваться как репрезентация реальных коммуникативных практик конкретных групп и не предназначены для социолингвистической типологии в строгом смысле. Вместе с тем они наглядно демонстрируют механизм вероятностного моделирования языковых стереотипов, лежащий в основе работы LLM. Анализ таких портретов позволяет выявить, какие именно языковые признаки оказываются социально значимыми в медиадискурсе и каким образом они воспроизводятся в автоматической генерации текста.

Примеры экспериментальных языковых портретов, полученных в ходе исследования, представлены в Приложении 2 и используются в статье исключительно в качестве иллюстративного материала, подтверждающего выявленные закономерности.

«ЯЗЫКОВЫЕ ПОРТРЕТЫ» КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОБРАЗЦЫ

В рамках исследования проведён эксперимент по генерации так называемых «языковых портретов» социальных и возрастных групп с использованием большой языковой модели. Под языковым портретом в данном случае понимается экспериментально сгенерированный текстовый образ, отражающий совокупность стереотипных лексических, синтаксических и прагматических характеристик, ассоциируемых с определённой социальной ролью или возрастной стратой.

Важно подчеркнуть, что полученные языковые портреты не рассматриваются в качестве аргументации или эмпирического доказательства выводов исследования. Они выполняют функцию экспериментальных образцов, иллюстрирующих механизм стереотипизации и вероятностного моделирования языковых паттернов в работе LLM. Генерация портретов осуществлялась на основе обобщённых запросов, апеллирующих к социально маркированным представлениям, закреплённым в медиадискурсе.

В ходе эксперимента получены языковые портреты, соотносимые с различными социальными и возрастными группами, включая, в частности, подростков, офисных работников, представителей старшего поколения, а также участников стартап-среды. Независимо от конкретной категории, все портреты демонстрируют тенденцию к воспроизведению усреднённых и гиперболизированных языковых признаков, отражающих не индивидуальные коммуникативные практики, а стереотипные речевые сценарии.



Таким образом, языковые портреты в данном исследовании выступают не объектом интерпретации сами по себе, а вспомогательным материалом, позволяющим наглядно зафиксировать принципы работы языковой модели с социально маркированными языковыми паттернами. Результаты эксперимента по генерации языковых портретов представлены в Приложении 2.

Основные типы языковых портретов, воспроизводимых LLM

На основе анализа экспериментального материала можно выделить несколько устойчивых типов языковых портретов, которые воспроизводятся большими языковыми моделями при генерации речи социальных и возрастных групп. Указанные типы формируются на основе частотных языковых паттернов и отражают стереотипизированные представления, закреплённые в медиадискурсе.

1. Возрастно-стереотипизированный языковой портрет

Данный тип характеризуется доминированием языковых маркеров, традиционно ассоциируемых с определённой возрастной группой.

Для молодёжных портретов типичны разговорная и сленговая лексика, заимствования из англоязычной цифровой среды, краткие синтаксические конструкции и эмоционально окрашенные оценки.

Портреты представителей старшего поколения, напротив, отличаются нормативностью, развернутыми предложениями, логической структурированностью и сниженной экспрессивностью.

Данный тип демонстрирует, что возраст в интерпретации LLM выступает не биологической, а дискурсивной категорией, кодируемой через язык.

2. Социально-ролевой языковой портрет

Социально-ролевые портреты формируются на основе профессиональных и статусных маркеров речи.

Так, языковой портрет офисного работника включает элементы делового и канцелярского стиля, использование профессиональных англицизмов, прагматически ориентированные формулировки и клишированные конструкции.

Портреты представителей академической или интеллектуальной среды характеризуются аналитичностью, использованием терминологии, сложным синтаксисом и метатекстовыми комментариями.

Данный тип портретов отражает воспроизводство социальных ролей как языковых сценариев, а не реальных коммуникативных практик.

3. Культурно-дискурсивный языковой портрет

Этот тип связан с воспроизведением языковых паттернов, закреплённых за определёнными культурными и ценностными сообществами.

В таких портретах активируются специфические тематические поля (религия, философия, искусство), характерная метафорика, интертекстуальные отсылки и сдержанный тон высказывания.

Культурно-дискурсивный портрет формируется не через индивидуальный опыт, а через обобщённые культурные коды, присутствующие в обучающих корпусах модели.

4. Медийно-стереотипизированный языковой портрет

Данный тип отражает влияние массовых и цифровых медиа на формирование речевых моделей.

Речь таких портретов насыщена клишированными выражениями, популярными формулами, упрощённой аргументацией и эмоционально усиленными оценками. Часто наблюдается ориентация на эффектность высказывания и его потенциальную «цитируемость».

Этот тип наиболее явно демонстрирует зависимость языковых портретов LLM от медиа-логики, а не от реального языкового разнообразия.

5. Гибридный языковой портрет

В ряде случаев модель формирует смешанные портреты, сочетающие признаки нескольких типов одновременно.

Например, возрастные маркеры могут комбинироваться с профессиональными или культурными характеристиками, что создаёт эффект многослойного, но всё же стереотипизированного речевого образа.

Гибридность таких портретов свидетельствует о вероятностном характере генерации и отсутствии жёстких границ между социальными категориями в языковом моделировании.

Таким образом, языковые портреты, генерируемые LLM, представляют собой не отражение реальных коммуникативных практик, а типизированные языковые модели, основанные на устойчивых стереотипах медиадискурса. Их анализ позволяет выявить, какие языковые признаки считаются социально значимыми в цифровой коммуникации и каким образом они воспроизводятся в автоматической генерации текста.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что языковая продукция LLM формируется на основе статистических корреляций между лексическими, синтаксическими и прагматическими параметрами текста. Иллюзия «понимания», «характера» или «личности» модели возникает как побочный эффект высокой согласованности этих параметров в диалоговом формате.

Особого внимания заслуживает роль пользователя как соавтора диалога. Именно последовательность запросов, уточнений и стилистических сигналов формирует траекторию генерации текста, в то время как сама модель выступает инструментом вероятностного продолжения языковых цепочек.

В таблице 1 приведены сводные данные, полученные при сравнении ответов, полученных на разные типы промтов.



Таблица 1

Сводные данные

Тип вопроса	Стиль ответа	Смысловое ядро	Общие черты	Особенности
Первый тип (Филология: это что?)	Ответ, прямо отвечающий запросу пользователя. Отсутствие терминологии. Простые для понимания конструкции	Определение (точно простое), обилие аналогий. Примеры использования	Дано определение. Приведены примеры использования. Активное использование примеров. Разделение на полюса	Привычные и понятные (для большинства) примеры использования. Такие же аналогии
Второй тип (йоу можешь пояснить че такое филология чел а то я вообще не вкуриваю че по чём)	Соответствует стилю вопроса. Короткие фразы. Определённая лексика. Своеобразное (неформальное) обращение к пользователю	Аналогично первому определению с разбивкой на «лагеря». Так же много примеров и аналогий	Дано определение. Приведены примеры использования. Активное использование примеров. Разделение на полюса	Выбор примеров изменён на более близкие к потенциальному возрасту пользователя
Третий тип (Привет! Э, мне поступила, задача от начальства Повышать культурный уровень сотрудников. Мне нужна инфа по различным наукам. Можешь мне накидать, что такое филология. Э, основная проблема, люди, не филологи, и в большинстве своём, без гуманитарного образования. Так, чтобы было понятно. И не очень заумно)	Стиль ответа меняется на более «рабочий». Используются «офисные фразы»	Привычное определение с двумя полюсами. Сам ответ построен на распротранённой аналогии.	Дано определение. Приведены примеры использования. Активное использование примеров. Разделение на полюса	Примеры ориентированы на другую возрастную группу

<p>Четвёртый тип (мне нужно точное и полное определение филологии, как сформировавшейся науки. Сможешь его дать?)</p>	<p>Лексика изменилась, язык начал становиться более научным. Начала появляться терминология</p>	<p>Ответ с уклоном в диакронию. Показано, как менялось определение науки во времени. Примеров использования и аналогий уже нет. Список научных дисциплин расширен. Определение дано</p>	<p>Дано определение. Приведён список более мелких наук, составляющих филологию</p>	<p>Ответ без примеров и аналогий. Попытка дать полный состав наук. Видна разница между «что такое» и «дай определение»</p>
<p>Пятый тип (Классическое определение филологии - это совокупность гуманитарных дисциплин - история, теория литературы и литературная критика, которые изучают культуру человечества через слово. Как Вы считаете, правомерно ли такое определение филологии?)</p>	<p>Ответ, скорее, стал отзывом на данное определение. Синтаксические конструкции изменились, выбор лексикой соответствует предполагаемому уровню пользователя</p>	<p>Ответ поделён на блоки-дополнения к первоначальному определению пользователя. Дано и «актуальное» определение науки, и характеристика определения пользователя</p>	<p>Дано определение. Приведён список более мелких наук, составляющих комплекс филологических дисциплин</p>	<p>Ответ-рецензия. Интересно указание на «литературоцентричность»</p>



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование показывает, что стилистическая адаптация и генерация языковых портретов в диалоговом взаимодействии с LLM являются результатом вероятностного моделирования языковых паттернов, а не проявлением когнитивных или эмоциональных способностей модели. Анализ диалоговых данных позволяет чётко разграничить субъективное восприятие взаимодействия и объективные механизмы работы алгоритма.

Полученные результаты подтверждают необходимость рассматривать диалог с LLM не как коммуникацию с субъектом, а как взаимодействие с вероятностной языковой системой, функционирующей в рамках медиадискурсивных ограничений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением корпуса диалоговых данных, а также с более детальным анализом взаимодействия языковых моделей с медиатекстами различной жанровой и социальной направленности.

Список использованных источников:

1. Bai Y., Kadavath S., Kundu S., Askill A., Kernion J., Jones A., Chen A., Goldie A., Mirhoseini A. et al. Constitutional AI: Harmlessness from AI Feedback // arXiv preprint. — 2022. — arXiv:2212.08073.
2. Lin G.-T. Full-Duplex-Bench: A Benchmark to Evaluate Full-Duplex Spoken Dialogue Models on Turn-taking Capabilities // arXiv preprint. — 2025.
3. Placani A. Anthropomorphism in AI: hype and fallacy // AI Ethics. — 2024. — Vol. 4. — P. 691–698. — DOI: 10.1007/s43681-024-00419-4.
4. Santtila P., Sun Y., Di Maso E. et al. Cognitive bias in AI legal decision-making // Artificial Intelligence and Law. — 2026. — DOI: 10.1007/s10506-025-09499-x.
5. Wang Y. et al. Fine-Grained Human Feedback Gives Better Rewards for Language Model Training // arXiv preprint. — 2024. — arXiv:2404.14233v1 [cs.CV]. — 22 Apr. 2024.
6. Weidinger L. et al. Sociotechnical Safety Evaluation of Generative AI Systems. — London : DeepMind, 2023. — 68 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Фрагменты диалогового взаимодействия, иллюстрирующие стилистическую адаптацию LLM

В данном приложении представлены фрагменты диалогового взаимодействия пользователя с большой языковой моделью (LLM), демонстриру-

ющие способность модели адаптировать стилистические параметры ответа в зависимости от регистра и формулировки пользовательского запроса. Материал приводится в исходном виде и рассматривается в основном тексте статьи как эмпирическая база исследования.

Диалог 1. Формальный регистр

Запрос пользователя: Правильно ли я понимаю, что вы способны адаптироваться под стилистические особенности языка пользователя и воспроизводить академический стиль при соответствующей формулировке запроса?

Ответ LLM: Да, вы понимаете это верно. В процессе генерации ответа модель анализирует лексические, синтаксические и прагматические характеристики входного текста и формирует ответ в наиболее вероятном стилистическом регистре, соответствующем заданному контексту.

Диалог 2. Разговорный регистр

Запрос пользователя: Брат, хэлпани мне найти нужную инфу.

Ответ LLM: Да без проблем 😊 Пиши, что именно нужно, сейчас разберёмся.

Приведённые фрагменты демонстрируют различия в лексическом составе, синтаксической структуре и коммуникативном тоне ответа при сохранении содержательной функции.

Приложение 2

Экспериментальные языковые портреты социальных и возрастных групп

В данном приложении представлены результаты экспериментальной генерации языковых портретов социальных и возрастных групп. Портреты отражают не индивидуальные речевые особенности реальных носителей языка, а стереотипные, усреднённые языковые паттерны, воспроизводимые моделью на основе частотных корреляций в обучающих данных.

Языковой портрет 1. Подросток (14–17 лет)

Характеризуется активным использованием разговорной и сленговой лексики, заимствований из англоязычной интернет-культуры, кратких и неполных предложений, а также эмоционально окрашенных оценок.

Языковой портрет 2. Студент гуманитарного вуза

Отличается сочетанием академической терминологии и разговорных элементов, сложными синтаксическими конструкциями и стремлением к аналитическому обсуждению темы.



Языковой портрет 3. Офисный работник среднего звена

Для данного портрета характерны элементы делового и канцелярского стиля, использование англицизмов, связанных с рабочими процессами, а также прагматическая направленность высказываний.

Языковой портрет 4. Представитель старшего поколения с высшим образованием

Речь отличается нормативностью, развернутыми предложениями, логической структурированностью и минимальным использованием разговорных элементов.

Данные портреты используются в статье для иллюстрации механизма стереотипизации в языковом моделировании.

Приложение 3

Последовательные промты и эффект кумулятивного контекста

Настоящее приложение содержит фрагменты последовательных пользовательских запросов, демонстрирующих эффект кумулятивного контекста в диалоговом взаимодействии с LLM.

Фрагмент 1. Развитие темы

Запрос пользователя: Можешь ли ты составить языковой портрет человека на основе его речи?

Ответ LLM: На основе анализа лексических, синтаксических и прагматических параметров текста возможно построение вероятностного языкового портрета.

Последующий запрос пользователя: А если рассмотреть несколько социальных групп и использовать стереотипы?

Ответ LLM: В таком случае модель будет опираться на устойчивые языковые кластеры и частотные паттерны, связанные с соответствующими социальными ролями.

Приведённые фрагменты демонстрируют, что эффект тематической и стилистической «памяти» обусловлен последовательной интерпретацией входных данных в рамках одного диалога, а не наличием долговременного хранения информации.

STYLISTIC ADAPTATION AND LANGUAGE MODELING IN DIALOGIC INTERACTION WITH LARGE LANGUAGE MODELS

*Kazakov E. A., Lomonosov Moscow State University, Moscow,
egorkazakov5@gmail.com*

The article explores stylistic adaptation and language modeling in dialogic interaction with large language models (LLMs). The research material consists of user–model dialogue fragments obtained during experimental sessions, as well as the results of generating so-called “language portraits” of social and age groups. The study employs qualitative linguistic analysis, comparison of user prompt parameters with characteristics of the generated text, and interpretation within the frameworks of digital communication linguistics and media discourse analysis. The findings demonstrate that stylistic adaptation in LLMs is implemented through probabilistic alignment of language patterns activated by the user’s input, while the perceived effect of “memory” results from the operation of the model’s context window. Special attention is paid to the phenomenon of stereotyping in the generation of language portraits, which reproduce averaged and hyperbolized speech scenarios rooted in media discourse rather than actual communicative practices. Experimental data are presented in the appendices and treated as empirical material supporting the analysis.

- *large language models* • *stylistic adaptation* • *dialogic interaction* • *language portraits*
- *stereotyping* • *digital communication* • *media discourse*



УДК 81-139

ЭМОТИВНОСТЬ художественного перевода: большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция

(НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ И. В. ГЁТЕ
«WILLKOMMEN UND ABSCHIED»)

*Хоршева Е. В., студент бакалавриата филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва,
lkhorsheva07@yandex.ru*

В статье рассматривается проблема эмотивности художественного перевода в контексте сопоставления результатов работы больших языковых моделей и поэтической переводческой традиции. Материалом исследования послужило стихотворение И. В. Гёте «Willkommen und Abschied», его авторские поэтические переводы, а также переводы, выполненные языковыми моделями GPT-4o и GPT-5o. Анализ проводится с использованием сопоставительного, лингвостилистического и прагматического методов и направлен на выявление способов репрезентации эмотивности на лексическом, синтаксическом, фонетическом и риторическом уровнях. Особое внимание уделяется выявлению сходств и различий между эмотивными стратегиями, характерными для машинного перевода и для авторских поэтических интерпретаций. Результаты исследования показывают, что LLM способны воспроизводить отдельные элементы поэтической эмотивности, однако в целом уступают переводам, выполненным в рамках поэтической переводческой традиции, в передаче сложной эмоциональной динамики и функциональной организации выразительных средств.

• художественный перевод • эмотивность • большие языковые модели • поэтический перевод • перевод человека и машины • лингвостилистический анализ

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время влияние технологий искусственного интеллекта на нашу жизнь и их участие в совершенно различных процессах растет с каждым днем. В особенности это касается больших языковых моделей (Large Language Models, LLM), алгоритмами которых сегодня пользуются в любой среде.

Нельзя умолчать, что для многих остается спорным этическая составляющая явления. Это касается и нашего исследования, ведь для многих деятелей и реципиентов искусства перевод великих авторов при помощи генеративных систем воспринимается как глумление, желание упростить и разместить на конвейере объекты достояния человечества. Нашей задачей, однако, является лишь объективно рассмотреть, как LLM справляется с художественным переводом, поэтому вопросы, связанные с моралью, оставим для других исследований и эссе.

Часто художественный перевод предстает нелегкой задачей, так как каждый язык имеет свои характерные черты. Это касается не только грамматики и синтаксиса, но и прагматики, например, что является особенной сложностью при переводе. Такие различия в системах разных языков становятся причиной появления разных типов эквивалентности. В некоторых из них допускается опущение определенных составляющих высказывания, например полного соответствия лексической организации или указания на коммуникативную ситуацию, с целью наиболее полной передачи смысла. Все обостряется, если разговор ведется о переводе поэтического текста, где важно сохранить не только содержание, но и форму в виде рифмы и ритма. К тому же, здесь чаще встречаются средства звукописи, которые могут быть специфически представлены в разных языках (ввиду разного фонетического оформления, например) и при этом сильно влияют на восприятие мира произведения читателем.

В связи с активным внедрением генеративных моделей в переводческую практику особый интерес представляет проблема передачи эмотивности — лингвистической категории, отражающей способы языковой репрезентации эмоций и эмоционального отношения субъекта речи. Несмотря на отсутствие у алгоритмов собственного эмоционального опыта, LLM способны воспроизводить устойчивые языковые паттерны, ассоциируемые с определёнными эмоциональными состояниями, что делает возможным их анализ в рамках лингвистических подходов.

Настоящая работа направлена на сопоставление способов передачи эмотивности в авторских и машинных переводах, а также на выявление динамики возможностей больших языковых моделей в сфере художественного перевода.

Цель исследования — выявить особенности передачи эмотивности в художественном переводе, выполненном большими языковыми моделями и сравнить их с переводами поэтов-переводчиков.

Материал исследования — стихотворение Иоганн Вольфганг Гёте "Willkommen und Abschied", а также его авторские поэтические переводы и переводы, выполненные языковыми моделями GPT-4o и GPT-5o.

Методы исследования включают сопоставительный анализ оригинального текста и переводов, лингвостилистический анализ и элементы прагматического анализа.



РЕЗУЛЬТАТЫ

Исследование выполнено на материале стихотворения И. В. Гёте "Willkommen und Abschied". Поэт является одним из основоположников немецкого движения «Буря и натиск», считающегося предвестником романтизма. Философия объединения — противостояние классицистскому рационализму творческой свободы — сама собой предполагает широкий эмоциональный диапазон произведений, что делает текст Гёте одним из наиболее подходящих для изучения выбранного аспекта.

Существующие переводы „Willkommen und Abschied“ И. В. Гёте

Начнем исследование со сравнения нескольких существующих авторских переводов стихотворения, а именно переводы Вены Думаевой-Валиевой и Николая Алексеевича Заболоцкого (Приложения 1-3). Наша задача в этой части — рассмотреть способы и степень передачи эмотивности в перечисленных текстах.

Перевод Вены Думаевой-Валиевой — «Свидание и разлука» (Приложение 2)

В первом переводе сохраняются предромантические черты оригинала. Лирический герой — бунтарь, его личность отграничена от природы, поводом для этого становятся его чувства, его определение и понимание любви.

Синтаксически и фонетически создается ощущение погони и спешки:

*1) Сердце билось. Скорей на коня!
Я вскочил до того, как подумал, —*

короткие, малораспространенные предложения, простая синтаксическая наполненность создают ощущение резкой перемены событий. Картинки быстро сменяют друг друга. Лирического героя в первой половине текста наполняет страх перед стихией природы — это чувство передается и читателю.

Перечисленные средства, однако, не находят отражения в оригинальном тексте — там предложения являются в большей степени широко распространенными или осложненными. Несмотря на это наблюдение, романтический бунтарский пафос пронизывает как текст Гёте, так и перевод Думаевой-Валиевой.

*В бледном сумраке дуб-исполин
возвышался громадою целой
среди дерев, где из самых глубин
сотней чёрных очей тьма глядела, —*

синтактика, однако, заметно усложняется при описании важных образов — дуба (в первой половине стихотворения) и возлюбленной (во второй).

Хоршева Е. В.

**Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция**

Это заставляет читателя замедлиться, обратить внимание на особенно важные для лирического героя объекты. Так, синтактика играет решающую эмотивную роль в произведении — она определяет темп восприятия, главенство образов и эмоциональную наполненность текста.

*2) Ночь всех монстров своих на меня,
разных тысячу чар напустила, —*

использование большого количества зубных согласных словно создает леденящий душу шепот “ночных монстров” — читатель оказывается посреди темного леса, живого и опасного, что дает ему возможность испытать те же эмоции, что и лирический герой, встать на его место.

*...радость шла от тебя, о мой бог! -
мне светила в глазах твоих нежность.
Как весеннее утро свежа,
взгляд не мог от тебя оторваться, —*

при описании возлюбленной используется ассонанс — мы встречаем обилие открытых гласных, в том числе в сильной позиции, словно при появлении любви в сердце и мыслях лирического героя испуганный шепот сменяется хвалебной песней в честь любимой.

Так, фонетический уровень помогает читателю более ясно прочувствовать эмоции героя во всех ситуациях внутри произведения.

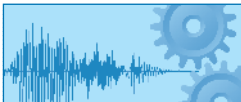
Перевод Николая Алексеевича Заболоцкого

Эмоциональная составляющая во втором переводе выражена более спокойно и ровно, так как романтические черты уже не прослеживаются так ярко, как в предыдущем варианте перевода и в оригинале. Нельзя сказать, однако, что текст эмотивно совсем не наполнен — эти черты выражены более просто и прямо. К тому же, не сохранено противопоставление героя-бунтаря природной стихии.

Интересно заметить, что именно разрушение враждебности окружающего мира в корне меняет спектр эмоций перевода. Например, в оригинале и в первом переводе дуб стоит или возвышается, то есть предстает как самостоятельный образ, вполне логично приближенный к пугающей стихии. Здесь же дерево «встречает» лирического героя — изменение предиката несет с собой смену негативной эмотивности положительной.

Когда главенствующим образом становится возлюбленная, мы видим явное изменение эмоций, но скорее не по качественному спектру, а по количественному: эмотивность представлена более стенически, ярко. Эту мысль подтверждает, например, синтаксис:

*Опять со мной! Со мной! О боги!
Чем заслужил я рай земной?
Но — ах!...*



Обилие восклицаний сопровождает только мысли лирического героя, связанные с любимой или самим чувством, которое движет им.

Так, в этом переводе любовь представлена некой великой силой, воодушевляющей героя. Окружающий мир же теперь больше сопровождает субъекта, нежели угрожает ему. Важнейшей эмотивной чертой является как смена спектра на более положительный, так и уход от сложных эмоциональных переплетений, свойственных романтическому выражению чувств.

Перевод GPT

Теперь, когда мы определили возможную вариативность, предложенную переводчиками, перейдем к этапу рассмотрения эмотивности результатов работы LLM. Для сравнения возьмем две версии: GPT4o и GPT5o. Наша задача на этом уровне исследования — найти особенности больших языковых моделей передачи эмотивности при художественном переводе, сравнить эти характеристики с оригиналом и теми авторскими переводами, о которых мы говорили ранее.

Важно заметить, что в функционал работы не входит оценивание целостного перевода, выполненного алгоритмами GPT, поэтому мы не будем оценивать то, как в предложенных им вариантах передаются оригинальные ритм и рифма и соответствуют ли они в принципе нормам стихосложения. Полученный перевод, очевидно, еще очень далек от «живых» переводов. Мы же рассмотрим то, что касается выбранной определенной нами изначально сферы изучения — эмотивности.

GPT-4o

В целом можно сказать, что четвертая версия справилась с поставленной задачей: полученный текст все-таки пронизывает некоторый «бунтарский» пафос.

*Ночь тысячу рождала страхов,
Но дух мой бодр был и храбрый, —*

лирический герой противопоставлен внешней стихии, все так же «борется» с ее монстрами. Все основные образы сохранены и передаются вполне ярко: дуб-великан, лесные ужасы, смелый герой и его волшебная, вдохновляющая возлюбленная.

GPT-5o (Приложение 5)

Анализ перевода, выполненного моделью GPT-5o, свидетельствует об усилении эмотивной выразительности по сравнению с предыдущей версией модели. В переводе сохраняется ключевая образная оппозиция «лирический герой — стихия», при этом природная среда активнее вовлекается в эмоциональный конфликт, сближаясь с романтической поэтической традицией:

Хоршева Е. В.

**Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция**

*В тумане дуб — как страж вековой,
Гигант, воздвигнутый среди полей.*

Эмотивность реализуется за счёт более вариативной экспрессивной лексики и динамичной синтаксической организации, включающей восклицательные конструкции и парцелляцию, передающие эмоциональные кульминации:

*Что за пожар струился венами!
Какой в груди разгорался взгляд!*

Существенную роль играют и риторические приёмы — прежде всего обращения и восклицания, усиливающие патетическое звучание текста.

Вместе с тем, несмотря на возросшую эмоциональную насыщенность, перевод GPT-5o по-прежнему уступает авторским поэтическим интерпретациям в передаче сложной эмотивной динамики и индивидуально-стилистических решений, поскольку формирование эмотивности основано преимущественно на воспроизведении типовых поэтических паттернов.

МОДЕЛЬ АНАЛИЗА ЭМОТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА LLM

Для проведения сопоставительного анализа полученных переводов разработана модель, которую составляют следующие параметры:

1. Образная оппозиция.
2. Лексическая экспрессия.
3. Синтаксическая динамика.
4. Фонетическая экспрессивность.
5. Риторические приемы.
6. Тип эмотивности.
7. Степень вариативности.

Для систематизации полученных наблюдений представим сопоставительный анализ передачи эмотивности в переводах, выполненных моделями GPT-4o и GPT-5o, в табличной форме.

Таблица 1

Сопоставление передачи эмотивности в переводах, выполненных LLM

Параметр	GPT-4o	GPT-5o
Образная оппозиция «герой — стихия»	В целом сохранена, однако выражена прямолинейно; стихия чаще выступает фоном	Сохранена более последовательно; стихия активнее вовлечена в эмоциональный конфликт
Образ возлюбленной	Источник вдохновения, образ обобщённый и стилистически нейтральный	Более детализирован, эмоционально насыщен, приближен к романтической традиции



Окончание табл. 1

Параметр	GPT-4o	GPT-5o
Лексическая экспрессия	Используется ограниченный набор эмотивно маркированной лексики («огонь», «страсть», «страх»)	Расширенный и более вариативный экспрессивный словарь
Синтаксическая динамика	Преобладают развернутые, синтаксически нейтральные конструкции	Активнее используются восклицательные и парцелированные конструкции
Фонетическая выразительность	Воспроизводится фрагментарно и несистемно	Частично имитируется за счёт повторов и ритмической организации
Риторические приёмы	Используются эпитеты и метафоры преимущественно клишированного характера; риторические вопросы и обращения редки	Активнее применяются риторические восклицания, обращения к адресату и богам, усиливающие патетичность
Тип эмотивности	Умеренно романтическая, сглаженная	Ярко романтическая, с выраженной патетической направленностью
Общая оценка передачи эмотивности	Эмоциональное содержание передаётся, однако без сложной внутренней динамики	Эмотивная динамика выражена более отчётливо и последовательно

Итак, полученные при анализе и сопоставлении данные показывают, что более поздняя версия имеет устойчивую тенденцию к усилению эмоциональной выразительности и более активному использованию поэтических средств, однако сохраняет зависимость от типовых экспрессивных паттернов.

Особое значение в формировании эмотивности перевода имеют риторические приёмы. В переводах, выполненных моделью GPT-5o, наблюдается более активное использование риторических восклицаний и обращений, что способствует усилению патетического и романтического звучания текста, тогда как GPT-4o в большей степени опирается на нейтральные, клишированные экспрессивные средства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ показал, что передача эмотивности в художественном переводе представляет собой один из наиболее сложных аспектов как для человека-переводчика, так и для генеративных языковых моделей. Сопоставление авторских переводов стихотворения И. В. Гёте с резуль-

Хоршева Е. В.

**Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция**

татами работы моделей GPT-4o и GPT-5o позволяет говорить о высокой вариативности способов репрезентации эмоционального содержания даже при сохранении основных образов и сюжетной структуры текста.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что модели LLM в целом способны воспроизводить ключевые эмотивные оппозиции оригинального произведения, такие как противопоставление лирического героя враждебной стихии и трансформация эмоционального фона при появлении образа возлюбленной. При этом передача эмотивности осуществляется преимущественно за счёт экспрессивной лексики, восклицательных конструкций и устойчивых поэтических образов, тогда как более тонкие механизмы, связанные с фонетической организацией и сложной синтаксической динамикой, воспроизводятся менее последовательно.

Сравнение версий GPT-4o и GPT-5o демонстрирует определённую эволюцию в подходах к художественному переводу: более поздняя модель проявляет тенденцию к усилению романтической образности и музыкальности текста, а также к более точному сохранению эмоциональных кульминаций оригинала. Однако полученные переводы по-прежнему остаются далеки от авторских поэтических интерпретаций, что подтверждает ограниченность текущих LLM в сфере креативного перевода.

Таким образом, большие языковые модели могут рассматриваться как вспомогательный инструмент в анализе и первичной генерации художественного перевода, однако их использование требует критического осмысления и участия человека-переводчика. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более формализованных критериев оценки эмотивности машинного перевода, а также с изучением возможностей дообучения моделей на специализированных поэтических корпусах, что может способствовать более адекватной передаче эмоционально-выразительных характеристик художественного текста.

Список использованных источников:

1. Сажина, Е. В., Семак, Д. С. «Эмоциональность и эмотивность в лингвистике: к разграничению понятий» // Эпоха науки. — 2019. — Вып. 20.
2. Махов, Е. А. Буря и натиск // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. — Институт научной информации по общественным наукам РАН: Интелвак, 2001. — Стб. 103—104. — 1596 с. — ISBN 5-93264-026-X.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с. — ISBN 5-06-001057-0

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

И. В. Гёте “Willkommen und Abschied”

Es schlug mein Herz, geschwind, zu Pferde!
Es war getan fast eh gedacht.
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht;
Schon stand im Nebelkleid die Eiche



Ein aufgetürmter Riese, da,
Wo Finsternis aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.

Der Mond von einem Wolkenhügel
Sah kläglich aus dem Duft hervor,
Die Winde schwangen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr;
Die Nacht schuf tausend Ungeheuer,
Doch frisch und fröhlich war mein Mut:
In meinen Adern welches Feuer!
In meinem Herzen welche Glut!

Dich sah ich, und die milde Freude
Floß von dem süßen Blick auf mich;
Ganz war mein Herz an deiner Seite
Und jeder Atemzug für dich.
Ein rosenfarbnes Frühlingswetter
Umgab das liebliche Gesicht,
Und Zärtlichkeit für mich - ihr Götter!
Ich hofft es, ich verdient es nicht!

Doch ach, schon mit der Morgensonne
Verengt der Abschied mir das Herz:
In deinen Küssen welche Wonne!
In deinem Auge welcher Schmerz!
Ich ging, du standst und sahst zur Erden
Und sahst mir nach mit nassem Blick:
Und doch, welch Glück, geliebt zu werden!
Und lieben, Götter, welch ein Glück!

Приложение 2

Перевод В. Думаевой-Валиевой

«Свидание и разлука»

Сердце билось. Скорей на коня!
Я вскочил до того, как подумал.
Серой мглой покрывалась земля,
ночи мрак уже горы окутал.
В бледном сумраке дуб-исполин
возвышался громадою целой
среди дерев, где из самых глубин
сотней чёрных очей тьма глядела.

Сверху жалобно месяц смотрел
сквозь мерцание над облаками.
Ветер жутко мне в уши свистел,
ударялся и хлопал крылами.
Ночь всех монстров своих на меня,
разных тысячу чар напустила.

Хоршева Е. В.

**Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция**

Но во мне было столько огня!
Но какая несла меня сила!

Я увидел тебя. Чем я мог
заслужить у богов эту щедрость:
радость шла от тебя, о мой бог! —
мне светила в глазах твоих нежность.
Как весеннее утро свежа,
взгляд не мог от тебя оторваться.
Жить тобой, для тебя лишь дыша,
и любимым лицом любоваться!

Но увы! Первый солнечный луч
был предвестником нашей разлуки.
Как тогда поцелуй твой был жгуч!
Сколько было в глазах твоих муки!
Я ушёл. Никогда не забыть
слёз твоих и немного участия...
Что за счастье, о боги, любить!
Быть любимым — нет большего счастья.

Приложение 3

Перевод Н. Заболоцкого

«Свидание и разлука»

Душа в огне, нет силы боле,
Скорей в седло и на простор!
Уж вечер плыл, лаская поле,
Висела ночь у края гор.
Уже стоял, одетый мраком,
Огромный дуб, встречая нас;
И тьма, гнездясь по буеракам,
Смотрела сотней черных глаз.

Исполнен сладостной печали,
Светился в тучах лик луны,
Крылами ветры помахали,
Зловещих шорохов полны.
Толпою чудищ ночь глядела,
Но сердце пело, несся конь,
Какая жизнь во мне кипела,
Какой во мне пылал огонь!

В моих мечтах лишь ты носилась,
Твой взор так сладостно горел,
Что вся душа к тебе стремилась
И каждый вздох к тебе летел.
И вот конец моей дороги,
И ты, овеяна весной,
Опять со мной! Со мной! О боги!
Чем заслужил я рай земной?



Но — ах! — лишь утро засияло,
Угасли милые черты.
О, как меня ты целовала,
С какой тоской смотрела ты!
Я встал, душа рвалась на части,
И ты одна осталась вновь...
И все ж любить — какое счастье!
Какой восторг — твоя любовь!

Приложение 4

Перевод GPT4o

Вариант 1

Добро пожаловать и прощай

Сердце билось, кони мчались,
И мысль едва за шагом шла.
Земля уже в вечерней дали
Колыбель ночи обрела;
В туманной дымке дуб огромный,
Как великан, вздымался ввысь,
Где мрак смотрел из чащи темной,
Сотней глаз черных устремясь.

Луна сквозь туч возвышенье
Глядела грустно, слабо свет;
Ветра, едва взмахнув крылами,
Шептали мраку страшный след.
Ночь тысячу рождала страхов,
Но дух мой бодр был и храбрей:
В крови, как пламя, жар пылает,
В груди — огонь любви сильней!

Я видел образ твой, святая,
И нежность в взоре том жила;
Моя душа, твоя другая,
И жизнь тобой одной полна.
Весной цветущей, роз палитрой
Лицо твое мне сердце грело,
О, нежность, дары богов, какие!
Я верил, но не заслужил!

Увы! Но с первым светом солнца
Мне разлука сжала грудь:
В твоих поцелуях — страсть бездонна,
В глазах — мучения нескончаем путь.
Я шел, а ты стояла молча,
Вниз взгляд склоненный, слезы дрожь.
О счастье — быть любимым точно!
И любить — о боги, счастье ж!

Хоршова Е. В.

Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция

Вариант 2

Приветствие и прощание

Взволнованно стучало сердце,
И в седло вскочил я вмиг.
Земля в вечерней тишине
Уже в объятьях ночи сник.
В тумане дуб как великан
Вздыхался мрачно предо мной,
А тьма сквозь зарослей обман
Глядела сотней глаз немой.

Из-за холмов луна в печали
Светила робко, как в туман,
А ветры крыльями шуршали,
Мне шепот их внушал дурман.
Ночь сотни страхов породила,
Но бодр и ярк был мой дух:
Кровь пылом в жилах закипела,
В груди горел любви ядух!

Я видел образ твой прекрасный,
Твой взор, что нежно сердце жег.
Мой мир весь стал тобою ясным,
Вздых для тебя один лишь мог.
Лицо твое, как вешний день,
Цвело весной среди мечты,
О, боги! Нежность, как же я
Был недостоин той любви.

Но вот уже с лучом рассвета
Разлука сердце мне сжала.
В твоих устах — восторг без меры,
А в очах — боль жила.
Я шел, а ты в тоске стояла,
Взгляд слезный долу был устремлен.
Но как прекрасно быть любимым
И в ответ любить, мой сон!

Приложение 5

Перевод GPT5o

Вариант 1: «классический, максимально близкий к оригиналу»

И. В. Гёте

«Приветствие и прощанье»

Забилось сердце — в путь! Скорей, верхом!
Едва задумал — уж решён мой шаг.
Земля качалась в сумраке ночном,
И к горам льнул густеющий мрак.



В тумане дуб вставал — громадный, дикий,
Как исполин, суров и молчалив,
И из кустов, во тьме многоликой,
Сотней очей взирал ночной разлив.
Луна с холма из облачной завесы
Глядела бледно, тускло и с тоской,
Крылами ветры веяли, как бесы,
Шепча и вея страх над головой.
Ночь породила тысячи чудовищ —
Но бодр был дух мой, радостен и смел:
О, что за пламя в жилах, что за горечь,
Что за огонь в груди моей горел!
Тебя увидел — и с улыбкой нежной
Сошла на сердце тихая весна;
Душой я был с тобой, всецело, прежний,
И каждый вздох — для тебя одна.
Весенний свет, румянец розоватый
Твоё лицо, как ореол, обвил;
О боги! Эта ласка без возврата —
Я ждал её, но не был ей я мил.
Но ах! С зарёй прощанье сердце сжало,
Свет утра — боль, не радость, не покой.
В поцелуях — блаженство без начала,
В глазах твоих — страданье и прибой.
Я шёл; ты — вслед, склонив глаза в слезах,
И влажный взгляд меня сопровождал.
И всё ж — какое счастье быть в сердцах любимым!
И, боги, любить — какое счастье дал!

Вариант 2: «более романтический, с усиленной музыкальностью»

Стук сердца — в путь! Я вскочил на коня:
Решенье — быстрее, чем мысль сама.
Вечер качал на ладонях меня,
К горам прижималась ночная тьма.
В тумане дуб — как страж вековой,
Гигант, воздвигнутый среди полей,
И тьма из чащи, глядя за мной,
Сотней зрачков следила, как зверь.
Луна из облачного гнезда
Смотрела бледно, сквозь дым и пар;
Крылами ветры — туда-сюда,
Нашёптывал страх мне каждый удар.
Ночь населяла мир чудесами,
Но смел был я и огнём объят:
Что за пожар струился венами!
Какой в груди разгорался взгляд!
Я увидал тебя — и в тот же миг
Покой пролился с ласковых глаз;
С тобой был каждый мой вздох и крик,
Весь мир исчез — остались мы, нас.

Хоршева Е. В.

**Эмотивность художественного перевода:
большие языковые модели и поэтическая переводческая традиция**

Весна, как роза, лицо обняла,
Светом и нежностью окружив.
О боги! Я счастья такого желал —
Но разве был я его достоин, жив?
С зарёй прощанье сдавило грудь,
Рассвет принёс не свет, а боль.
В поцелуях — рай, в глазах — вся суть:
Тоска и любовь, и разлуки соль.
Я шёл; ты стояла, глядя во тьму,
Слеза догоняла шаги мои.
И всё же — счастье быть нужным кому-то!
И, боги, любить — счастье любви!

Вариант 3: «более свободный, динамичный, живой»

Сердце — в галоп! Я в седле, я лечу,
Мысль не поспела — а дело свершилось.
Вечер качал потемневшую тьму,
Ночь к горам, словно тень, прижилась.
В тумане — дуб, исполин и стена,
И из кустов, из глубин темноты
Сотней зрачков глядела она —
Ночь, населённая страхом мечты.
Луна из облака — бледный огонь,
Смотрела печально сквозь пар и дым;
Ветер касался ушей, как стон,
Мир был тревожен, суров и нем.
Ночь породила чудовищ рой —
Но смех и дерзость кипели во мне:
Огонь по жилам! Восторг живой!
Пламя в сердце, как в вышине!
Я увидел тебя — и свет пролился
Из взгляда, мягкого, как покой;
Я весь тебе, без остатка, открылся,
И каждый вдох был лишь тобой.
Весна цвела на твоём лице,
Розовый свет — без тени вины.
О боги! Я ждал этой нежности —
Но разве был я её достоин?
С рассветом — прощанье, и сердце сжато,
Утро — как нож, не как светлый дар.
В поцелуях — рай без возврата,
В глазах — расставанья немой пожар.
Я шёл; ты осталась, глядя вослед,
Слеза догоняла мой каждый шаг.
И всё же — счастье быть тем, кого любят!
И, боги, любить — высший благ!



EMOTIVITY IN LITERARY TRANSLATION: LARGE LANGUAGE MODELS AND THE POETIC TRANSLATION TRADITION (BASED ON I. V. GOETHE'S POEM "WILLKOMMEN UND ABSCHIED")

Khorsheva E. V., undergraduate student at the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, lkhorsheva07@yandex.ru

The article addresses the issue of emotivity in literary translation through a comparative analysis of outputs produced by large language models and the poetic translation tradition. The research material comprises Johann Wolfgang von Goethe's poem "Willkommen und Abschied", its canonical poetic translations, and translations generated by the GPT-4o and GPT-5o models. The study employs comparative, linguostylistic, and pragmatic methods to identify the means of emotivity representation at the lexical, syntactic, phonetic, and rhetorical levels. Particular attention is paid to similarities and differences between emotive strategies characteristic of machine-generated translations and those inherent in authorial poetic interpretations. The findings indicate that while LLM are capable of reproducing certain elements of poetic emotivity, they generally fall short of translations created within the poetic translation tradition in conveying complex emotional dynamics and the functional organization of expressive devices.

• *Literary translation* • *emotivity* • *large language models* • *human vs. machine translation* • *poetic translation* • *linguostylistic analysis*

References:

1. Sazhina, E. V., Semak, D. S. «Emocional'nost' i emotivnost' v lingvistike: k razgranicheniyu ponyatij" // Epoha nauki. — 2019. — Vyp. 20.
2. Mahov, E. A. Burya i natisk// Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij / Pod red. A. N. Nikolyukina. — Institut nauchnoj informacii po obshchestvennym naukam RAN: Intelvak, 2001. — Stb. 103—104. — 1596 s. — ISBN 5-93264-026-X.
3. Komissarov, V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty): Ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. — M.: Vyssh. shk., 1990. — 253 s. — ISBN 5-06-001057-0.

Как культурные Telegram-каналы удерживают внимание аудитории (аналитика кейса Культурного центра «Покровские ворота»)

*Киселева С. В., МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва,
sofia200506smbx@yandex.ru*

В статье рассматривается Telegram-канал Культурного центра «Покровские ворота» как пример устойчивого культурно-просветительского медиапроекта в цифровой среде. Исследование выполнено в логике digital-аналитики и основано на анализе открытых метрик Telegram: времени публикаций, динамики просмотров, пиков охвата и косвенных показателей вовлечённости аудитории. Показано, что для каналов интеллектуальной направленности ключевыми факторами эффективности становятся не вирусность контента, а стабильность просмотров, авторитет спикеров, тематическая глубина и продуманная контент-стратегия. В результате анализа выявлены воспроизводимые модели интереса аудитории и сформулированы практические выводы, применимые к культурным и образовательным проектам, использующим Telegram как управляемую медиаплатформу.

• Telegram • digital-аналитика • культурно-просветительский контент • вовлечённость аудитории • охваты и просмотры • контент-стратегия • интеллектуальные медиа • мессенджеры как медиаплатформа

ВВЕДЕНИЕ

Telegram сегодня — это не просто канал распространения информации, а измеряемая цифровая среда, в которой каждый элемент контента может быть проанализирован через призму охватов, пиков просмотров и вовлечённости аудитории. В условиях экономики внимания именно способность фиксировать и удерживать пользовательский интерес становится ключевым ресурсом медиакommunikации [Davenport, Beck, 2001]. Для культурно-просветительских проектов, работающих в нишевом сегменте, такие метрики выступают основными индикаторами эффективности, позволяя оценивать не только популярность отдельных публикаций, но и устойчивость интереса аудитории в долгосрочной перспективе [McQuail, 2010].

В отличие от массовых медиа, где успех часто определяется вирусным эффектом и масштабом распространения контента, Telegram-каналы интеллектуальной направ-



ленности демонстрируют иную логику роста. Здесь на первый план выходят стабильность просмотров, повторяемость пиков внимания и содержательная корреляция между фигурой спикера, тематикой публикации и реакцией аудитории (Berger, 2013). Анализ временных слотов публикаций, динамики просмотров и контентных лидеров позволяет выявить закономерности, напрямую влияющие на глубину вовлечённости и качество взаимодействия с подписчиками (Halvorson, 2012).

Современные исследования медиапотребления фиксируют рост роли мессенджеров как самостоятельных медиаплатформ, особенно в сегменте доверительного и экспертного контента (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2023; DataReportal, 2024). Telegram, обладая ограниченным, но показательно прозрачным набором метрик, формирует особую аналитическую среду, в которой количественные показатели тесно связаны с качественными характеристиками аудитории (Telegram FAQ, 2025; Hootsuite, 2023).

В данном исследовании Telegram-канал Культурный центр «Покровские ворота» рассматривается как кейс управляемого культурного медиа с точки зрения digital-аналитики. На основе данных об охватах, пиковых значениях просмотров и наиболее востребованных форматах контента показано, какие метрики оказываются определяющими для каналов с интеллектуальной аудиторией и каким образом аналитический подход может использоваться для оптимизации контент-стратегии, а не только для постфактум-оценки результатов (Holiday, 2012).

В условиях высокой конкуренции за внимание пользователей особую роль начинает играть выверенная контент-стратегия, точное понимание ценностного профиля аудитории и корректная работа с темами. В статье Telegram-канал культурного центра «Покровские ворота» анализируется как пример устойчивого культурно-просветительского медиа-проекта, демонстрирующего потенциал Telegram как управляемой цифровой платформы для интеллектуальной коммуникации.

ДАННЫЕ

Для анализа использовались открытые показатели Telegram-канала Культурный центр «Покровские ворота», отражающие публикационную активность и реакцию аудитории на контент. В фокусе исследования — временные параметры публикаций, динамика просмотров и распределение внимания пользователей между различными типами постов.

ПЕРИОД И РИТМ ПУБЛИКАЦИЙ

Контент в канале публикуется в интервале с 10:00 до 20:00, без ночных и ранних утренних постов. Наиболее часто публикации выходят около 12:00, что позволяет зафиксировать дневной пик пользовательской активности. Такой

Киселева С. В.

**Как культурные Telegram-каналы удерживают внимание аудитории
(аналитика кейса Культурного центра «Покровские ворота»)**

ритм указывает на осознанный выбор временных слотов и ориентацию на стабильные, а не случайные охваты.

ОХВАТЫ И ПРОСМОТРЫ

Средние показатели просмотров варьируются в зависимости от темы и формата публикации. При этом зафиксированы выраженные пики внимания у постов, связанных с анонсами лекций и встреч с известными спикерами. Максимальные значения достигают порядка 10 тысяч просмотров, что существенно превышает базовый уровень просмотров канала и свидетельствует о высокой чувствительности аудитории к персоналиям и тематике.

Контентные пики

Наибольшие охваты демонстрируют публикации, посвящённые:

- циклам лекций;
- встречам с публичными интеллектуалами;
- темам, находящимся на пересечении культуры, религии и социальной философии.

Эти пики носят не единичный характер, а повторяются при схожих содержательных параметрах, что позволяет говорить о воспроизводимой модели интереса, а не о случайных всплесках.

Вовлечённость аудитории

Хотя Telegram ограничен в публичных показателях вовлечённости, динамика просмотров и повторяемость высоких охватов у тематически схожих постов позволяют говорить о стабильном ядре аудитории. Подписчики демонстрируют готовность возвращаться к контенту, связанному с фундаментальными гуманитарными вопросами и авторитетными спикерами.

Ограничения данных

Анализ основан на агрегированных метриках просмотров и временных характеристиках публикаций. Без доступа к внутренней статистике канала (CTR, сохранения, пересылки) оценка вовлечённости носит качественно-количественный характер, однако выявленных данных достаточно для фиксации ключевых закономерностей потребления контента.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Telegram как среда для интеллектуального контента

В отличие от развлекательных или новостных каналов, культурные проекты в Telegram работают с более узкой, но требовательной аудиторией. Здесь особенно важны:

- доверие к источнику;
- репутация спикеров;



- глубина и осмысленность тем;
- корректный, уважительный стиль общения.

Канал КЦ «Покровские ворота» демонстрирует системный подход ко всем перечисленным параметрам.

ВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ПУБЛИКАЦИЙ

Анализ активности канала показывает, что публикации выходят преимущественно в дневное и вечернее время — с 10:00 до 20:00. Наиболее частотный слот — около 12:00.

Такой выбор времени можно считать оправданным: дневные часы в Telegram традиционно характеризуются стабильным уровнем просмотров, особенно у аудитории, потребляющей контент в перерывах между работой или учёбой. Регулярность публикаций формирует у подписчиков предсказуемое ожидание контента и снижает риск «выпадения» канала из информационного поля пользователя.

КОНТЕНТ-ЛИДЕРЫ: ЧТО ИМЕННО ПРИВЛЕКАЕТ АУДИТОРИЮ

Наибольшее количество просмотров (порядка 10 тысяч) набрал пост, посвящённый циклу лекций Анны Шмаиной-Великановой «Библия в русской литературе». Этот кейс наглядно иллюстрирует, какие факторы критичны для высокой вовлечённости:

1. Фигура лектора

Анна Шмаина-Великанова хорошо известна в культурной, академической и религиозной среде. Для целевой аудитории канала имя спикера выступает самостоятельным маркером качества контента.

2. Тематическая глубина

Связь библейских текстов с русской литературной традицией, а также вопросы промысла Божьего и духовного смысла художественных произведений остаются актуальными для думающей аудитории.

3. Формат цикла

Цикличность предполагает не разовое потребление контента, а длительное вовлечение и возвращаемость аудитории.

Второй по популярности пост — анонс встречи с Фредерикой де Грааф «Проблема разобщённости в современном обществе». Здесь также наблюдается совпадение нескольких факторов успеха: известный спикер, социально значимая тема и чёткое попадание в ценностное поле подписчиков.

АУДИТОРИЯ КАНАЛА: ЦЕННОСТИ И ОЖИДАНИЯ

Контент канала ориентирован на образованных подписчиков, интересующихся классической литературой, музыкой, религией и философией. Это отражается как в выборе тем, так и в стилистике публикаций, предназначен для аудитории, интересующейся:

- классической литературой;
- академической музыкой;
- философией;
- религиозной мыслью;
- гуманитарным знанием в широком смысле.

Это аудитория с высоким порогом критического восприятия, для которой важны аргументация, корректность формулировок и отсутствие манипулятивных приёмов.

СТИЛЬ КОММУНИКАЦИИ: МЕЖДУ АКАДЕМИЧНОСТЬЮ И ЖИВЫМ ЯЗЫКОМ

Повествование можно охарактеризовать как публицистическое: авторы используют выразительные формулировки, но избегают излишней эмоциональности. Баланс между нейтральной и образной лексикой позволяет сохранять академическую корректность, не делая тексты сухими и формальными. Такой подход способствует доверию со стороны аудитории и поддерживает устойчивый интерес к публикациям.

Отдельного внимания заслуживает язык публикаций. Стилль можно определить как публицистический с элементами академической сдержанности. Тексты:

- не перегружены терминологией;
- используют эмоционально окрашенную лексику дозированно;
- сохраняют уважительный и нейтральный тон.

Благодаря этому посты не выглядят сухими или отстранёнными, но при этом не скатываются в излишнюю эмоциональность, что особенно важно для тем, связанных с религией и философией.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ ДЛЯ КОНТЕНТ-СТРАТЕГИИ

Кейс КЦ «Покровские ворота» позволяет сформулировать несколько универсальных выводов для Telegram-каналов культурной и образовательной направленности:

- Экспертность важнее частоты: имя спикера и глубина темы напрямую влияют на охваты.
- Чёткий ценностный фокус помогает сформировать лояльное сообщество, а не случайную аудиторию.
- Сдержанный, интеллектуальный стиль повышает доверие и способствует долгосрочному интересу.



- Четкое планирование времени размещения материалов позволяет повысить эффективность информативного сопровождения проекта даже при незначительном количестве публикаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пример информационного проекта Культурного центра «Покровские ворота» в мессенджере Telegram показывает, что просветительский контент, связанный с сакральной сферой, может быть востребованным и конкурентоспособным в цифровом медиапространстве. Продуманный подход позволил сделать Telegram-канал не только вспомогательным инструментом анонсирования событий, но и полноценным источником информации о культурном проекте.

Анализ показателей эффективности позволяет заключить, что наибольший интерес у аудитории вызывают публикации, совмещающие три важных фактора: авторитет автора текста, вневременная духовная и гуманитарная тематика и адекватный коммуникативной ситуации формат подачи. Высокие показатели охватов и просмотров конкретных постов и информационных материалов определяются характеристиками аудитории. Адекватность коммуникативных решений обеспечивает устойчивый интерес к содержанию канала.

Особенно следует отметить качество работы с вовлечённостью. Очевидно, что анализируемый проект занимает нишевое положение в медиапространстве, что не мешает админам формировать повторные точки внимания и поддерживать стабильный уровень взаимодействия с подписчиками. Подобное положение достигается с помощью создания медиаповодов, направленных на долгосрочное удержание интеллектуальной релевантной аудитории и выстраивание с ней доверительных отношений.

Следует заключить, что анализ данных позволяет делать выводы о четкой контент-стратегии, реализуемой в корректурных коммуникативных форматах, которая позволяет поддерживать устойчивое положение центра «Покровские ворота» в культурно-просветительском сегменте мессенджера. Тщательный отбор тематики, работа со спикерами и информационным потоком, продуманный лениво-стилистический рисунок коммуникации обеспечивают не просто количественный рост метрик, но и помогают расширять сообщество вокруг проекта.

Подобный подход к информационному сопровождению может быть полезным для других культурных и образовательных инициатив, которые развивают каналы в мессенджере Telegram.

Список использованных источников:

1. Berger, J. Contagious: Why Things Catch On / J. Berger. — New York : Simon & Schuster, 2013. — 256 p.

Киселева С. В.

**Как культурные Telegram-каналы удерживают внимание аудитории
(аналитика кейса Культурного центра «Покровские ворота»)**

2. DataReportal. Digital 2024 Global Overview Report. — Singapore, 2024. — URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report> (дата обращения: 26.12.2025).
3. Davenport, T. H. The Attention Economy / T. H. Davenport, J. C. Beck. — Boston : Harvard Business School Press, 2001. — 240 p.
4. Halvorson, K. Content Strategy for the Web / K. Halvorson. — 2nd ed. — Berkeley : New Riders, 2012. — 256 p.
5. Holiday, R. Trust Me, I'm Lying / R. Holiday. — New York : Portfolio Penguin, 2012. — 352 p.
6. Hootsuite. Social Media Trends Report. — Vancouver, 2023. — URL: <https://www.hootsuite.com/newsroom/press-releases/hootsuite-unveils-the-trends-that-keep-on-trending-for-social-marketers> (дата обращения: 26.12.2025).
7. McQuail, D. McQuail's Mass Communication Theory / D. McQuail. — 6th ed. — London : Sage Publications, 2010. — 632 p.
8. Reuters Institute for the Study of Journalism. Digital News Report. — Oxford : University of Oxford, 2023. — URL: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023> (дата обращения: 27.12.2025).
9. Telegram FAQ. <https://telegram.org/faq> (дата обращения: 26.12.2025).

HOW CULTURAL TELEGRAM CHANNELS HOLD THE AUDIENCE'S ATTENTION: CASE ANALYSIS OF THE POKROVSKIE VOROTA CULTURAL CENTER

*Kiseleva S. V., Lomonosov Moscow State University, Moscow,
sofia200506smbx@yandex.ru*

The article examines the Telegram channel of the Cultural Center “Pokrovskie Vorota” as a case of a sustainable cultural and educational media project in a digital environment. The study is conducted within the framework of digital analytics and is based on the analysis of publicly available Telegram metrics, including posting time, view dynamics, peak reach, and indirect indicators of audience engagement. The findings demonstrate that for intellectually oriented Telegram channels, effectiveness is determined not by content virality but by stable viewership, speaker authority, thematic depth, and a well-structured content strategy. The analysis identifies reproducible audience interest patterns and offers practical insights applicable to cultural and educational initiatives using Telegram as a managed media platform.

*• Telegram • digital analytics • cultural and educational content • audience engagement
• reach and views • content strategy • intellectual media • messengers as media
platforms*



CONTENTS

Komarova E. V.

Linguistic structuralism as a methodological basis for the analysis of big text data of digital business communication 3

Koreneva O. B.

Effective medical communication as disease prevention in extreme conditions of northern latitudes. Contrastive Russian-German terminology study.....10

David Garcia Rodriguez-Izquierdo

Language Conversation Assistants in Spain: an Integrated Theoretical, Institutional, and Policy Framework 20

Krapotina T. G.

Immersive learning techniques in teaching the russian language as foreign 33

Draganova P. S.

Recognition of bots as participants in online communication dialogues 43

Kazakov E. A.

Stylistic Adaptation and Language Modeling in Dialogic Interaction with Large Language Models 52

Khorsheva E. V.

**Emotivity in Literary Translation: Large Language Models and the Poetic Translation Tradition
(Based on I. V. Goethe's Poem «Willkommen und Abschied»)..... 64**

Kiseleva S. V.

How cultural Telegram Channels hold the audience's attention: case analysis of the Pokrovskie Vorota Cultural Center 79

