МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ГИМНАЗИЯ ИМ. Е. М. ПРИМАКОВА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР имени шейхи Фатимы бинт Мубарак

CENTERSOT

الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ / EURASIAN ARABIC STUDIES

ИНСТИТУТ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ РАН 1818

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

II ПРЕПОДАВАНИЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

15–16 НОЯБРЯ 2025 Г.
МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ

CENTER SOT

مركز الشيخة فاطمة بنت مبارك للتعليم

PRIMAKOV SCHOOL

THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

HSE UNIVERSITY

INSTITUTE OF ORIENTAL STUDIES 1818

الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ / EURASIAN ARABIC STUDIES

٢ تدريس اللغة العربية في العالم المعاصر: التقاليد والابتكارات

مجموعة مواد المؤتمر العلمي والعملي الدولي الثاني

١٥-١٦ نوفمبر ٢٠٢٥ م.
مقاطعة موسكو

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Автономная некоммерческая общеобразовательная организация
«Областная гимназия им. Е. М. Примакова»
Образовательный центр имени шейхи Фатимы бинт Мубарак
Автономная некоммерческая организация
дополнительного профессионального образования
«Центр современных образовательных технологий»
Институт востоковедения Российской академии наук
Институт классического Востока и античности Высшей школы экономики
Научный журнал «Арабистика Евразии»

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Второго международного научно-практического форума

«Преподавание арабского языка в современном мире: традиции и инновации»

(Московская область, 15–16 ноября 2025 года)

Научное электронное издание

Московская область, 2025

Издательство Центра современных образовательных технологий

УДК 811.411.21:378(082)
ББК 81.2Араб-9я43
С

Ответственный редактор:
С. В. Буланов, к. п. н., Центр современных образовательных технологий
Рецензент:
О. И. Редькин, д. ф. н., профессор,
зав. кафедрой арабской филологии СПбГУ

Сборник материалов Второго международного научно-практического форума «Преподавание арабского языка в современном мире: традиции и инновации» (Московская область, 15–16 ноября 2025 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. С. В. Буланов ; Автономная некоммерческая общеобразовательная организация «Областная гимназия им. Е. М. Примакова» – Московская область : Изд-во Центра современных образовательных технологий, 2025. – 145 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,54 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https://sfcentre.primakov.school/forum – Режим доступа: свободный.

ISBN 978-5-6055987-0-1

В сборнике размещены материалы Второго международного научно-практического форума «Преподавание арабского языка в современном мире: традиции и инновации», проведенного 15–16 ноября 2025 г. Образовательным центром имени шейхи Фатимы бинт Мубарак при автономной некоммерческой общеобразовательной организации «Областная гимназия им. Е. М. Примакова» в партнерстве с Институтом востоковедения Российской академии наук, Высшей школой экономики, Центром современных образовательных технологий, научным журналом «Арабистика Евразии». Исследовательские работы, представленные в сборнике, касаются проблем, вопросов и практик преподавания арабского языка в рамках направлений: «Развитие читательского опыта и практика литературного перевода при обучении арабскому языку», «Современные средства и технологии обучения арабскому языку. Контроль и оценка качества обучения литературному арабскому языку», «Искусственный интеллект и большие языковые модели в преподавании и исследовании арабского языка», «Современные методики преподавания литературного арабского языка в системе высшего образования», «Арабская диалектология: преподавание арабских диалектов и разговорных форм современного литературного языка в российском образовании».

УДК 811.411.21:378(082)

ББК 81.2Араб-9я43

ISBN 978-5-6055987-0-1

© Автономная некоммерческая общеобразовательная организация «Областная гимназия им. Е. М. Примакова», 2025

© Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Центр современных образовательных технологий», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие …… 5

СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА И ПРАКТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ»

Зарытовская В. Н.

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ АРАБСКОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ДОМЕ ТВОРЧЕСТВА «ПЕРЕДЕЛКИНО») …….. 6

Мокрушина А. А.

ОТ ДОСЛОВНОГО ПЕРЕВОДА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ: ЧАСТОТНЫЕ ОШИБКИ ПРИ РАБОТЕ С АРАБСКИМ ТЕКСТОМ …… 12

СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОМУ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ»

Muntasir F. Al-Hamad

الكتابة الصوتية سبيلًا للتحكم الإملائي:
مقاربة مرحلية في تعليم العربية للأعاجم اتصاليًا للفصول (ما قبل أ1) المختلطة 15

Marianna Massa

مسار نحو الطلاقة الشفهية: اختبار وتطبيق منهجية وأساليب تدريب المترجمين الفوريين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها 28

Ануфриева П. И.

ЦИФРОВОЙ РАЗРЫВ: ПОЧЕМУ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ УЧАТ ЧИТАТЬ ПО-АРАБСКИ, НО НЕ УЧАТ ПИСАТЬ? АНАЛИЗ ДИСФУНКЦИИ ИГРОВЫХ МЕХАНИК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ …… 35

Rashad Hasanov

دور البودكاستات بالعربيّة الفصحى في تعليم اللغة العربيّة 41

Зелтынь Л. А.

ПРЕПОДАВАНИЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ШКОЛА–ВУЗ В РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВА ПОДХОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА …….. 46

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И БОЛЬШИЕ ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИССЛЕДОВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА»

Храковский В. С., Мамедшахов Р. Г.

КОРПУСНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛА كاد КАК ПОКАЗАТЕЛЯ НЕПОЛНОТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ …….. 54

Михина А. А.

ИИ-ОЦЕНКА АДЕКВАТНОСТИ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДОВ С АРАБСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ……..... 66

Душейко А. С.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ: ОБУЧЕНИЕ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ АЛГОРИТМОВ……..... 74

Попова К. П.

ИИ-ТЬЮТОРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА: ОТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДО ДИАЛОГОВЫХ АССИСТЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ED-TECH СТАРТАПА VERBATICA)…….... 80

Черник Е. И., Зайцев В. В.

ОГРАНИЧЕНИЯ GPT В ИЗУЧЕНИИ ДИАЛЕКТОВ: АНАЛИЗ ОШИБОК НА МАТЕРИАЛЕ ИРАКСКОГО ДИАЛЕКТА АРАБСКОГО ЯЗЫКА……..... 90

Щербакова Т. Г.

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С AI-АССИСТЕНТОМ «ЯСМИНА»: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИГЛОССИИ ……..... 96

СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Барабанова Н. М.

К ВОПРОСУ УСКОРЕННОГО ОСВОЕНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ …… 104

Парамонова Е. Ю.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ REELS-ФОРМАТА В ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ……..... 110

Сулейманова С. Д.

АРАБСКИЙ ЯЗЫК В КАЧЕСТВЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ……. 117

СЕКЦИЯ «АРАБСКАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ АРАБСКИХ ДИАЛЕКТОВ И РАЗГОВОРНЫХ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Хана Яфиа Юсиф Джамиль

ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОСВОЕНИИ ИРАКСКОГО ДИАЛЕКТА …….. 122

Салех Ю. А.

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И ДИАЛЕКТОВ ……..... 127

Митрофанова Д. Р.

ДИАЛЕКТЫ КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРАБИСТА: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ ……..... 134

ПРЕДИСЛОВИЕ

Многогранность видения и единство целей

Предлагаемый вниманию сборник включает тексты докладов, представленных на Втором международном научно-практическом форуме «Преподавание арабского языка в современном мире: традиции и инновации», который состоялся на базе гимназии имени Е. М. Примакова 15–16 ноября 2025 г. с участием специалистов и экспертов из 20 стран мира.

Как следует из названия форума, в его ходе был рассмотрен широкий спектр тем: от традиционных методов и подходов, базирующихся на достижениях арабской лингвистической традиции, до использования современных компьютерных технологий в исследовательской деятельности и в области образования, что представлено в материалах сборника.

Безусловный интерес вызывают доклады, обобщающие современный опыт преподавания языка в вузах и средних школах различных регионов Российской Федерации, традиции отечественной арабистики, а также достижения мировой лингвистики и востоковедения.

С практической точки зрения большое значение имеет изучение различных аспектов преподавания арабского языка, в частности развитие навыков разговорной речи, расширение лексического запаса, совершенствование произношения и устной коммуникации. Получили отражение и вопросы, связанные с перспективами методического обеспечения системы преподавания арабского языка на всех уровнях.

Как и другие языки, арабский язык существует в неразрывной связи с культурой и историей народа, является одним из элементов этнической и религиозной самоидентификации, а также в определенном смысле хранителем наследия мировой цивилизации. Данное обстоятельство объясняет то, что изучение языка включает знакомство с богатой арабской литературой, ее прошлым и настоящим, что также нашло свое отражение в докладах форума. Интерес представляют и доклады, посвященные проблематике, связанной с соотношением между арабским литературным языком и диалектами, а также вопросам изучения языка Корана.

Форум стал площадкой для обмена мнениями и выработки общих взглядов, совершенствования образовательных методик представителями различных академических школ. Он убедительно продемонстрировал рост интереса к арабскому языку в мире, стал важным событием в сфере образования, научной и культурной жизни нашей страны.

Материалы сборника представляют несомненный интерес не только для преподавателей и лингвистов, но и для самого широкого круга исследователей, а также тех, кто только делает первые шаги по пути изучения арабского языка.

Олег Иванович Редькин
д. ф. н., профессор, заведующий кафедрой арабской филологии Санкт-Петербургского государственного университета

СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА И ПРАКТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ»

Методики и приемы работы с художественным текстом в процессе обучения арабскому языку. Навигация в мире художественной литературы на арабском языке. Перевод как прием учебной работы в обучении арабскому языку.

Научный руководитель секции:
Гимон Елена Викторовна, старший научный сотрудник Центра арабских и исламских исследований Института востоковедения Российской академии наук.

УДК 811.411.21:378.046.4

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ АРАБСКОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ДОМЕ ТВОРЧЕСТВА «ПЕРЕДЕЛКИНО»)

TRAINING FICTION TRANSLATORS (FROM THE EXPERIENCE OF AN ARABIC TRANSLATION WORKSHOP AT THE PEREDELKINO CREATIVITY HOUSE)

Зарытовская Виктория Николаевна
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия.
E-mail: zarytovskaya_vn@pfur.ru.

Victoria N. Zarytovskaya
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia.
E-mail: zarytovskaya_vn@pfur.ru.

Аннотация. В статье отражен опыт проведения мастерской по литературному переводу с арабского языка на русский. Актуальность темы обусловлена тем, что на данный момент переводы художественных произведений с арабского на русский редки по сравнению как с переводами с других распространенных иностранных языков, так и с масштабами переводов арабской литературы в недавнем прошлом. Соответственно, встает вопрос о сохранении профессии переводчика художественной литературы с арабского, не говоря уже о необходимости наработок переводческих решений в паре арабский – русский в связи с новыми литературными веяниями и современными требованиями к переводу литературы. В статье подробно описывается методика проведения переводческой многодневной мастерской при работе с несколькими переводчиками, у каждого из которых был свой текст перевода. Автором были применены традиционные для исследований по дидактике перевода теоретические и эмпирические методы, такие как педагогическое моделирование, наблюдение, диагностическая беседа. Особое внимание обращается на такие проблемы

работы с переводом, как открытость художественного текста, поле неопределенности и свобода выбора, самоконтроль и внимание переводчика и др. Делаются выводы об основных принципах организации переводческой мастерской с определенными вводными данными (количество дней работы, количество участников, уровень их подготовки, объем текста перевода): сочетание индивидуальной и групповой форм работы, многократное возвращение к редакции текста в переменных условиях, опора на русский текст перевода и др.
Ключевые слова: арабский язык, перевод, переводческая мастерская, художественная литература, Дом творчества «Переделкино».

Abstract. The article reflects the experience of conducting a workshop on literary translation from Arabic into Russian. The relevance of this topic is due to the fact that translations of literary works from Arabic into Russian are currently rare, compared both to translations from other widely spoken foreign languages and to the scale of Arabic literary translations in the recent past. Consequently, the question arises of preserving the profession of literary translator from Arabic, not to mention the need to develop translation solutions for the Arabic-Russian pair in light of new literary trends and contemporary literary translation requirements. This article describes in detail the methodology for conducting a multi-day translation workshop with several translators, each with their own text to be translated. The author applied traditional theoretical and empirical methods for research on translation didactics, such as pedagogical modeling, observation, and diagnostic interview. Particular attention is paid to such translation challenges as the openness of the literary text, the field of uncertainty and freedom of choice, the translator's self-control and attention, etc. Conclusions are drawn regarding the basic principles of organizing a translation workshop with specific input data (number of days, number of participants, their level of training, and the length of the target text): a combination of individual and group work, repeated revisions under changing conditions, and reliance on the Russian translation text, among others.
Keywords: Arabic language, translation, translation workshop, fiction, Peredelkino Creative Center.

Введение

В целом профессиональная подготовка переводчиков арабской художественной литературы выходит за рамки различных реализующихся в вузах нашей страны программ обучения. С одной стороны, это продиктовано той объективностью, что арабская литература на русский язык переводится, к сожалению, редко, соответственно, нет потребности в большом количестве таких специалистов, а значит, нет необходимости в организации их массового обучения. С другой стороны, специфичен сам художественный перевод, занятие которым требует начитанности, склонности к писательскому мастерству, глубокого понимания сталкиваемых в переводе культур, скорее всего, даже опыта проживания, работы или по крайней мере длительной стажировки в арабской стране – всего того, что формирует т. н. вторичную языковую личность, которую мы понимаем как владение культурно-семантическим кодом другого языка, языковой и концептуальной картиной мира носителей этого языка [Птицына, 2007, с. 59].

Программы подготовки переводчиков реализуются, как правило, по схеме *общее владение языком – лингвострановедение – технические виды перевода (по тематике –*

техника, экономика, юридические документы и пр.) – письменный/устный (последовательный и синхронный) формы перевода. При этом не всегда и не везде включены в программу и фактически отрабатываются все виды и типы перевода, что оправдывается конкретным, узким направлением обучения студентов. Что же касается специализации на художественном переводе, то она требует «иной среды обучения и своих модулей» [Алексеева, 2022, с. 159]. Такие модули, совершенствующие знание иностранного языка, культуры и истории литературы стран изучаемого языка, грамматики и стилистики русского языка, а также редакторского дела, есть, например, в Высшей школе художественного перевода Литературного института им. А. М. Горького, но только в паре с европейскими языками.

Таким образом, сегодня будущие арабисты-переводчики художественной литературы, целенаправленная и полноценная подготовка которых отсутствует, сталкиваются с массой трудностей на пути к избранному занятию, а практикующие переводчики оказываются в некоторой изоляции. Тем ценнее мероприятия по введению в перевод художественного текста с арабского, мастер-классы, мастерские и другие формы повышения квалификации в переводе литературы.

Материалы и методы исследования

В описании работы мастерской по переводу литературного произведения были применены традиционные для исследований по дидактике перевода методы, позволяющие представить различные подходы к формированию переводческой компетентности и определить основные методы и средства обучения этой деятельности. Автор опирался на теоретические методы для получения научной информации, установления закономерных связей и построения теории (педагогическое моделирование) и эмпирические методы, такие как наблюдение и диагностическая беседа. Материалом послужили данные, получаемые непосредственно в практической работе в аудитории.

Результаты исследования

Как известно, в Доме творчества писателей «Переделкино» уже несколько лет существует проект переводческих мастерских, благодаря которому успешно реализуются практические методики обучения переводу художественной литературы. Они не направлены на моделирование знания и переводоведение, которое имеет скорее объяснительную силу, а нацелены на передачу практических умений (инструментальный метод). Дом творчества способствует их развитию, создавая для переводчиков различные креативные форматы. Мастерская могла быть посвящена какому-то одному литературному жанру (сказка, короткий рассказ и др.), могла быть многоязычной (один текст – много языков), каждый участник мог работать над своим текстом, а могла состояться и совместная общая работа над одним избранным произведением. Также был апробирован формат «писатель – его переводчик», который предполагает личную встречу и обсуждение произведения между автором и переводчиком текста.

Если сначала это были в основном мастерские по распространенным европейским языкам, то затем были охвачены восточные языки, в том числе редкие. В мае 2023 г. состоялась и арабская мастерская. В ней могли принять участие только шесть человек, поскольку формы работы предполагались не лекционные. При этом заявки принимались ото

всех желающих без ограничения по возрасту и роду, сфере занятий. Главным условием была работа над еще не опубликованным текстом любого прозаического жанра. Отбор заявок согласовывали приглашенный ведущий мастерской – автор данной статьи – и постоянный куратор переводческих мастерских при Доме творчества. В нашем случае, руководствуясь тем, что на мероприятие отводилось десять дней, мы обратили внимание на более зрелые, качественно выполненные переводы из тех, что были заявлены. Только так «на выходе» можно было представить текст, претендующий на то, чтобы быть опубликованным.

При выборе форм и методов работы со слушателями были учтены в первую очередь следующие вводные данные: длительность – 10 дней, количество участников – 6 человек, объем переводимого (готового) текста, творческий характер переводческой деятельности вообще и необходимость, по нашему убеждению, многократно возвращаться к тексту перевода, а также, безусловно, основы психологии дидактики.

Участникам заблаговременно был предоставлен пакет оригинальных текстов и переводы коллег. Они могли ознакомиться со всеми текстами, чтобы принимать живое участие в работе мастерской, а не присутствовать только в тот день или час, когда обсуждался выполненный ими перевод. В первой половине дня ведущий работал с одним из участников. Обсуждались спорные моменты, вырабатывались рекомендации, вслух вычитывался текст. Затем участнику давалось время на внесение изменений, если он посчитает нужным их внести. А через день во второй половине дня этот скорректированный перевод представлялся уже всей рабочей группе. Но и тогда возникали вопросы, обнаруживались упущения и производились исправления.

Таким образом за 10 дней можно было рассмотреть несколько страниц перевода дважды. Первая обработка «готового» перевода позволяла переводчику активизировать режим редактирования, посмотреть на свой перевод другими глазами и представить коллегам через день на втором этапе более осознанный вариант перевода. Это также снимало ряд психологических проблем, связанных с публичным обсуждением творческой работы. Так результат можно было представить увереннее.

Такая многократная переработка текста художественного перевода обусловлена тем, что литературный текст по сути своей является открытым, в отличие от закрытого технического, где варианты перевода сигнализируют о незнании терминологии, а стилистические преобразования невозможны. В отличие от переводчика технических текстов, переводчик художественной литературы работает в поле неопределенности. Имея свободу выбора и воли, он постоянно вынужден делать выбор между подобранными вариантами, иногда не догадываясь о существовании еще целого ряда вариантов. На сложность выбора в переводческой деятельности указывают и исследователи, которые выделяют до 12 этапов принятия переводческого решения: выявление проблемы, осмысление проблемы, сбор информации, размышление о выборе подхода, момент выбора, поведение после момента выбора (сомнение, отказ, поиск новых альтернатив и пр.) [Воюцкая, 2021, с. 83]. Кроме того, умозрительный анализ переводчика можно сравнить со взглядом человеческого глаза, который не может фокусироваться на всем сразу. Так, замечая новые детали картины при вторичном просмотре, мы можем находить новое для себя и при вторичном прочтении художественного произведения, а также в собственном переводе. Таким образом, по всей видимости, качество перевода коррелирует с объемом переводческих потерь – формальных, смысловых, стилистических, коннотационных и пр.

Чтобы продемонстрировать коллегиальность и равноправие мнений участников мастерской, первым текстом, предложенным на обсуждение и «подставленным» под критику, был текст, над которым в то время работал сам ведущий, – черновик отрывка романа «Мыс Мадрака» современного оманского писателя Юниса аль-Ахзами.

Необходимо упомянуть, с какими текстами работали переводчики мастерской, поскольку их выбор отражает в том числе потенциальный выбор российских читателей: арабская детская сказка; два непереведенных рассказа классика XX века, лауреата Нобелевской премии по литературе за 1988 г. египтянина Нагиба Махфуза; рассказ «Тигры на десятый день» сирийского прозаика Закарии Тамера; два отрывка из романов, первый – «Голубой слон» египетского писателя Ахмеда Мурада, который издается «Эксмо», и второй – «Иракец в Париже» прозаика ассирийского происхождения Самуэля Шимона, эмигрировавшего из Ирака, одного из издателей известного англоязычного журнала Banipal, посвященного новейшей арабской литературе. Обращение к короткому жанру обусловлено форматом мастерской, именитостью авторов, а также тем, что рассказы на русском еще не были напечатаны. Перевод целого произведения, а не его отрывка дает понимание того, что единицей перевода выступает не слово, не абзац и не глава, а все произведение целиком. Так, какая-то деталь, намек, событие в конце произведения могут стать причиной внесения изменений в его переведенное начало.

Роман по объему действительно не соответствует формату мастерской, но это были готовые еще не напечатанные работы, и обсуждение могло придать импульс пересмотреть перевод и внести в него коррективы, пусть и мелкие.

Кроме того, в целях повышения квалификации были организованы две встречи – с доцентом кафедры арабской филологии МГУ Кристиной Тиграновной Осиповой и Игорем Перниковым, литературным обозревателем, бóльшая часть статей которого на платформе «Горький» посвящена современной арабской литературе – работам Кафы аль-Зооби, Сами ан-Насрави, Дохи Асси и др. На первой встрече был представлен обзор актуальных для современной арабской прозы тем. Вторая лекция была посвящена концептам в творчестве ливийского писателя Ибрагима аль-Куни, выпускника Литературного института им. А. М. Горького 1977 г.

На наш взгляд, повышение квалификации в рамках мастерской заключалась также в том, что участвующий в ней переводчик на практике учился «бороться» со своими внутренними ограничениями – недооценкой или переоценкой себя переводчиком, пониманию моментов утраты самоконтроля и осознанности, видению ошибочных решений. Ведь о зрелости переводчика говорит знание собственных «демонов», например, дважды использованное в одном предложении слово «который» либо слишком частое употребление причастий, постоянное изменения регистра исходного текста на более эмоциональный и пр. Какие ненужные, неуместные тенденции проявляются в собственной работе, видно только в ходе публичного обсуждения переводов.

К сожалению, другие важные компетенции, например знание арабской культуры, мастер-классы не исправляют, только указывают на их наличие либо отсутствие.

Стоит отметить, что перевод художественного произведения – работа медленная, требующая концентрации внимания. И за неимением достаточного количества времени в рамках мастерской приходилось в большей степени ориентироваться на русский перевод, чтобы найти несоответствия его с арабским текстом. С одной стороны, мы не могли

досконально проверить степень формального соответствия оригинала текста, но уделили внимание степени смысловой нагрузки и приемлемости для целевой читательской аудитории – русскоязычной. С другой стороны, качество представленных переводов было высокое, что позволило заняться редактированием перевода – последним шагом в процессе получения адекватного, полноценного художественного произведения. Практика показала, что самые грубые из имеющихся ошибок (непонимание ситуации, неправильно переведенное слово, пропуск и пр.) видны в русском переводе при критическом анализе его содержания и выражаются в нарушении логических связей и внутренних противоречиях текста перевода, например в неясности мотива поступка героя. Неслучайно исследователи указывают на то, что «наибольшую трудность при переводе художественных текстов <…> вызывает декодирование авторской интенции» [Новикова, 2011, с. 260].

Выводы

В заключении необходимо отметить, что данный опыт способствовал не только профессиональному становлению и совершенствованию переводчиков-участников, но и их критической самооценке, приобретению новых навыков и построению индивидуальной траектории дальнейшего развития в профессии. В ходе работы мастерской ее участниками были сформулированы важные моменты организации подобных мероприятий с определенными вводными данными (количество дней работы, количество участников, уровень их подготовки, объем текста перевода) – сочетание индивидуальной и групповой форм работы, многократное возвращение к редакции текста в различных условиях, опора на русский текст перевода и др. Крайне важно было приступить в среде арабистов к выработке методики работы подобных мастер-классов, которые могут быть проведены на базе иных культурных и образовательных учреждений РФ, где преподается арабский язык.

Литература

1. Алексеева И. А. Матрица методик подготовки переводчика. М.: Международные отношения, 2022. 208 с.

2. Воюцкая А. А. Ограничения при принятии переводческого решения // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2021. № 3. С. 79–89.

3. Новикова Ю. В. Интерпретация художественного текста и обучение переводу художественной литературы // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 7. С. 259–262.

4. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 3. С. 59–63.

УДК 811.411.21'25:37.02

ОТ ДОСЛОВНОГО ПЕРЕВОДА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ: ЧАСТОТНЫЕ ОШИБКИ ПРИ РАБОТЕ С АРАБСКИМ ТЕКСТОМ

FROM LITERAL TRANSLATION TO FICTION: FREQUENT ERRORS WHEN WORKING WITH ARABIC TEXT

Мокрушина Амалия Анатольевна
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: a.mokrushina@spbu.ru.

Amalia A. Mokrushina
St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.
E-mail: a.mokrushina@spbu.ru.

Аннотация. Работа с оригинальным текстом на арабском языке требует от переводчика определенных навыков. Именно поэтому необходимым представляется выделить частотные ошибки, возникающие у начинающих переводчиков при переводе художественных текстов. Помимо точности передачи, необходимо обращать внимание на такие нюансы, как жанр повествования, авторский стиль, присутствие в тексте устойчивых выражений или упоминание региональных реалий и т. д. В статье автор отмечает характерные особенности перевода прямой речи, подчеркивает различие при переводе диалектных оборотов, а также отдельно отмечает нюансы при работе со стихотворным текстом.

Ключевые слова: художественный перевод, арабский язык, русский язык, ошибки.

Abstract. Working with the original text in Arabic requires certain skills from the translator. That is why it seems necessary to identify the frequent errors that occur among novice translators when translating literary texts. In addition to the accuracy of the transmission, it is necessary to pay attention to such nuances as the genre of the narrative, the author's style, the presence of stable expressions in the text or the mention of regional realities, etc. In the article, the author notes the characteristic features of the translation of direct speech, emphasizes the difference in the translation of dialectal phrases, and also separately notes the nuances when working with a poetic text.

Keywords: literary translation, Arabic, Russian, mistakes.

Усилившийся интерес к арабскому миру закономерно влечет за собой внимание к его культуре и литературе. И хотя на данный момент на русском языке публикуется прискорбно мало переводов с арабского языка, всё же некоторый прогресс в этом направлении уже наметился. Так, например, попробовать свои силы можно в

разнообразных конкурсах переводов, нацеленных не только на студентов, но и на более широкую аудиторию.

Анализ большого числа переводов, направляемых соискателями на некоторые из этих конкурсов, а также работа со студентами, изучающими арабский язык, позволяют выявить основные ошибки, возникающие у начинающих переводчиков.

Осознанное понимание подобных ошибок позволит постепенно снизить их количество, а впоследствии полностью от них избавиться.

Среди наиболее распространенных ошибок можно выделить:

1. Неверный порядок слов в русском предложении.

Ошибка возникает, когда переводчик осознанно или неосознанно пытается сохранить порядок слов арабского предложения. Самый яркий пример – положение глагола в арабском предложении. Если для арабского литературного языка положение сказуемого в препозиции к подлежащему является нормой, то для русского такой порядок слов звучит неестественно.

При этом следует отметить, что дословный перевод часто является промежуточным этапом между оригинальным текстом и художественным переводом и поэтому не является ошибочным сам по себе. Дословный перевод в таком случае задает рамки переводчику и не дает ему на следующем этапе работы слишком отдалиться от оригинального текста.

2. Избыточное использование личных местоимений.

Ситуация свойственна арабскому языку, однако звучит неестественно на русском.

3. Слишком длинные предложения.

Если речь не идет про стиль конкретного автора или определенный жанр, в целом можно сказать, что длинные предложения также являются традиционной чертой арабоязычного текста. Однако русскоязычным читателем они воспринимаются громоздко, текст выглядит перегруженным. Чтобы облегчить смысловое и визуальное восприятие текста, уместно при необходимости делить его на меньшие части, а также использовать дробление на абзацы.

4. Дословный перевод устойчивых выражений без попытки найти аналог в русском языке или без поясняющего комментария для читателя.

Не всегда в языке, на который осуществляется перевод, возможно найти подходящий аналог. В таком случае перед переводчиком встает вопрос, как именно донести до читателя мысль автора. В отдельных случаях это можно сделать не только лексически, но и при помощи других инструментов. Так, дополнительное пояснение переводчик по своему усмотрению может вынести в виде сноски либо постараться органично вставить его в текст перевода.

5. Отсутствие должного внимания со стороны переводчика к реалиям и культурным особенностям.

Начинающие переводчики нередко игнорируют эти моменты в тексте, предлагая дословный перевод и не задумываясь о том, что читатель может быть совершенно незнаком с реалиями арабского мира.

6. При работе над художественным переводом следует учитывать жанр исходного текста, а также стиль повествования. При переводе прямой речи рекомендуется принимать во внимание совокупность факторов, таких как социальный статус, возраст, уровень образования, пол говорящего. Кроме того, необходимо помнить о том, что разговорная речь

в любом языке стремится к упрощению.

Перевод прямой речи часто становится не всегда очевидной проблемой для начинающих переводчиков. Следует помнить, что у переводчика в арсенале немало инструментов, чтобы внести разнообразие в речь персонажей: порядок слов, лексика, незаконченные фразы, разговорные обороты и т. д.

Для текста на арабском языке важно понимать, какой язык – литературный или диалектный – автор выбрал для передачи прямой речи или текста в целом. Всё это необходимо учитывать для придания переводу естественности.

7. Перевод названия.

При переводе названия следует учитывать сюжет, задумку автора и возможные отсылки. Именно поэтому перевод названия уместно выполнять в последнюю очередь, после перевода основного текста произведения.

Кроме того, перевод вступления, первой фразы художественного произведения следует выполнять особенно тщательно для того, чтобы, с одной стороны, сохранить концепцию авторского повествования, с другой, сделать вступление максимально увлекательным для читателя.

Отдельно следует рассматривать наиболее сложный вид работы с художественным текстом – стихотворный перевод. Прежде всего, переводчик должен решить, будет ли выполненный им перевод максимально приближен к оригиналу по смыслу и ритму, либо его целью является передача сюжета и настроения (в ущерб дословности, близости к оригиналу). Выполнение обеих задач одновременно требует от переводчика не только отличного знания языка, с которого осуществляется перевод, но и мастерского владения поэтическим слогом на родном языке.

В заключение интересно отметить, что перед переводчиком нередко встают дополнительные задачи, которые, например, могут быть связаны с авторскими ошибками, присутствующими в тексте. Так, в статье «Авторские ошибки и как с ними работать при переводе художественной и научно-популярной литературы с норвежского языка» А. В. Наумова отмечает, что «Среди авторских ошибок можно выделить следующие группы: очевидные и неочевидные фактические ошибки; непроверенные и не подтвержденные фактами утверждения; внутренние текстологические расхождения, связанные с сюжетной составляющей произведения. Последние особенно свойственны произведениям художественной литературы. При работе с текстом, содержащим авторские ошибки, переводчик способен отчасти сгладить и устранить их» [Наумова, 2025, с. 58].

Работа с художественным текстом на арабском языке требует внимания переводчика к большому количеству деталей. Именно поэтому полезным представляется многократное редактирование художественного перевода после его завершения.

Литература

1. Наумова А. В. Авторские ошибки и как с ними работать при переводе художественной и научно-популярной литературы с норвежского языка // Скандинавская филология. 2025. Т. 23. Вып. 1. С. 58–68.

СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОМУ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ»

Применение цифровых инструментов в лингводидактике, коммуникативный подход и формирование межкультурной компетенции. Анализ эффективности мультимедийных образовательных ресурсов, адаптивных платформ на основе искусственного интеллекта, систем виртуальной и дополненной реальности в контексте преподавания арабского языка. Разработка и совершенствование критериев оценивания языковых компетенций с учетом современных требований к образовательным результатам.

Научные руководители секции:

Мингазова Наиля Габделхамитовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой арабистики, исламоведения и афро-азиатских исследований Казанского федерального университета;

Буланов Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, генеральный директор АНО ДПО «Центр современных образовательных технологий».

UDC 811.411.21'342:37.02

الكتابة الصوتية سبيلًا للتحكم الإملائي
مقاربة مرحلية في تعليم العربية للأعاجم اتصاليًا للفصول (ما قبل أ1) المختلطة

PHONETIC WRITING AS A PATHWAY TO ORTHOGRAPHIC CONTROL

A Phased Approach to Communicative Arabic Instruction for Mixed Pre-A1 Classes of Non-Native Learners

منتصر فايز الحمد
جامعة قطر، الدوحة، قطر.
e-mail: m.hamad@qu.edu.qa

Muntasir F. Al-Hamad
Qatar University, Doha, Qatar
e-mail: m.hamad@qu.edu.qa

الملخص. تتبنّى هذه الورقة مقاربة بيداغوجية تفكيكية تحاول من خلالها تيسير أحد أهم التحدّيات في فصول المستوى المدخليّ التمهيدي لتعليم العربية للأعاجم، خاصة الفصول متنوّعة فئات المتعلّمين (دارسو اللغة العربية لغة ثانية/اجنبية، ووارثو اللغة، والقرأة). إذ يدّعي البحث أن توظيف الكتابة الصوتية[1] باعتبارها نظامًا كتابيًا لرسم الحروف العربية كأداة دعم معرفية وتربوية ذات جدوى خاصة في هذه الفصول، وعلى خلاف التصوّرات التي ترى في الكتابة الصوتية تقويضًا للهوية اللغوية، فإن الورقة تعتمد إطارًا مفاهيميًا تستند إلى

[1] تعتمد هذه الدراسة مصطلح "الكتابة الصوتية"، فيما تشيع بعض المصطلحات الأخرى مثل: "النقل الحرفي" والذي نُحتَ إلى "النقحرة" وكذلك "الرومنة" من استخدام الحرف الروماني، أو "اللتننة" وهو استخدام الحرف اللاتيني، وغير ذلك.

مجموعة من النظريات التربوية واللغوية (فيغوتسكي، بياجيه، كراشن). كما تؤكّد أنه لا يُنظر للكتابة الصوتية باعتبارها بديلًا عن الحرف العربي، بل وسيلة انتقالية تقلّل من العبء المعرفي وتدعم الفهم الصوتي والنصّي في المرحلة التمهيدية. تُسقط الورقة استخدام الكتابة الصوتية ضمن استراتيجية لمعالجة الفجوات النمطية بين فئات المتعلمين، ويعتمد الدمج المرحلي وتفريد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع الحاجات المختلفة للمتعلمين. وتتساءل الورقة إن كانت الكتابة الصوتية تشكل حلًا ضمن استراتيجية تربوية واضحة؟ وهل ستيسّر الاندماج الأوّلي بين المتعلمين؟ وهل تمنح المتعلم غير المتفرغ أو القادم من بيئة أجنبية مدخلًا آمنًا نحو القراءة والفهم بالعربية الفصحى أم ستزيد من التحديات التي يعاني منها؟ كما ستحاول الإجابة عن معايير لتطبيق الكتابة الصوتية ضمن مناهج تعليم العربية المستندة للمعايير الدولية في تعليم اللغات، مع أدوات تقويم مرنة يمكن دمجها في المنصات الرقمية والمقررات الصفية الهجينة.

الكلمات الدالة: الكتابة الصوتية، الحرف، الإملاء، الكتابة، العبء المعرفيّ.

Abstract. This paper adopts a deconstructive pedagogical approach aimed at easing one of the most persistent challenges in introductory Arabic language classrooms, particularly those characterized by heterogeneous learner profiles, including learners of Arabic as a second or foreign language, heritage learners, and Qara'a. The study argues that the use of phonetic writing, understood as a system for representing Arabic sounds through an auxiliary script, can function as a cognitively and pedagogically effective scaffolding tool in such contexts. Contrary to views that regard phonetic writing as a threat to linguistic identity, the paper proposes a conceptual framework grounded in various established educational and linguistic theories (Vygotsky, Piaget, and Krashen). Within this framework, phonetic writing is not conceived as a substitute for the Arabic script, but rather as a transitional pedagogical stage that reduces cognitive load and supports phonological and textual comprehension during the elementary level. The paper situates the use of phonetic writing within a broader instructional strategy designed to address typological and proficiency-based gaps among learner groups, highlighting a phased integration process and the tailored deployment of instructional tools responsive to learners' varied needs. The paper further examines whether phonetic writing can function as a viable component of a clearly defined pedagogical strategy. It explores whether such an approach facilitates early learner integration and provides learners from non-traditional or foreign educational backgrounds with a secure entry point into reading and comprehension in Standard Arabic, or whether it may instead intensify existing learning difficulties. Finally, the study proposes criteria for the principled incorporation of phonetic writing within Arabic language curricula aligned with international language-teaching standards, together with flexible assessment tools adaptable to digital platforms and blended learning environments.

Keywords: phonetic writing, script, orthography, cognitive load, Arabic learning.

المقدمة

ينظر البحث للغة باعتبارها عددًا من الأنظمة المركبة والمتشابكة، فهي تتكوّن من نظام تركيبي وصوتيّ وكتابيّ الإضافة للعمق المعجميّ الذي يحمل في طيّاته المعاني المباشرة والدلاليّة والتداوليّة الثقافيّة، للدلالة على البعد السطحيّ والبعد العميق في اللغة. ولذلك قامت الفلسفة التقليديّة للمعايير الدوليّة في تعليم اللغات وتعلّمها على إيصال المتعلّم إلى كفايات المتحدّث الأصليّ اللغويّة [الحدقي، 2021]، ولكن الاتجاه عزف عن هذا الطموح بإيصال المتعلم لهذه الكفايات، وهو ما نجد انعكاسه في وثيقة المجلّد المصاحب للإطار الأوروبيّ[2] [المجلس الأوروبي، 2020].

[2] تنطبق هذه الفلسفة على معيار المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية (المعروف اختصارًا: ACTFL)، أو المعيار الأوروبي في مرحلة ما قبل التحديثات الأخيرة عام 2018م والمجلد المصاحب عام 2020م.

يواجه المُمارس عددًا من التحدّيات في فصول اللغة العربية التمهيدية للأعاجم (الموافقة لمستوى "ما قبل أ1" (Pre-A1) حسب الإطار الأوروبيّ، وهي تتوزع في صنفين سعيًا لتأهيل المتعلمين من المهارات؛ أولهما: الجوانب الكتابية الإملائية، والثاني: الجوانب اللغوية الاتصالية.

يتعاظم الصنف الأول لغربة الحرف – رسمًا وصوتًا– وخصائصه ولعلّ من أبرزها تحدّي الرسم الإملائيّ للحرف العربيّ لمتعلمي العربيّة من اللغات التي لا تكتب بهذا الحرف ابتداء [الحمد، 2021]، والذي يرتبط به عضويًّا ـكما يظنّ البعض – تحدّي الوعيّ الصوتيّ (Phonological Awareness) للفونيمات العربية المُرَمَّزة بالرسم العربيّ [العشيري، 2017].

كما أن اللغة العربية غريبة الأرومة من ناحية الأصول اللغوية والنسب عبرت أربعة عشر قرنًا ويزيد لغةَ علم وسياسة مهيمنةً على من سواها تتشابك في سياقها الجغرافي والتاريخي اللهجات العربية القديمة والحديثة وكذلك اللغات المتاخمة أبناء جلدتها والغريبة الوافدة مع أهلها إلى المنطقة، لتتجلّى فيها ظواهر لغوية كازدواجية اللسان (Diglossia)، واتساع معجمها الذي انعكس على تفعيل موازينها الصرفية واحتيج معه تقعيدات التراكيب [جاس وسلينكر، 2003، ص. ص. 154–165؛ فك، 1980؛ 225–185 .Versteegh, 2014, pp]. إذ إن العزلة الاجتماعية والاستقلال عن السياق [جاس وسلينكر، 2003، ص. ص. 222–225] لا تساهم في بناء الكفاءات التواصلية التي عُني بها الإطار الأوروبي تحديدًا في تعديلاته الأخيرة، سواء تلك المتعلقة بالكفاءة اللغوية الاجتماعية أو الكفاءة التداولية [المجلس الأوروبي، 2020، ص. ص. 157–172]، إذ يُرجى في المتعلّم أن يصبح الوكيل الاجتماعي (Social Agent) الذي يستخدم اللغة لأداء مهام اجتماعية في الدراسات اللغوية حسب النهج ذي المنحى العمليّ (Action-Oriented Approach) [المجلس الأوروبي، 2020، ص. ص. 44–45 و149].

ومن هنا فإن الباحث ينطلق في مقاربته البيداغوجية وتناوله الذي يطرحه في هذا البحث من تعريف اللغة بأنها نظام متكامل [الحمد، 2025، ص. ص. 38–44] أساسه الاتصال الشفهي الذي قد يعزّز بأنماط ترميزية أو تعبيرية سواء كانت ما-بعد لغوية (Extra-linguistic) أو ما-وراء لغوية (Para-linguistic) بالإضافة للترميز بالحرف ولا يمكن بحال تعريف اللغة بأنها الكتابة أو أن تكون الكتابة عنصر عضوي منها؛ إذ لا يمكن تعريف الأميّة بأنها نقيض الفصاحة، فالنبيّ محمد – صلى الله عليه وسلم – أفصح من نطق بالعربية وقد قال عن نفسه: "أُوتِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ" بالرغم من أميّته القرائية [مسلم، 2014، ج.1/ ص.1172]، وكذلك لا يلزم الناطق باللغة باعتبارها وسيلة اتصالية أن يكتبها، وتجد شعوبًا تتكلم بلغات لا كتابة لها ولكنك لا تجد شعوبًا تكتب لغة لا تنطقها، وهو ما قد يتفق ووجهة النظر السلوكية التقليدية، التي اشتغلت بالتحليل اللغوي وينظر باحثوها للكتابة باعتبارها طريقة لتسجيل الحديث الشفوي بواسطة رموز مرئية، وهو ما ذهب إليه بلوم فيلد في عام 1933م [جاس وسلينكر، 2003، ص. ص. 59 و78].

مشكلة البحث

يشكّل تحدّي رسم الحروف العربية أحد أبرز الحواجز السيكولوجية والمعرفية التي تواجه متعلمي العربية من الأعاجم، ولا سيما أولئك المنحدرين من لغات لا تستخدم نظامًا كتابيًا مشابهًا، أو الذين لم يسبق لهم التعرّض إلى الخط العربي أو الخطوط المتفرّعة عنه كالفارسية أو الأوردية بوصفه ممارسة بصرية-حركية.

ولا يقتصر هذا التحدي على غرائبية شكل الحرف في ذاته في ذهن المتعلّم، بل بما يتطلّبه من تنسيق دقيق بين الإدراك البصري، والمعالجة الصوتية، والتحكّم الحركيّ الدقيق، وهي عمليات تتكثّف جميعها في المرحلة الأولى من التعلّم، فتُنتج لدى بعض المتعلمين شعورًا بالقلق أو العجز المبكّر تجاه الكتابة العربية الذي قد يقود للتسرّب.

حاول الإطار الأوروبي معالجة هذه التحديات التي سيقت في المقدّمة أعلاه، فوضعت لها أنشطة لغويّة تعالج القدرات المتعلّقة بالتحكّم الصوتيّ[3] والتحكّم الكتابيّ بمستوياته[4] وما يرتبط بهما من قدرة قرائيّة. غير أن واقع تعليم اللغة العربية للأعاجم يكشف عن بوْن وفجوة بين الخطاب المنهجي والتطبيق الصفّي الفعليّ، إذ يصعب في كثير من السياقات ضبط السلوك التعليمي (Instructional Behavior) بما ينسجم مع الفلسفة التواصلية في تعليم اللغات (Communicative Language Teaching) منذ اليوم الأول للتعرّض للغة. فرغم شيوع الادعاء بتبنّي المقاربة التواصلية في بناء المناهج (Curriculum Design) أو في تموضع تعليم الرسم الإملائي وتقديم الحرف العربي في

[3] قد يطلق على التحكم الصوتي في المجلد لمصاحب نفسه التحكم في الأصوات الكلامية.

[4] يركز البحث على "التحكم الإملائي" أو الرسم الإملائي للحرف العربي (Orthographic Control).

بناء خطة العمل الفصليّة (Scheme of Work)، فإن الممارسات التعليمية غالبًا ما تظل أسيرة نماذج تقليدية تركّز على العرض الشكليّ على حساب التفاعل ذي المعنى.

إذ لا يعقل أن يضيع على المتعلّم في المرحلة الابتدائية عدد من الساعات الصفية لا يكتسب فيها من المهارات اللغوية شيئًا سوى نطق الأصوات وترميزها في حصص أقرب ما تكون إلى حصص الرسم لا اللغة، عوضًا عن أن تُبنى الوحدات الأولى في التعلّم على مدخل تواصليّ وظيفيّ (Functional-Communicative Input) يوائم بين الفلسفة المعلنة وأدوات التنفيذ سواء في تسلسل المحتوى (Content Sequencing)، أو طبيعة الأنشطة الصفّية (Classroom Tasks).

وربّما يتسبّب هذا الانشغال بالحرف ورسمه عوضًا عن التواصل بتسرّب بعض المتعلّمين من فصول اللغة تضجّرًا واستبطاءً لتعلّم ما يمكنهم وصفه بأنه لغة، أو تعرّضهم لرهاب الحروف (Grammaphobia) في المراحل الأولى من تعلّم الكتابة بوصفه نتيجة لتراكب غير متوازن بين العبء المعرفي (Cognitive Load) والضغط الانفعالي المصاحب لعملية التعلّم؛ فعندما يُطالَب المتعلّم ـفي أول فصلـ بالتحكّم الحركيّ الدقيق، والتمييز البصري، وربط الصوت بالرمز، والالتزام بمعايير شكلية صارمة في الوقت نفسه، عندها يرتفع العبء المعرفي إلى مستوى يفوق قدرة الذاكرة العاملة (Working Memory) على المعالجة لتزاحم الأعباء بناء على نظرية العبء المعرفيّ [Sweller, 1988; Sweller et al., 2011]. وغالبًا ما يتمثّل غياب التنظيم التدريجي للمهام بالعبء المعرفيّ الذي يخلّف إرهاقًا ذهنيًا (Mental Fatigue) وزيادة القلق وانخفاض الشعور بالكفاءة، ممّا يرفع الفلتر المعنويّ أو العاطفيّ (Affective Filter) ويُضعف قابلية المتعلّم للتفاعل الإيجابيّ مع المدخل اللغوي (Comprehensible Input) –كما نظّر كراشن (Krashen) للعلائقية بين المفهومين الأخير– حتى وإن كان مناسبًا من حيث المحتوى [جاس وسلينكر، 2003، ص. ص. 137–138]. وفي هذا السياق، لا يظهر النفور من رسم الحرف بوصفه استجابة فرديّة معزولة، بل بوصفه نتيجة مباشرة لتصميم تعليميّ لا يراعي التوازن بين المتطلبات المعرفية والانفعالية.

ويزداد الأمر تعقيدًا في الفصول الابتدائية بتنوع الخلفيات المعرفية والتكوينية لمتعلّمي اللغة العربية من الأعاجم[5]، إذ يظهر الجدول (1) ـأدناهـ التباينات في المهارات لحظة الالتحاق بفصل اللغة الأول موزعًا على أنشطة اللغة حسب توزيعها وتوصيفها وتعريفها في الإطار الأوروبي [الحمد، 2025، ص. 272]:

جدول1. خلفية المتعلم لدى شروعه بدراسة العربية لغة تواصلية

الحقل	أنشطة اللغة	لغة ثانية SL	لغة أجنبية FL	وارثو اللغة HL	القرأة QL
المتعلم	التعرض اللغوي	×	×	√	√
	الهوية	×	×	√	√
	مستقل الحقل/ تابع الحقل	FI	FI	FD	FD/FI
البيئة	بيئة الاكتساب	×	×	المنزل	×
	بيئة التعلّم	محضن تعليمي	محضن تعليمي: مصنوعة	بيئة انغماس	محضن تعليمي
القدرات	التحكم الصوتي	×	×	√ (نسبي)	√
	التحكم الكتابي	×	×	×	√ (نسبي)
	القدرة القرائية	×	×	×	√
التلقي	فهم المنطوق	×	×	√	×
	فهم المقروء	×	×	× (غالبًا)	×
الانتاج	الانتاج الشفوي	×	×	√	×
	الإنتاج الكتابي	×	×	× (غالبًا)	×
الكفايات اللغوية	المعجم	×	×	√	√ (قاموس الله)
	الصرف	×	×	√	×

[5]ناقش الحمد بتوسّع فئات متعلمي اللغة العربية من الأعاجم وقسّمهم إلى ثلاث فئات: متعلمو العربية لغة ثانية، ووارثو اللغة، والقرأة [2025، 27–36].

التركيب	×	×	√ (نسبي)	×
الكفاية اللغوية الاجتماعية	×	×	√	√
الكفاية التداولية	×	×	√	√
كفاية التعدد اللغوي والثقافي	متغير	متغير	√	√ (عبارات دينية)
منهجيات التناول البيداغوجي	حديثة	حديثة	اكتساب	تقليدية

استأنس الباحث في تصميمه الجدول بـ"المخطّط الوصفيّ للإطار المرجعيّ والواصفات التوضيحيّة" [المجلس الأوروبيّ، 2020، ص. 37]، ويأخذ الجدول بعين الاعتبار التباين الفردي في المهارات والكفايات لدى المتعلمين، وخاصة في تصنيف حقول المتعلمين.

وبإنعام النظر في الجدول أعلاه وتوزّع المهارات وكفايات التحكم الكتابي والإملائي نجد أن التحديات تختلف بين فئات المتعلمين تباينًا غير مطّرد ممّا ينعكس على الأداء في الكفايات الاتصالية في كل حقل من الحقول الممثّلة وهو ما أشار إليه المجلد المصاحب للإطار الأوروبي بـ"كفاءات اللغة الاتصالية" والذي أظهر تحت الشق المتعلق بالكفايات اللغوية بندي التحكم في الأصوات الكلامية والتحكم الإملائي وهو ما يرتبط تداوليًا -وهو الشق الثالث في الكفاءات التواصلية- بالطلاقة [المجلس الأوروبيّ، 2020، ص. 157]، ولذلك فإن عدم اقتصار التحديات على الكفايات اللغوية، وامتدادها إلى أبعاد هويّاتيّة اجتماعية، معرفية، ومنهجية، يجعل الفصل متعدد الخلفيات بيئة معقّدة مركبة في آن معًا من الناحية البيداغوجية لا بد من تفكيكها.

ففئة القرأة (QL) الذين سبق لهم دراسة الحرف العربي لغايات قراءة القرآن دون التعرّض للعربية اتصاليًا فهي تتمثّل في تماس جزئي للمتعلمين بالعربية من خلال الثقافة أو الدين، لكنهم لا يمتلكون كفاية لغوية وظيفية؛ فهم أقرب إلى متعلمي اللغة الأجنبية في بنية الكفاية، لكن لديهم استجابات وجدانية ودينية إيجابية نحو العربية.

أما وارثو اللغة (HL) فغالبًا ما يتمتعون بقدرة سمعية عالية، وحصيلة معجمية معقولة في سياقات البيت والأسرة، ووعي تداولي يعكس ارتباطهم بثقافة الأسلاف، لكنهم يفتقرون إلى التعامل مع النظام الكتابي-القرائي من الناحية الميكانكية الآلية والقرائية.

في المقابل، متعلّمو اللغة الثانية (SL) الذين يعيشون في بيئة انغماس جزئي توفّر مدخلات طبيعية، في حين أن متعلّمي اللغة الأجنبية (FL) فهم أولئك الذين يعتمدون بالكامل على بيئة تعليمية مصنوعة داخل بيئة التعلّم، وتتميّز تلك البيئات بمحدودية الفرص في التعرض للمدخلات الأصيلة. وهما تمثّلان الأعجمي الصفريّ في سائر الكفايات الذي لم يسبق له تعلّم اللغة.

من الجانب البيداغوجي، سيواجه المعلّم تحدّيًا في تصميم أنشطة تلائم هذه الفئات مجتمعة في بيئة تعلّم متنوّع الخلفيّات؛ فبينما يحتاج الأعجمي الصفري إلى دعم صوتي وبصري مكثّف بالإضافة لخطة تعليم لغوي شامل، يحتاج وارثو اللغة إلى مَعْيَرة أدائهم اللغوي وتفصيحه بالإضافة لجسر الفجوات وفك التحجر، أما القرأة فيحتاجون ربط الكفايات القرائية – المقرونة غالبًا بكفايات تداولية نسبية – بالمهارات اللغوية التواصلية من مرحلة البدايات.

يتوزّع المتعلّمون في هذه الفئات من جانب أنماط الإدراك بين متعلمين تابعي الحقل (FD: Field Dependent) يعتمدون على السياق والشرح، ومتعلمين آخرين مستقلي الحقل (FI: Field Independent) يفضّلون التحليل والبنية، بحيث تفرض هذه التباينات في الأنماط الإدراكية على المعلّم اتّباع منهج تعليم متمايز (Differentiated Instruction) يقوم على تفريد الأنشطة ودمج الوسائط في بيئة متنوّعة الحاجات.

بينما تكمن التحديات اللغوية في تحقيق التوازن بين النظام الصوتي والكتابي والمعجمي للعربية، ومن هنا تبرز أهمية استخدام أدوات مرحلية مثل الكتابة الصوتية لتقليل العبء المعرفي ودعم الدمج التدريجي لجميع المتعلمين نحو الإتقان الكتابي بالعربية.

وبناء على ما سبق، يمكن أن نجمل الظواهر المؤثرة في تعلّم الحرف العربي والمترتبة على تحديات التحكم الكتابي والإملائي والإنتاج الكتابي في الجدول (2) أدناه:

جدول 2. توزيع التحديات المتعلقة بقراءة الحرف العربي وكتابته على فئات المتعلمين

الفئة	تحديات طارئة في تعلّم كتابة الحرف العربي
القرأة	1. نقص في المهارة الحركية الدقيقة لرسم الحروف، للاعتماد السابق على القراءة. 2. التحجّر في تمثيل صوت واحد (فونيم) لأكثر من رمز كتابي (جرافيم).
وارثو اللغة	1. الأميّة في امتلاك نطق طبيعيّ دون وعي كتابيّ. 2. الخلط بين اللهجة المحكيّة والكتابة الفصحى وانعكاسه على الإنتاج اللغويّ. 3. مقاومة ضمنيّة لتعلّم الخطّ العربيّ لاعتباره "قواعديًّا" أكثر من كونه وظيفيًّا.
الأعجمي الصفري (اللغة الثانية/اللغة الأجنبية)	1. نقص في المهارة الحركيّة الدقيقة لرسم الحروف. 2. صعوبة تمييز الأشكال المتشابهة (ب/ت/ث) بسبب عدم الإتقان البصريّ. 3. ضعف كامل في معرفة اتّجاه الكتابة، والبنية المقطعيّة للحرف. 4. قلّة الوعي بالصوتيّات العربيّة 5. بروز تحدّي مبدأ الوصل والفصل في الكتابة العربية. 6. الحاجة المزدوجة إلى تعلم الأصوات والرموز معًا من الصفر.

وبالنظر إلى التباينات في حاجات المتعلّمين في الجدول أعلاه، فإن الالتفات إلى رسم الحروف في مرحلة البدايات سينقسم معه الفصل تلقائيًا إلى مجموعات، فقد يجد القرأة أنّ ما يعرض ويعدّ لهذه الفصول لا يستهدفه؛ بل يوجّه لحاجات الفئتين الأخريين، وفي الوقت نفسه يشعر المتعلّم من فئة متعلمي اللغة الثانية على وجه التحديد بكمية تحدّيات تجاوزها بعض أقرانه. وما يسعى الكثير من المعلمين على فعله لتجاوز هذه الإشكالية تجميع الطلبة في مجموعات مختلطة الكفايات بحيث يزيد عامل التعلّم من الأقران، ممّا يقود من يعترض على هذا التناول بأنّ المعلّم يغامر بفقدان السيطرة على توجيه التعلّم في مرحلة البدايات على فصل بُني ابتداء على مبدأ "التوجيه" في فصول "التعليم الموجّه من المعلّم" (Teacher-Directed Instruction)، سواء كانت الفلسفة متمحورة حول المتعلّم أو المعلّم.

مواد البحث

كثرت الدراسات التي يتفق فيها الباحثون على تأثير الكتابة باللغة الهدف على الأنماط الكتابية والصوتية في اللغة الأم عمومًا، ولذا نجد بعض الباحثين الذين عُنوا بأثر الرسم والكتابة في الصوتيات ونطق اللغة الثانية [Bassetti, 2024; Shepperd, 2024; Stoehr and Martin, 2022] وغيرها كثير.

بيد أنّ هذا الاهتمام البحثيّ العلميّ لم ينعكس -إلّا في دراسات معدودة- على تعلّم اللغة العربية لغة أعجميّة مع أنّها من اللغات التي تكتب بحروف غير لاتينيّة؛ رغم تأثيره المباشر على الكفايات اللغوية المختلفة لدى الدارسين، وكان القاضي ممّن درسوا الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنكليزية [Alkadi, 2015, pp. 4–5]، وكذلك تناول الحمد ومحمد الأغلاط التي تتّضح بداياتها على التحكم الإملائي المتمثّل في التباس الأصوات مع رسم الحروف خاصة تلك غير الممثّلة برسم أو صوت في اللغة الأم تباعًا [Al-Hamad and Mohammad, 2020].

غير أنّنا نجد الكثير من الدراسات التي تناولت تحدّيات الكتابة العربية بعمومها وقدّم لتبسيطها أو معالجتها العديد من المبادرات والمقترحات منذ أوائل القرن العشرين ولم يتوقّف الأمر إلى الآن [الحمد، 2021، ص. ص. 312–313]، ولا ينبغي أن نخلط التحديات الكامنة في الإملاء العربي في مبحثنا المباشر، إذ يُعنى البحث بتقديم مقاربة تعليمية توازن بين رسم الخط العربي ضمن فصول اللغة العربية للأعاجم وتعلّم اللغة اتصاليًا.

وعلى الرغم من نشر بعض الكتب التعليمية التي اعتمدت الكتابة الصوتية من الناحية التطبيقية، لم تكن مبنية على فلسفة بيداغوجية مرحلية، بل في سائر الكتاب من البداية إلى النهاية، ومن أشهر تلك المنشورات تلك الكتب التي اعتمدت التعلّم الذاتي (Teach Yourself Learning)، مثل: "*Complete Arabic*" [Smart and Altorfer, 2010] و"*Arabic for Dummies*" [Bouchentouf, 2013]، وقد يكون من المنطقيّ أن يتّجه الكتابان أو من في طبيعتهما – كتب التعلّم الذاتي – لمثل هذه الاستراتيجيّة في التبسيط والجمع الدائم بين النقحرة (Transliteration) والكتابة العربية، ولكنّنا نجد تفاصيل كثيرة عند سمارت وألتورفر حين وضعا نظام النقحرة الذي اجترحاه واعتمدها في الكتاب [Smart and Altorfer, 2010, pp. 8–18]، بينما اختارت بوشنتوف نظام مكتبة الكونجرس للنقحرة مع إضافة نقاط داخل الكلمة

الواحدة لتسهيل اللفظ المقطعيّ [Bouchentouf, 2013, pp. 2, 9–17]، والنظام الثاني – برأيي – أيسر للمتعلّم تعلّمًا ذاتيًّا. ويظهر غياب ذلك في الكتب المنهجية أو التعليم الموجه من المعلّم، التي قد تضع النقحرة لبعض المفردات والعبارات، ولكنها لا تبني الكتاب على المقاربة التواصلية منذ البداية، بل تقدّم تعليم الحروف والكتابة العربية مع نزر يسير من التواصل قبل الولوج إلى اللغة نفسها في الفصول التي تليها[6].

ونظرًا لقلّة المصادر التي يمكن الاتّكاء عليها في بناء الفرضية فإنّ الباحث اعتمد على نتائج التجارب التي أُجرِيَت في سياقات لغوية أخرى ذات أنظمة كتابية غير لاتينية، كالتجربة اليابانية في نظام النقحرة الذي أصبح يطلق عليه "روما-جي" (Romaji)، فقد دعمت بعض الدراسات هذا التوجّه في مراحل التعلّم الأولى سواء من حيث دعم اكتساب المفردات لدى المبتدئين[Okuyama, 2007] ، أو بوصفها ممارسة كتابية ووظيفية حاضرة في اليابانية المعاصرة تتجاوز السياق التعليمي [Nishi, 2022]، وتظهر هذه الدراسات –على محدوديّتها – إمكان التعامل مع الكتابة الصوتية كأداة تعليمية مرحلية مشروطة بالسياق والأهداف، لا بديلًا دائمًا عن النظام الكتابي الأصلي، وهو ما يوفّر أساسًا مقارنًا لبناء فرضية البحث الحالي.

وقد حاولت شويري في مقالتها *"Teaching Non-Romanized Languages through a Romanized Script"* طرحًا جريئًا في دفاعها عن توظيف الكتابة الصوتية بوصفها أداة تعليمية مساندة في المراحل الأولى لتعلّم اللغات ذات الأنظمة الكتابية غير اللاتينية، مستندة إلى نماذج ناجحة مثل "Pinyin" في الصينية وإلى ملاحظات صفّية نوعية [Shweiry, 2019]. ولكن قوة هذا الطرح تظل محدودة من الناحية المنهجية، إذ تعتمد شويري بدرجة كبيرة على أدلة وصفية وتجارب صفّية محلية، دون دعم كافٍ من دراسات تجريبية مضبوطة تقارن بوضوح بين التعلّم عبر الكتابة الصوتية والتعلّم المباشر بالنظام الكتابي الأصلي. ومع ذلك، يُحسب للمقالة مساهمتها في كسر الثنائية التقليدية بين القبول والرفض المطلق للكتابة الصوتية، إذ تؤكد على ضرورتها كخيار مرحلي مشروط بتصميم تعليمي واضح وخطة انتقال مدروسة، وهو ما يجعلها مرجعًا إشكاليًا مفيدًا في النقاش النظري حول الكتابة الصوتية، وإن كان بحاجة إلى تعزيز تجريبي أوسع.

وهنا يمكن اقتباس هارولد بالمر – مبتدع الطريقة الشفوية السماعية (Oral/Aural Approach) – رغم أن تأملاته في كتابه "What is Phonetics?"[7] كُتبت في سياق تربويّ وبحثيّ يعود إلى بدايات القرن العشرين، إلا أنّ كثيرًا من الأسئلة التي طرحها – بتهكّم كبير في بعض الأحيان – لا تزال تجد صداها في قضايا تعليم اللغات الأجنبية حتى اليوم، لا سيّما في ما يتعلّق بأولويّة الإدخال الصوتيّ، والحذر من تقديم النظام الكتابيّ قبل بناء أساس سمعيّ-فونولوجيّ متين ومتوازن، إذ نجده يقول مثلًا: "تجاهل المتفيقهون وفقهاء اللغة المتحذلقون الأصوات اللغوية وحوّلوا أنظارهم من المادة نفسها إلى ظلها [يقصد الكتابة] ومن الأصل إلى الصورة" [بالمر، 2003، ص. 34].

ولذا حاولت الأبحاث المعاصرة تقديم إجابات علميّة وتطبيقيّة لتلك التساؤلات حول الفجوة بين الصوت والحرف، وعن إدراك لحاجة المتعلّم إلى جسر صوتيّ آمن قبل مواجهة النصّ بصريًّا، ومن تلك الأبحاث نظريّة التمثيل الكتابيّ التلقائيّ (Orthographic Mapping Theory) [Ehri, 2009] وفرضيّة التعلّم الذاتيّ بالقراءة (Self-Teaching Hypothesis) [Share, 1995] اللتين سنعرض لهما في نقاشنا لمرحلة الاستقلال الكتابيّ.

الفرضية

للخروج من المأزق الدايدكتيكيّ المتمثّل بوضع مقاربة في تعليم رسم الحرف العربيّ دون الإخلال بالفلسفة التواصليّة يبرز نهج "الأخذ باليد" (Scaffolding)[8] بوصفه الآلية المنهجيّة القادرة على إعادة ضبط هذا الخلل، من خلال تفكيك متطلبات تعلّم الحرف وتوزيعها تدريجيًّا داخل منطقة النموّ القريب (Zone of Proximal Development) كما يحدّدها فيغوتسكي [Vygotsky, 1978]. فحين يُخفَّف العبء المعرفيّ غير الضروريّ، ويُقدَّم الدّعم المناسب في الوقت المناسب، ينخفض الفلتر المعنويّ، ويُتاح للمتعلّم بناء علاقته بالحرف ضمن مسار نمائيّ منسجم مع قدراته الإدراكيّة، على نحو ينسجم مع تصوّر بياجيه للتدرّج النمائيّ (Piaget -Developmental Stages) وبناء البنى المعرفية [Piaget, 1952]. ووفق هذا المنظور، فإن ما يشير إليه الحمد [2021] من إشكالية في بيداغوجيا تعليم الحروف لا يتعلّق

[6] لا يتسع المجال لإدراج نماذج وأمثلة من تلك الكتب، ويجدر القول بأنها غالبًا ما تكون من المجموعة التي تعنى بمتعلّم العربية لغة أجنبية.

[7] ترجم الأستاذ محمد صالح الضالع الكتاب إلى العربية تحت عنوان "خطابات إلى طالب الصوتيات".

[8] أفضل مصطلح "الأخذ باليد" الذي ساقه لمعرفتي زميلي الأستاذ محمد بوعبد الله من جامعة ويستمنستر في لندن على ترجمة التعبير الأصلي الحرفية "الدعامة التعليمية".

بالحرف ذاته، بل بغياب أهداف تعليمية واضحة وتنظيم مرحليّ للدعم، الأمر الذي يحوّل تعلّم الحرف من أداة تمكين لغويّ إلى مصدر ضغط معرفيّ وانفعاليّ، يمكن تجنّبه عبر تصميم تعليميّ واعٍ بمبادئ العبء المعرفيّ، والفلتر المعنويّ، والأخذ باليد.

ولذا يقع اقتراح "نموذج التدرّج المرحليّ من الكتابة الصوتية إلى الحرف العربيّ" للإعانة في تقديم الحرف العربيّ للمتعلمين في مرحلة البدايات (ما قبل أ1) يراعي مستويات التحكّم الكتابيّ المختلفة: بدءًا من الأوامر العصبية للرسم من اليمين إلى اليسار وهو ما يستدعي التحكّم الميكانيكيّ في أداة الكتابة في دوائر وزوايا رسم الحرف وتنقيطه، مرورًا بتعزيز الوعي الصوتيّ وربط الفونيمات برموزها الكتابية، وتنمية القدرة على الترميز البصري للحرف وصولًا إلى بناء الكفاية الخطيّة (Graphomotor Competence) بمراحلها المختلفة المتتابعة (وتشمل هذه المراحل التمييز البصريّ للحرف، والقدرة على رسمه في أشكاله المنفصلة، ثم الانتقال إلى إثبات الوصل، انتهاء بتحقيق طلاقة كتابيّة نسبيّة).

ويقوم هذا الأسلوب على توظيف الكتابة الصوتية في المستوى الصفريّ بوصفها دعامة صوتيّة مؤقّتة، تُسهم في تخفيف العبء المعرفيّ في أثناء تشكّل العلاقات الصوتيّة-الخطيّة، على أن يُنزَع هذا الدعم تدريجيًّا وبصورة منهجيّة مع تحسّن التحكم الكتابيّ واستقرار الكفاية الخطيّة لدى المتعلمين، بما يضمن انتقالًا سلسًا نحو الاستقلال الكتابيّ الكامل في الإملاء العربيّ واستقرار العلاقات الصوتيّة-الرمزيّة (Phoneme-Grapheme Correspondences).

منهج البحث

وللوصول إلى نموذج مرحليّ كان لا بد من الاتّكاء على بعض النظريات أو الفرضيات العلمية حسب المرحلة التي نعالجها، ودمجت هذه الفرضيات والنظريات في إطار مفاهيميّ جامع (Conceptual Framework) يتوزّع إلى أربعة مراحل، كل منها تركّز على تناول بيداغوجيّ للوصول إلى الوسيط أو الأسلوب، نجد تأصيل كل منها في نظرية أو فرضية علمية، كما يظهر في النموذج (3) أدناه، وهذه المراحل هي:

1. المرحلة الأولى: الإدخال الصوتي

تمثّل هذه المرحلة لحظة الانطلاق الأولى في مسار تعلّم العربية للأعاجم في المستوى ما قبل أ1، وتحديدًا لمن لم يسبق لهم التعامل مع الحرف العربي أو النظام الصوتي للغة، مراعيًا وجود متعلمين من الفئات الأخرى. وتهدف هذه المرحلة إلى تأسيس قاعدة صوتية وظيفية آمنة، من خلال تقديم المفردات والتراكيب الأساسية عبر نطق مسموع طبيعي، مصحوب بتمثيل كتابي مؤقت باستخدام الكتابة الصوتية، دون إدخال الحرف العربي بعد.

ولا بد من التأكيد، مرة تلو الأخرى، على أن الكتابة الصوتية لا تُعدّ بديلاً عن النظام الكتابي الأصلي، بل تُوظّف وسيطًا مرحليًّا لتيسير الإدراك السمعي وتقليل العبء المعرفيّ والبصريّ، خاصة في الفصول المختلطة التي تضم دارسي العربية كلغة ثانية، ووارثي اللغة، والمتعلمين القادمين من بيئات كتابية لاتينية بالكامل.

ويستند هذا التوجه إلى فرضيتين أساسيتين تُشكّلان الإطار النظري للمرحلة: أولاهما فرضية الإدخال القابل للفهم عند كراشن، التي ترى أن اللغة تُكتسب عندما يُقدَّم للمتعلم محتوى لغوي مفهوم يقع ضمن ما يُعرف بمنطقة النمو الممكن، وهو ما يتحقّق من خلال المزج بين الصوت والرسم الروماني المألوف، حيث لا يضطر المتعلم إلى حلّ رموز الحرف العربي في المرحلة الأولى. أما الثانية فهي فرضية التمهيد الصوتي-الكتابيّ (Phonographic Bootstrapping)، التي تبلورت في سياقات تعليم لغات كالروسية واليونانية، وتؤكد أن إدراك المتعلم للنظام الصوتي يجب أن يسبق تعرّضه للنظام الكتابي، وأن تأسيس "مرساة سمعية" قوية من خلال وسائل مألوفة يسهم في تهيئته للانتقال إلى الحرف الأصلي دون صدمة بصرية أو إدراكية.

من هذا المنطلق، تُقدَّم الكتابة الصوتية هنا بوصفها أداة تربوية-صوتية تمهيدية، لا تمثيلاً لغويًا نهائيًا، وتُفهم وظيفيًا ضمن خطة تدرّجية تضع الإدراك السمعي والطمأنينة النفسية في مقدمة عملية التعلم، على أن تُسحب هذه الوسيلة تدريجيًا في المراحل اللاحقة مع تعزّز الكفاءة الصوتية والبصرية لدى المتعلم.

2. المرحلة الثانية: الازدواج البصريّ

في امتداد طبيعي للمرحلة الأولى التي ركزت على التأسيس الصوتي الآمن، تأتي مرحلة الازدواج البصري وهي المرحلة الثانية، باعتبارها نقطة التحوّل الإدراكي التي يبدأ فيها المتعلم مواجهة الحرف العربي لأول مرة، ولكن من خلال بيئة

بصرية مزدوجة تجمع بين الكتابة الصوتية والنص العربي. في هذه المرحلة، لا يُزال الوسيط السابق دفعة واحدة، بل يُعاد توظيفه بوصفه دعامة بصرية تساعد المتعلم على الربط التدريجي بين ما هو مألوف (الرسم اللاتيني) وما هو جديد (رسم الحرف العربي)، من خلال المقارنة والمطابقة والإدراك التزامني لشكل الكلمة في كلا النظامين. ويُراعى في تقديم النصوص الثنائية أن تكون مشكولة بالكامل في صورتها العربية، مع استخدام متزامن للكتابة الصوتية دون إسراف، بحيث يبدأ العقل في ملاحظة التماثل الصوتي-البصري ويُفعّل آليات المطابقة التلقائية دون ضغط معرفيّ أو ارتباك بصريّ.

تعتمد هذه المرحلة على أساس نظريّ مستمد من البنائية المعرفية عند بياجيه، التي تؤكد أن المتعلم لا يكتسب المفاهيم الجديدة دفعة واحدة، بل يبنيها تدريجيًا عبر مقارنتها بما هو مخزون سلفًا في بنيته الإدراكية ـفي ذاكرته طويلة الأمد. فالمعرفة هنا لا تُلقّن، بل تُبنى من خلال الربط والتشابه والتعديل. ويساعد هذا التداخل البصري المتدرّج في تقليل ما يُعرف بالصدمة الكتابية، ويُوزّع العبء المعرفي بين قناتين إدراكيتين، مع منح المتعلم وقتًا كافيًا لبناء الثقة وتكوين روابط صوتية-حرفية مستقرة.

وبالنظر إلى ما سبق، تُشكّل مرحلة الازدواج البصري الجسر الحقيقي بين الانغماس الصوتي والتعلّم الكتابي، عبر مسار إدراكي تدريجيّ، وليس من خلال القفز الفجائي إلى الحرف العربي، إذ يتعامل المتعلّم مع النصّ بوصفه مشهدًا مزدوجًا يحمل في طيّاته القديم المألوف، والجديد المستهدف في آن واحد. وتُعدّ هذه المرحلة المتعلم ـدون أن يشعر ـ للتخلي عن الوسيط السابق والاعتماد الكامل على النظام الكتابي العربي في المرحلة التالية.

3. المرحلة الثالثة: التحويل التدريجيّ

بعد الازدواج البصري النصّي في المرحلة السابقة الذي يتمكّن معه المتعلّم من الربط البصري-الصوتي تأتي مرحلة التحويل التدريجي، وهي حلقة الوصل الحاسمة التي ينتقل فيها المتعلّم من التعلّم المعتمد إلى بداية الاستقلال الجزئي في معالجة النص العربي. حيث تُسحب الكتابة الصوتية في هذه المرحلة تدريجيًا من المواد التعليميّة، ويُستعاض عنها بأنماط دعم أكثر اختزالًا، كالتسجيلات الصوتية، أو مفاتيح نطقية مصغّرة، أو تمارين قائمة على إعادة البناء. وهنا لا يُقحَم المتعلم فجأة في عالم الحرف العربي المجرد، بل يُقاد إليه بهدوء، من خلال أنشطة تشجّعه على تفعيل ما تم بناؤه سابقًا من وعي صوتي وبصري، ولكن في سياقات إنتاجية يتطلب فيها الأمر تفاعلًا واستدعاءً نشطًا للمعرفة.

يستند هذا التحوّل المنهجي إلى نظرية "منطقة النمو القريب" عند فيغوتسكي، والتي تفترض أن التعلم الأكثر فاعلية يحدث عندما يُطلب من المتعلم أداء مهام تقع خارج نطاق ما يستطيع فعله وحده، لكنها تصبح ممكنة عندما يتلقّى دعمًا مرحليًا. وهنا يتجلّى "الأخذ باليد" في أبسط صوره من دعم جزئي اختياري قابل للتلاشي.

تفتح هذه المرحلة المجال لتغيّر نوعي في دور المتعلّم من متلقٍّ موجَّه إلى قارئ ناشئ يتفاعل مع النص العربي مباشرة، ويجرّب، ويخطئ، ويعيد الكرّة. وتُعدّ هذه المرحلة تمهيدًا دقيقًا للمرحلة الرابعة، حيث يُنتظر من المتعلم أن يقرأ ويكتب ويفكّر بالعربية دون وسائط داعمة.

4. المرحلة الرابعة: الاستقلال الكتابيّ

إنّ مرحلة الاستقلال الكتابي هي مرحلة الفطام الكتابيّ ونقطة التحول النهائي التي يُنتظر فيها من المتعلم أن ينتقل من التفاعل المدعوم مع النص العربي إلى التفاعل الذاتي المستقلّ، قراءةً وفهمًا وإنتاجًا بالرسم العربي. فبعد أن مهّد له التدرج السابق في المراحل الثلاث أرضية صوتية-بصرية آمنة، وأخذ بيده تدريجيًا وصولًا للوعي الكتابيّ الإملائيّ، يصبح مستعدًا لأن يتعامل مع النص العربي في صورته الأصلية دون وسائط مرئية أو صوتية مساعدة، مستندًا إلى الروابط الإدراكية التي بناها ذاتيًا خلال الرحلة. لا يُقصَد بالاستقلال هنا الاكتفاء أو الإتقان النهائي، بل قدرة المتعلم التعرّض للنص العربي اعتمادًا على مكوناته الذاتية، مع استمرار قابلية التطوّر والتوسّع لاحقًا.

وتستند هذه المرحلة إلى نظرية التمثيل الكتابي التلقائيّ، والتي تفترض أن التعرّف التلقائي على الكلمات لا يتحقّق إلا حين يكوّن المتعلم روابط مستقرة بين الصوت والحرف والمعنى، تُخزَّن في الذاكرة طويلة الأمد وتُستدعى بسرعة دون تحليل واعٍ. كما تدعمها فرضية التعلّم الذاتي بالقراءة التي ترى أن المتعلم لا يكتسب مهارات الكتابة والقراءة إلا من خلال محاولات تفكيكية مستقلة، يخطئ فيها أحيانًا ويصيب أحيانًا، وهي تمثّل جوهر التعلّم الحقيقي.

ويُستكمل هذا الأساس النظري ببُعد تربوي بنائي كما صاغه برونر وبلوم، حيث يتم الانتقال من الدعم إلى الإتقان عبر تدرّج متصاعد في مستوى الصعوبة، مع افتراض أن كلّ متعلم قادر على الوصول إلى التمكن إذا توفر له الوقت والدعم المناسب في المراحل السابقة. ومن هذا المنظور، لا تكون هذه المرحلة خاتمة للمسار، بل بداية لمرحلة جديدة من التعلّم الذاتي المستمر، حيث لا يحتاج المتعلم إلى وسيط بينه وبين النص، بل يصبح النص نفسه وسيطًا لمزيد من التعلّم والاكتساب.

جدول 3. الإطار المفاهيمي للتدرّج المرحليّ من الكتابة الصوتية إلى الحرف العربي

الإدخال الصوتي-اللاتيني	• التركيز: توفير مدخل قابل للفهم • النظرية الرئيسية: نظرية المدخل القابل للفهم – كراشن • الوسيط: كتبة صوتية + صوت
الازدواج البصري	• التركيز: الأخذ باليد • النظرية الرئيسية: البنائية المعرفية – بياجيه • الوسيط: كتابة صوتية + حرف عربي مع إبراز التشابه الصوتي
التحويل التدريجي	• التركيز: الوساطة الاجتماعية • النظرية الرئيسية: فيغوتسكي • الوسيط: الحرف العربي مع مفاتيح صوتية
الاستقلال الكتابي	• التركيز: الاتقان والاستقلالية • النظرية الرئيسية: البنائية – برونز / تصنيف بلوم • الوسيط: الحرف العربي فقط

النتائج والتطبيق

يعد التذبذب أو الاعتماد المرحلي على أدوات أو آليات مساعدة أسلوبًا شائعًا في مرحلة تشكّل المهارات عمومًا ومنها التحكم الإملائي، لا انحرافًا عن مسار التعلّم، وفي هذا الإطار.

طبقت هذه الفرضية في فصول لطلاب مختلفين من خلفيات متعددة سواء كانوا في التدريس الجامعي المكثف أو التعليم غير المكثّف في دورات قدمها الباحث لصحفيين وموظفين وعسكريين هذا البحث لا يعالج تعليم القرأة للقراءة لأنهم معنيون أصلا بالنظام الكتابي وليس النظام اللغوي الاتصالي، ولكن يمكن أن يشملهم إن كانوا في فصول مختلطة

في ضوء هذا التصوّر المرحلي الذي يُوظّف الكتابة الصوتية ضمن إطار تربوي محدّد، يتبيّن أن القيمة التعليمية لهذه المقاربة لا تقتصر على الجانب الصوتي أو الحركي الميكانيكيّ، بل تمتد إلى مجالات أوسع تمسّ بنية بيئة التعلّم، وتجربة المتعلّم، وإدارة الفصل. وبناء على ما سبق، فإن اعتماد هذه المقاربة المرحلية لا يُبرّر حصرًا بالاستناد إلى النظريات اللغوية والمعرفية – التي سبق أن ناقشناها في منهج البحث أعلاه – بل بما يُنتجه فعليًا من تحوّلات إيجابية في مسار التعلّم ذاته، على المستويات الاتصالية، والسيكولوجية، والتنظيمية. ومن أبرز هذه الفوائد المتوخّاة فيما يلي:

أولًا: الجانب الاتصاليّ

1. يمكّن للبعد الاتصاليّ للغة من خلال التركيز على النظام اللغوي وكفاياته، وعدم تحويل الحصص في البدايات إلى مادة رسم أو معالجة نطق تحدّ من الانطلاق اللغوي المبكر.
2. يتيح للمتعلّم الخروج من الدرس الأول بحصيلة لغوية إنتاجية تمكنه من التواصل ضمن مواقف بسيطة، معتمدًا على ما اكتسبه من مفردات وتراكيب في بيئة التعلّم.
3. يجسر بين احتياجات المتعلمين في الفصول التي تجمع بين فئات المتعلمين المختلفة (وارثو اللغة، لغة ثانية/أجنبية، قرأة)، وذلك من خلال وسيط مشترك يوفّر نقطة انطلاق صوتية موحّدة تسمح بالتفاعل المتبادل بينهم.
4. يُسهم في الحفاظ على الطابع الوظيفي للحصة الأولى، بوصفها مناسبة لبناء العلاقة اللغوية الأولى مع اللغة الهدف، لا بوصفها محطة تقييم لقدرات التعرف على الحرف أو إدراك اتجاه الكتابة.

ثانيًا: الجانب السيكولوجي

1. "لكل بداية دهشة" – كما يقولون، وبالتالي من شأن تقديم هذا التناول أن يخفف من العبء المعرفي المرتبط بتعلّم مفردات وعبارات جديدة بالإضافة إلى تقديم المتعلّم إلى نظام كتابيّ جديد، ممّا يقلّل الإرهاق الذهني، ويمنح شعورًا أوّليًا بالقدرة والإنجاز، وهو امر حاسم في بناء الدافعية الداخلية.
2. يزيد من الطلاقة (fluency) في مرحلة البدايات مما يكثّف الإنتاج (production) بمستويات أداء (performance) وتحكّم (control) متباينة، ولكنها مقبولة لعناصر اللغة المختلفة قبل الوصول إلى المرحلة التالية.
3. يخلق بيئة شعورية أكثر أمانًا، يقلّ فيها القلق والخوف من "الخطأ الكتابي" في البدايات، مما يتيح مساحة أكبر للتجريب اللغوي والجرأة التواصلية، دون تهديد لهوية المتعلم أو ثقته بنفسه.

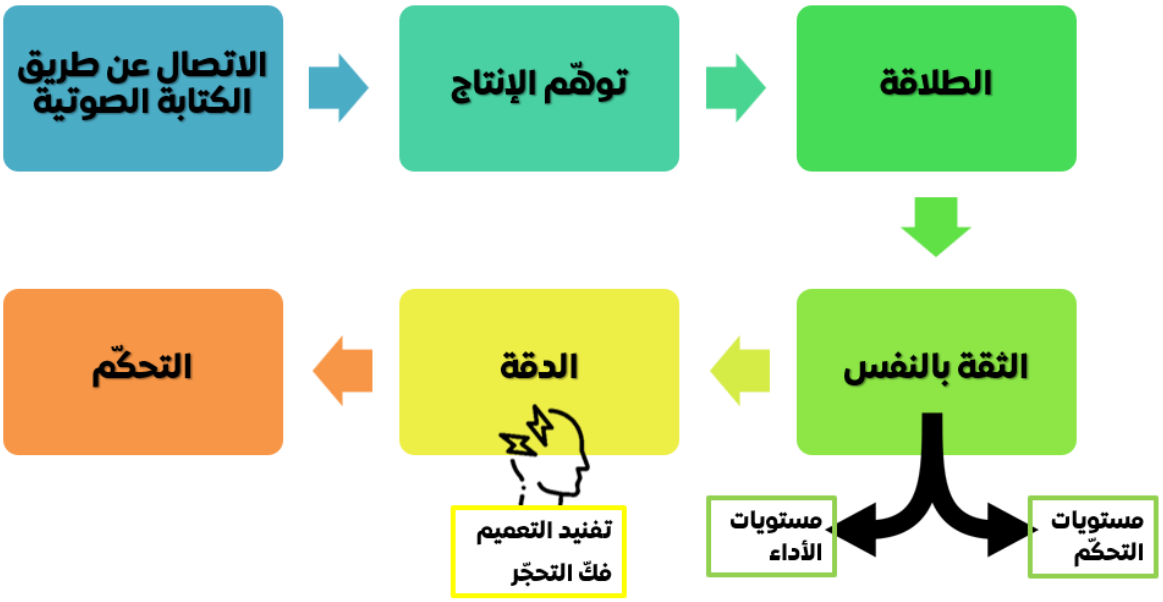
ثالثًا: جانب الإدارة التعليمية

1. يسهل التعلم الذاتي للمتعلم وبالتالي مراجعة الدروس خارج الفصل، من خلال تهيئته لقراءة المفردات والنصوص البسيطة بالكتابة الصوتية ومطابقتها صوتيًا، ممّا يعزّز مراجعة الدروس ومواصلة التعلّم بصورة مستقلة.
2. يقلل نسب التسرّب من الفصول التمهيدية، إذ تلتفت المقاربة عمّا لا يطيقه المتعلم إلى ما يطيقه ويمكنه إنجازه فعليًا، عوضًا عن التركيز على تحديات لم يُهيّأ لها بعد.
3. يُحدّ من التشتّت الإدراكي الناتج عن الانشغال بالنظام الكتابي وربط الفونيمات بالجرافيمات ورسم الحروف او قراءتها، وهو ما يفسح المجال أمام التركيز على الاتصال اللغوي.
4. يوفّر للمعلم أداة مرنة لضبط الفروق الفردية داخل الفصل، بحيث يُبقي على الكتابة الصوتية لفئة ويُسحبها تدريجيًا من فئة أخرى، دون تعطيل مسار الدرس أو تقسيم الفصل إلى مستويات متوازية.

الاستنتاجات

وبناء على ما تقدّم، فإن الرسم أدناه يوضح تسلسلاً إدراكيًا-نفسياً يُحاكي الأثر المتوقع لتوظيف الكتابة الصوتية كوسيط في المراحل الأولى من تعلّم اللغة؛ إذ يبدأ المسار من فك الارتباط عن الكتابة الصوتية باعتبارها أداة توجيه مؤقتة، يُفضي الاعتماد المبدئي عليها إلى ما يمكن تسميته بتوهّم الإنتاج؛ إذ يشعر المتعلم بأنه قادر على توليد اللغة لعدم إنشغاله بوسيلة كتابة جديدة في ذلك المستوى. هذا الشعور الأولي – وإن لم يكن دقيقًا – يفتح المجال لظهور الطلاقة، والتي تعني حرية نسبية في إنتاج اللغة دون عوائق تقنية أو إملائية.

ومع استمرار هذه الطلاقة، تتولّد لدى المتعلم ثقة بالنفس، تُعدّ مركزية في انتقاله إلى مراحل أعلى من الأداء من خلال ارتباطه بمستويات الأداء ومستويات التحكّم، أما مستويات الأداء ففيها يبدأ المتعلم في تنفيذ التراكيب والتراسل اللغوي وفق ما خزّنه سابقًا، وفيما يتعلّق بمستويات التحكم فإن التحكّم يُبنى تدريجيًا لدى المتعلّم مع ترسّخ الدقة اللغوية. وتُبرز مرحلة الدقة التي قد يشوبها من عناصر الأغلاط اللغوية المختلفة، وخاصة: التعميم الخاطئ (Overgeneralization) والتحجر (Fossilization)، ممّا يستدعي تفنيد التعميم وفك التحجّر وهي لحظة تربط الوعي باللغة باستعمالها، لتنتقل إلى مرحلة التحكم الفعلي، حيث يتراجع الدور الخارجي للوسائط، ويبدأ المتعلم في الرسم الإملائي العربي دون الاتكاء على الكتابة الصوتية.



وانطلاقًا ممّا سبق، فإن الباحث يهيب بمجتمع الممارسين في حقل تعليم العربية للأعاجم البحث في أسلوب وتدريج تقديم الحرف العربي وتأثير ذلك على البعد الاتصالي للغة وتأخيره من عدمه، والآثار السيكولوجية والتنظيمية في الفصول المختلطة للمقاربة التي يختارها الممارس في ذلك الفصل. ولعلّ النتائج التجريبية المقاسة تثبت نجاعة الفرضية المقدمة في هذه الورقة.

المراجع

1. بالمر، هـ.، "خطاب إلى طالب الصوتيات". ترجمة: م. الضالع. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003. 157 ص.
2. جاس، س. وسلينكر، ل.، "تعلّم اللغة الثانية". ترجمة: م. الشرقاوي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003. 280 ص.
3. الحمد، م.، "رهاب الحروف، كيف نعلّم كتابة الحرف العربي وظيفيًا للمبتدئين؟". اللسان العربي 82، 2021. ص. ص. 309–348.
4. الحمد، م.، "دمج التواصل غير اللفظي في تعليم العربية للأعاجم". الرباط: إيسيسكو، 2025. 272 ص.
5. الحدقي، إ.، "الكفاءة اللغوية: نماذجها وأطرها". إسطنبول: أكاديم، 2021. 251 ص.
6. العشيري، م.، "الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية". التواصل اللساني 1/18–2، 2017. ص. ص. 29–65.
7. فك، ي.، "العربية، دراسات في اللغة واللهجة والأساليب". ترجمة: ر. عبد التواب. القاهرة: مكتبة الخانجي، 1980. 329 ص.
8. المجلس الأوروبي، "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب". ترجمة: ع. صبير. ستراسبورغ: المجلس الأوروبي للنشر، 2020. 311 ص.
9. النيسابوري، م.، "صحيح مسلم". الرياض: دار السلام، 2014. 1493 ص.

References

10. Alkadi, H. (2015). *English speakers' common orthographic errors in Arabic as an L2 writing system* (Doctoral dissertation, Newcastle University).

11. Bassetti, B. (2024). Orthographic effects in the phonetics and phonology of second language learners and users. In M. Amengual (Ed.), *The Cambridge handbook of bilingual phonetics and phonology* (pp. 699–720). Cambridge University Press.

12. Bouchentouf, A. (2013). *Arabic for dummies*. John Wiley & Sons.

13. Al-Hamad, M., & Mohammad, Y. (2020). An orthographic-phonological-based error analysis of English-speaking learners of Arabic. *Leeds Language Scholar Journal*, 6, 8–24. (Special issue on Arabic language).

14. Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4.

15. Nishi, H. (2022). The Roman alphabet within the Japanese writing system: Patterns of usage and their significance. *Acta Linguistica Asiatica, 12*(2), 51–72. https://doi.org/10.4312/ala.12.2.51-72.

16. Okuyama, Y. (2007). CALL vocabulary learning in Japanese: Does romaji help beginners learn more words? *CALICO Journal, 24*(2), 355–379. https://doi.org/10.1558/cj.v24i2.355-379.

17. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company.

18. Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition, 55*(2), 151–218. https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2.

19. Shepperd, L. (2024). Cross-scriptal orthographic influence on second language phonology. *Languages, 9*, Article 210. https://doi.org/10.3390/languages9090210.

20. Shweiry, Z. (2019). Teaching non-Romanized languages through a Romanized script. *International Journal of Social Sciences and Interdisciplinary Studies, 4*(2), 19–32.

21. Smart, J., & Altorfer, F. (2010). *Complete Arabic*. Hodder Education.

22. Stoehr, A., & Martin, C. (2022). The impact of orthographic forms on speech production and perception: An artificial vowel-learning study. *Journal of Phonetics, 92*, Article 101180. https://doi.org/10.1016/j.wocn.2021.101180.

23. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

24. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

25. Versteegh, K. (2014). *The Arabic language* (2nd ed.). Edinburgh University Press.

26. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

UDC 811.411.21'24:37.02

مسار نحو الطلاقة الشفهية:
اختبار وتطبيق منهجية وأساليب تدريب المترجمين الفوريين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

A Path toward Oral Fluency:
Testing and Applying Interpreting Training Methodologies and Techniques in Teaching Arabic as a Foreign Language

ماريانّا ماسّا
الجامعة الكاثوليكية في ميلانو. ميلانو، إيطاليا
e-mail: massamr@msn.com

Marianna Massa
Catholic University of Milan. Milan, Italy
e-mail: massamr@msn.com

الملخص. تعرض هذه الورقة البحثية فرضية مفادها أن تدريبات الترجمة الفورية يمكن أن تفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مختلف مستويات التعلم، وليس فقط في المراحل المتقدمة كما يُعتقد عادة. فغالبًا ما يُنظر إلى الترجمة الفورية بوصفها ممارسة مهنية تتطلب مستوى عاليًا من الكفاءة اللغوية ومهارات معرفية متقدمة، غير أن العديد من المهارات التي تعتمد عليها هذه الممارسة هي نفسها التي يسعى تعليم اللغات إلى تنميتها لدى المتعلمين، مثل الاستماع النشط، والقدرة على التعبير الشفهي، وتنشيط الذاكرة، والتعامل مع المفردات والسياق. تستعرض الورقة بعض التمارين المستخدمة في تدريب المترجمين الفوريين، مثل تمرين المحاكاة الصوتية (shadowing) وتمرين الاستماع المتزامن مع القراءة، وتناقش إمكانية تكييف هذه التمارين لتناسب مستويات مختلفة من متعلمي العربية. وتُظهر هذه التمارين فائدتها خصوصًا في معالجة بعض الصعوبات الصوتية والإيقاعية التي يواجهها متعلمو العربية، مثل التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة أو نطق بعض الأصوات غير الموجودة في لغاتهم الأم. كما تناقش الورقة مشكلة شائعة في صفوف تعليم اللغات، وهي صمت المتعلمين وترددهم في التحدث بسبب الخوف من الخطأ أو ضعف الثقة بالنفس، وهي ظاهرة موثقة في دراسات عديدة حول تعليم اللغات الأجنبية. وتقترح أن إدماج تقنيات مبسطة من الترجمة الفورية في الصف يمكن أن يشجع المتعلمين على المشاركة الشفوية ويكسر حاجز الصمت. وتخلص الورقة إلى أن إدخال هذه التقنيات تدريجيًا منذ المراحل الأولى قد يسهم في تنمية الطلاقة الشفوية وتعزيز ثقة المتعلمين في استخدام اللغة.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الفورية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، استراتيجيات تعلم اللغة.

Abstract. This paper presents the rationale for the hypothesis that interpreting training exercises can benefit learners of Arabic as a foreign language at different stages of language learning. Interpreting is often viewed as a professional practice that requires a very high level of linguistic proficiency as well as advanced cognitive and communicative skills. However, many of the abilities

required for interpreting are in fact the same skills that foreign language teaching seeks to develop among learners at various proficiency levels, such as active listening, oral expression, memory activation, and contextual understanding. The paper examines several exercises commonly used in interpreter training, including shadowing and listening while reading simultaneously, and discusses how these techniques can be adapted to different levels of Arabic learners. These exercises may be particularly useful in addressing phonetic and rhythmic challenges encountered by learners of Arabic, such as distinguishing between long and short vowels or pronouncing sounds that do not exist in their native languages. The paper also addresses a common phenomenon in language classrooms: learners' silence and reluctance to speak due to lack of confidence or fear of making mistakes. This phenomenon has been widely documented in studies on second language learning. The paper argues that simplified interpreting techniques can help break this silence by placing learners in structured speaking tasks supported by appropriate linguistic preparation. The paper concludes that gradually integrating interpreting-based exercises from the early stages of language learning may contribute to developing oral fluency and strengthening learners' confidence in using the language.
Keywords: interpreting, teaching Arabic as a foreign language, language learning strategies.

هل يقتصر مردود تدريبات الترجمة الفورية على المتعلمين المتقدمين دون سواهم؟ الجواب المختصر، الذي استقرّ عليه يقيني، بعد أعوام قضيتها أعمل مترجمة فورية ومُدرسة للغات، هو بكل وضوح: لا. الترجمة الفورية نافذة مشرعة على جميع المستويات، لا تحبس ضوءها عن مبتدئ ولا تغلق بابها أمام متقدم. ومن خلال هذا المقال، أنوي أن أضع بين يدي القارئ شواهد حيّة تُظهر أن تقنيات الترجمة الفورية لا تعود بالنفع على الصف المتقدم من المتعلمين وحده، بل يمكن تكييفها بعناية لتغدو أداة تعليمية فاعلة في مختلف مراحل تعلّم اللغة، لتدعم طلاقة المتعلم، وتغذي مهاراته السمعية والشفهية، وتساعده على بناء علاقة أكثر حيوية وطمأنينة مع اللغة التي يخطو داخلها خطوة بعد أخرى.

وعلى الرغم من أن الموضوعات التي يتناولها هذا المقال قد تخرج عن سياق اللغة العربية، لتفتح آفاقًا معرفية رحبة على مشهد تعليم اللغات الأجنبية برمته، فإن هذه المداخلة تستمد قوتها من ورشة عملية للترجمة الفورية والتتبعية بين العربية والإيطالية، اضطلعتُ بمسؤولية تنظيمها سعيًا إلى الوصل بين عالمين لغويين داخل أروقة «المعهد الثقافي العربي» في ميلانو، إبان حلول شهر فبراير من العام 2024م، لتغدو تلك التجربة الميدانية حقلًا حيًّا تُختبر فيه الأفكار وتتجسد فيه إمكانات توظيف تقنيات الترجمة في خدمة تعليم اللغات.

ولقد شهدت تلك الورشة حضور مجموعة من المشاركين جمعت بين طلاب إيطاليين ناطقين بالإيطالية وباللهجات العربية بوصفها، ومن جهة أخرى، كان هناك طلاب إيطاليون تعلموا العربية كلغة أجنبية وتتفاوت مستويات كفاءتهم اللغوية في اللغة العربية، لتمتد ببراعة من عتبة (B1) حتى بلوغ درجة التمكن (C2)، وفقًا لمعايير دقيقة أرساها الإطار الأوروبي المرجعي للكفاءة اللغوية[1].

لم تكتفِ الورشة بالاعتماد على الأصول النظرية والمنهجية المثبتة في متون كتب الترجمة الفورية، بل ارتقت بثقلها مستمدة عمقها من المعارف الذي اكتسبتُها خلال مسيرتي التعليمية والمهنية؛ فمن مدرسة الترجمة بالجامعة الأمريكية في القاهرة، إلى المدرسة العليا للمترجمين الفوريين والتحريريين في بيسكارا، تراكمت خبراتي، وتعززت بمداد ميداني يتجاوز خبرتي خمسة عشر عامًا من الممارسة ضمن هذا المجال.

نستهل حديثنا الآن باستعراض آليات تطوير مهارتي الاستماع والإنتاج الشفهي، اللّتين تمثلان مفتاح العبور نحو الطلاقة التامة بالتعبير المنطوق. هذه المهارات الجوهرية لا تكتمل إلا بالصقل المستمر عبر مسارات تدريبية مستمدة من برامج تأهيل المترجمين الفوريين. وتتعاظم الحاجة إلى هذا المسار حين نتأمل حال اللغة العربية المعيارية المعاصرة؛ لغة تخرج عن سياق التواصل في الحياة اليومية. وعلى ضوء هذا الواقع، يصبح الفصل الدراسي المكان الوحيد الذي يتيح للمتعلم أن يصقل مهاراته السمعية والتعبيرية المنطوقة، متكئًا على إرشاد مباشر من معلمه.

وخلال مسيرتي مع تدريس لغة الضاد للناطقين بالإيطالية، تكشفت أمامي حقيقية أن تنمية مهارتي الاستماع والإنتاج الشفهي باللغة العربية المعيارية المعاصرة تستحق أن نتمسك بها ونعطيها كل الاهتمام والوقت.

في أحد الفصول، عرضت نصوصًا إخبارية على طلاب السنة الثالثة ليستمعوا إليها دون قراءة مسبقة، ولاحظت أن الكلمات الواردة ضمن تلك النصوص كانت مألوفة لديهم، فقد تعرفوا عليها من خلال القراءة والكتابة. ومع ذلك، وقفوا مترددين عند سماعها. وعند قراءة النص، اكتشفوا أنهم لم يواجهوا جديدًا، بل وجدوا أنفسهم أمام كلمات عرفوها.

هذه التجربة كشفت لي أن القراءة والكتابة، مهما بلغ فيهما الطالب، لا تبني في الذاكرة رصيدًا يُعتمد عليه وقت المحادثة والاستماع. رأيت طلابًا يقرأون نصوصًا عربية بسلامة ووضوح، ويترجمون بإتقان منقطع النظير، لكن عندما يحين وقت التعبير الشفهي يقفون عاجزين. من هنا تبلورت أمامي جدوى الاعتماد على تمارين الترجمة الفورية، إذ تحمل للمتعلم فرصة جديدة لصقل السمع واللسان، وتضع بين يديه مفاتيح الطلاقة الحقيقية في التعبير المنطوق.

لنبدأ بفكرة لطالما شاعت في الأوساط التعليمية: الترجمة الفورية ممارسة تبدو للكثيرين حَكرًا على أصحاب الإتقان اللغوي العالي (Setton, Dawrant, 2016, pp. 69–75). نشأت هذه النظرة من اعتبار الترجمة الفورية مجالًا مهنيًّا صِرفًا. لكن في حقيقة الأمر، كثير من المهارات التي يحتاجها المترجم الفوري ليست حكرًا عليه وحده، بل هي ذاتها التي يحرص كل معلم لغة على غرسها في طلابه منذ البدايات وحتى المستويات العليا. غالبًا ما ينطلق المترجم الفوري من لغة أم واحدة، لكنه حين يقتحم آفاق لغات أخرى يترجم منها أو إليها، يبقى دائمًا في موضع المتعلم المتقدم الذي ينهَل من مَعْين اللغة دون نهاية أو توقف. وعلى غِرار متعلم اللغة الأجنبية، لا ينفكُّ المترجم الفوري يسعى إلى تطوير كفاءته في كل جانب من جوانب اللغة: الصوتية والفونولوجية، النحوية، المعجمية والدلالية، النصية والبراغماتية (Chini, Bosisio, 2014).

إلى جانب هذا البناء المتين، يضيف المترجم الفوري إلى عدتِه مهارات أكثر تخصصًا، مثل سرعة استدعاء الذاكرة القصيرة، والقدرة الفائقة على الانتقال المرن والسريع بين اللغات، والتمكن من المصطلحات بدقة لا تعرف التردد. بهذا تلتقي الممارسة المهنية مع جوهر عملية التعلم، فيتداخل مسار المترجم مع مسار المتعلم، وتبقى آفاق التطور مشرعة أمام الجميع.

واحدة من المبادئ الراسخة في عالم الترجمة الفورية خاصة، والترجمة بشتى أنواعها عامة، مقولة صاغها القديس جيروم، حين قال: «إن فعل الترجمة يتعالى عن مجرد نقل الكلمات ليلامس جوهر المعاني» ("Non verbum e verbo, sed sensum de sensu"). ولعل هذه الفكرة استعادت شبابها في كتابات دانيسا سليسكوفيتش، التي وصفت الترجمة التتبعية بأنها «عملية فهم للمقصد في سياقه الحي، ثم إعادة إنتاجه بسلاسة وطبيعية في اللغة الهدف، دون الوقوع في أسر الترجمات الحرفية أو مطابقة الكلمات كلمة بكلمة». ولا يقتصر هذا المبدأ على الترجمة الفورية الاحترافية، بل يحمل قيمة تربوية بالغة الأهمية لكل من يسعى لتعلم لغة جديدة؛ إذ يدعو المتعلم إلى التحرر من أسر النقل الحرفي، والانطلاق نحو معالجة أعمق للمعنى، حتى يصبح التفكير باللغة هدفًا يتحقق عبر المران والاعتماد على الذاكرة الحية. على هذا الأساس، تتقاطع تقنيات تدريب المترجمين الفوريين مع أساليب تعليم اللغات الأجنبية، وتلتقي المسارات في نقطة جوهرية: بناء القدرة على الفهم والإنتاج بعيدًا عن الاتكاء على الترجمة الآلية أو الحرفية.

وفي كتاب «توظيف مناهج تعليم اللغات الأجنبية في تدريب المترجمين التحريريين والمترجمين الفوريين: مناهج، أهداف وآفاق» (Seel, Roiss, Zimmermann-González, 2023)، نجد دراسة معمقة في طرائق دمج مناهج تعليم اللغات الأجنبية بفعالية ضمن تكوين المترجمين، مع إبراز خصوصية احتياجاتهم ومهاراتهم العملية، التي تختلف عن المسار التقليدي لتعليم اللغة. ومن جهة أخرى، يؤكد المؤلفون أن تعليم اللغة للمتخصصين في الترجمة يحتاج إلى منهج مختلف، يراعي متطلبات العمل، ويوجه المتعلم نحو أدوات التفكير والتركيب والمعالجة الذهنية للنصوص. وإلى جانب ذلك، تُظهر بعض الدراسات أن التدريب على الترجمة الفورية لا يثمر فقط في بناء مترجم محترف، بل يثبت أيضًا جدواه كأداة فعالة لتعلّم اللغة (Zanier, 2012; Seidl, 2023) . إذ يحرر المتعلم من التردد، ويدفعه إلى الإنتاج الشفهي والثقة في أدواته، مهما كان موقعه على سلّم التعلم.

ومن بين المهارات الأساسية التي لا بد من تنميتها لدى المترجم الفوري، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- **<u>الاستماع النشط</u>**:

يعد الاستماع النشط في تدريب الترجمة الفورية مهارة معرفية مركّبة تتجاوز حدود الإدراك السمعي، لتشمل الفهم العميق، والتوقع، وحفظ تسلسل المعاني. يمثل ذلك قدرة المترجم الفوري على الإنصات اليقظ، واستيعاب نوايا المتحدث، ثم إعادة صياغة الرسالة في ذهنه قبل نقلها إلى اللغة المستهدفة. ويؤكد كل من سيتون ودورانت أن الاستماع النشط يبتعد كل البعد عن الاستماع السلبي الذي يمارسه الناس

خلال محادثاتهم اليومية، إذ يتطلب هذا المستوى من الاستماع توزيعًا دقيقًا للانتباه وبذل جهد ذهني متواصل ضمن مساحة محدودة للذاكرة العاملة (Setton, Dawrant, 2016, pp. 82–85). بهذا الاستعداد، يصبح الاستماع النشط مفتاح المترجم الفوري إلى الاحتراف، وأحد أسرار الطلاقة التي تُنبت على لسانه المعنى وتُحيي بين يديه النص من جديد.

- **التعبير الشفهي**:

يُنتظر من المترجم الفوري أن يكون صوته مسموعًا، وكلامه واضحًا ومتسقًا، وأن يبلغ في الأداء مراتب الفصاحة والثقة والإقناع في جميع أنماط الترجمة. تتجاوز هذه المهارة حدود الإلمام بقواعد اللغة والمعجم العربي، لتتصل بضبط مخارج الحروف وتحسين النطق، وهو ما يمثل تحديًا حقيقيًّا أمام متعلمي العربية كلغة أجنبية، خاصة عندما يتعلق الأمر بأصوات لا وجود لها ضمن لغاتهم الأم، أو بالفروق الدقيقة بين الحركات الطويلة والقصيرة. يواجه المتعلمون الناطقون بالإيطالية، على وجه الخصوص، صعوبة باستيعاب إيقاع الكلمة العربية (Farouq, Ferrero, 2013)، والتمييز بين أصوات مثل العين والصاد والخاء، لأنها أصوات تغيب عن الأبجدية الإيطالية. وعلى ضوء ما سبق، فإن اعتماد التمارين المتخصصة في النطق والإيقاع يمنح الطالب فرصة لتقليد الأداء الصحيح منذ الخطوات الأولى، ويقلص من فجوة الفهم السمعي التي قد تعوق تواصله. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات تبيّن أن هذه الصعوبات (بو عكاز، 2023) لا تقتصر على متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، بل تمتد أيضًا إلى طلاب من خلفيات لغوية أخرى، كالمتعلمين الناطقين بالروسية، ما يؤكد عالمية التحدي والحاجة إلى تمارين منهجية تعزز الدقة والوضوح في النطق العربي.

- **تنشيط الذاكرة**:

يولي خوجلي ضمن كتابه أهمية كبيرة لتدريب الذاكرة لدى المترجمين الفوريين (خوجلي، 1400 هـ، 103–111). فيفرد له فصلًا مستقلًا لما لهذا الجانب من أثر كبير على جودة الأداء عندما تزدحم المهام ويضيق الوقت. يقوم تدريب الذاكرة هنا على تحقيق انسجام دقيق بين الذاكرة العاملة والانتباه، مع إعادة بناء المعنى بسرعة ومرونة، مرورًا بفرز المعلومات وتثبيت العلاقات بين الأفكار، بعيدًا عن الاكتفاء بتتبع تسلسل الكلمات. بهذه القدرة، يحافظ المترجم على الترابط والدقة رغم السرعة (Gile, 1995).

وإلى جانب هذه المهارات الأساسية، يحتاج المترجم الفوري إلى إمكانات أخرى لا تقل أهمية، مثل القدرة على تنفيذ مهام متعددة في آن واحد، وتدوين الملاحظات بسرعة وإتقان – وهي مهارة رئيسية في الترجمة التتبعية – إلى جانب تحضير المصطلحات. ولتطوير كل هذه الجوانب، تُبنى برامج إعداد المترجمين الفوريين على مجموعة تمارين مصممة بعناية لتزويد المتعلم بأدوات عملية يواجه بها تحديات المواقف الواقعية بثقة وكفاءة، منها:

- **تمارين المحاكاة الصوتية (Shadowing)**:

تشكل تمارين المحاكاة نقطة انطلاق رئيسة في بناء الطلاقة الشفهية وصقل مهارات النطق والتفاعل المباشر مع اللغة. تبدأ الخطوة الأولى باستماع المتعلم إلى نص، ثم إعادة ترديده باللغة الأصلية دون ترجمته. ويمضي التدريب بوتيرة متصاعدة، من ترديد الجمل بعد إيقاف التسجيل، وصولًا إلى ترديد النص بشكل متزامن مع الصوت الأصلي دون توقف. ولأن لهذا التمرين مراحل مختلفة، فإن المراحل الأولى منه تتيح مرونة خفض سرعة التسجيل، ما يمنح المتعلم فرصة مواكبة النطق الصحيح قبل الانتقال تدريجيًّا إلى السرعة الطبيعية. من هنا تكتسب المحاكاة الصوتية أهمية بالغة بوصفها حجر الأساس لتهيئة المترجمين الفوريين، وتقنية ناجعة يمكن اعتمادها في مراحل تعليم العربية للناطقين بغيرها لتلبية احتياجات الطالب في السيطرة على مخارج الحروف وإتقان الإيقاع الصحيح للكلمات العربية. وتنعكس ثمار هذه الممارسة في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلم، وجعل تجربته أقرب إلى أجواء اللغة الحية، ليشعر أنه يقترب، مع كل محاولة، من روح العربية الأصيلة.

- **إعادة الصياغة والتلخيص**:

في هذه المهمة يحتاج المترجم الفوري إلى تحديد الأفكار الرئيسية والعناصر المهمة للكلام، حتى يحسن استثمار الوقت المحدود المتاح له أثناء الترجمة. والمقصود بإعادة الصياغة هنا قدرة المترجم على سماع نص أو قراءته ثم صياغته من جديد بنفس اللغة بأسلوب مختلف يحافظ على المعنى، قبل الانتقال إلى مرحلة أكثر صعوبة وتحديًا، وهي الإصغاء إلى نص أو قراءته بلغة ما، ثم إعادة صياغته أو تلخيصه شفهيًّا بلغة أخرى (خوجلي، 1440 ه، ص. ص. 36–39).

وتعتمد هذه المهارة على القدرة التعبيرية، وقوة ملاحظة الأفكار الجوهرية دون الثانوية، إلى جانب القدرة على ترتيب المعاني وتوضيح الكلام من غير حشو أو إطناب. وتغدو هذه التمارين ذات نفع خاص لمتعلمي اللغة العربية المعيارية المعاصرة كلغة أجنبية، نظرًا لندرة فرص ممارسة المحادثة بهذه اللغة خارج البيئات التعليمية الرسمية. فمن خلال هذا النوع من التدريب، يستطيع الطالب أن ينمي قدراته على التعبير الشفهي، ويعتاد تكوين الجملة العربية مباشرة وبوتيرة أسرع، لأن إنتاج الكلام المنطوق يتطلب سرعة استجابة لغوية أعلى من كتابة النصوص، فيتقوى لديه الإحساس بإيقاع العربية المنطوقة.

- **الاستماع النشط**:

تمرين يمكن تنفيذه في الفصل الدراسي بعدة طرق منا الاستماع إلى نص بلغة الدراسة ونقاش النقاط الرئيسية سواء باللغة ذاتها أو بلغة أخرى، قد تكون اللغة الأم لدى المتعلمين، ومنها أيضًا الإصغاء إلى نص بلغة معينة بالتزامن مع متابعته بصريًّا بلغة أخرى، بهدف تعميق الفهم، وتقوية الربط بين اللغتين، وتطوير القدرة على تنفيذ مهام متعددة خلال وقت واحد (Multitasking). وكشفت تشانج من خلال دارساتها عن الفارق بين تمارين الاستماع وحدها مقابل تمارين الاستماع المصحوب بالقراءة المتزامنة للنص نفسه (Chang, 2009)، أن الطلاب يستوعبون المادة المسموعة بدرجة أعلى حين يقرؤونها أثناء سماعها، ويجدون التمرين أسهل وأكثر إمتاعًا، ويشعرون أن الوقت ينساب بخفة، كما يرتفع تركيزهم وتنشط دافعيتهم نحو التعلم. ويمثل هذا النمط الذي طرحته تشانج المستوى المبسّط من تمرين الاستماع النشط. أما المستوى المتقدم فيقوم على الاستماع إلى نص بلغة ما بالتوازي مع قراءته بلغة أخرى، ثم الاستماع إليه مرة ثانية والتوقف لإعادة صياغته، وهو ما سنعرض له في المثال اللاحق. وتبلغ المهارة ذروتها عند الاستماع إلى النص وترجمته فوريًّا من غير توقف، كما يفعل المترجمون الفوريون داخل كابينة الترجمة. ويسهم هذا التمرين، في صورته الأولى التي درستها تشانج، القائمة على الاستماع المصحوب بقراءة نص عربي، في تنمية سرعة القراءة لدى متعلم اللغة العربية، وتعويده تنسيق عمل السمع والبصر والفكر بآن معًا، لتغدو التجربة التعليمية أكثر حيوية ويشعر الطالب بأن حضور العربية يشتد في ذهنه.

وتتسع دائرة التمارين هنا لتشمل أنشطة إضافية، من أبرزها تدوين الملاحظات باللغة المصدر وباللغة الهدف، وهو تمرين قريب من الإملاء، غير أن مستوى الصعوبة فيه أعلى، لأنه يقوم على سرعة التدوين، والقدرة على تلخيص الكلام المسموع واستخلاص الأفكار الرئيسة، بما يسهم في تنمية المهارات التعبيرية لدى طالب اللغة العربية. وفي المراحل المتقدمة من هذا التمرين، خاصة في سياق إعداد المترجم الفوري وتنمية قدرته على الترجمة التتبعية، لا يكون التركيز منصبًّا على سلامة كتابة الحروف والكلمات، بل على تدوين ما يعين المترجم لاحقًا على إعادة صياغة ما سجّله باللغة الهدف بصورة دقيقة ومتماسكة. وإلى جانب ذلك، تبرز تمارين أخرى مثل الترجمة التتبعية ذاتها، حيث يتوقف المتحدث عن الكلام على فترات محددة ليتهيأ للمترجم مجال ترجمة ما قيل، وكذلك الترجمة المنظورة، وهي أن يتولى المتعلم ترجمة نص مكتوب ترجمة شفوية مباشرة، بما يختبر سرعة بديهته اللغوية، وقدرته على الربط بين ما تقع عليه عينه على الورق وما ينطقه لسانه في اللحظة نفسها.

من الناحية المنهجية، تتميز تمارين الترجمة الفورية بمرونة عالية وإمكانية التكيّف مع مستويات متعددة من المتعلمين، إذ يمكن اختيار نصوص أو جمل أو حتى كلمات تبعًا لقدرتهم على ترجمة الوحدات اللغوية، سواء كانت كلمات منفردة أم جملًا أم نصوصًا كاملة. فعلى سبيل المثال، إذا أراد معلم اللغة العربية تدريب المتعلمين المبتدئين، الذين لم يجاوزوا بعد مرحلة تعلّم الحروف والكلمات ولم يدخلوا بعد في دراسة القواعد وبناء الجملة العربية، على الاستماع النشط أو المحاكاة أو تدوين الملاحظات، قد ينتقي سلسلة من الكلمات سبق للطلاب أن درسوها ويجمع بينها ترتيب منطقي، كأسماء الأشياء الموجودة في غرفة مكتب أو داخل بيت، ثم يقرؤها عليهم بسرعة طبيعية لا ببطء الإملاء المعتاد، ويطلب منهم الإصغاء مع السماح لهم بتدوين ما يشاؤون من ملاحظات، فيسجّلون بعض الكلمات أو أجزاء منها بحسب سرعة استجابتهم. بعد ذلك يدعوهم إلى تكرار ما يحتفظون به في ذاكرتهم أو ما نجحوا في تدوينه. وتزداد درجة الصعوبة تدريجيًّا كلما اتسعت معرفة الطلاب بالعربية، فيُعاد تنفيذ التمرين باستخدام جمل بسيطة مكوّنة من مبتدأ وخبر، أو فعل وفاعل، إلى أن يبلغ الطالب مرحلة متقدمة يقدر فيها على أداء التمرين نفسه بنصوص أكثر تعقيدًا، فتتحول هذه الخطوات المتدرجة إلى مسار واضح لنمو كفاءته السمعية والشفهية معًا.

جوهر ما نخلص إليه أن تقنيات التدريب على الترجمة الفورية تمتلك قدرة واضحة على إثراء تعليم اللغات في مختلف مراحله، ولاسيما في مجال التعبير الشفهي. فبدلًا من حصر استخدامها في المراحل المتقدمة، يمكن إدماجها تدريجيًّا منذ المستويات الأولى، بوصفها وسيلة فعّالة لتمكين المتعلمين، وتطوير طلاقتهم، وتحفيز الاستخدام النشط للغة، وتعزيز شعور المتعلم بالثقة في نفسه عند الأداء الشفهي.

والأهم من ذلك كله، أن هذه المهارات قابلة للتكيّف مع مختلف مستويات المتعلمين؛ ففي حالة المتدربين المبتدئين، قد تقتصر التمارين على عبارات قصيرة متكررة، مع إسنادها أحيانًا بدعم معجمي مسبق؛ أي بحفظ المفردات قبل تنفيذ التمرين. أما الطلاب المتقدمون، فيُنتقل بهم إلى مقاطع أطول دون دراسة مسبقة للمفردات. وفي كلتا الحالتين يبقى الهدف واحدًا، وهو تحفيز العمليات الذهنية والتعبيرية التي تعين المترجم/ المتدرّب على التعبير بطلاقة وثبات، وتنمية أداء شفهي يعكس تمكنًا أكبر من بنية اللغة وإيقاعها.

نأتي هنا إلى نقطة محورية تتصدر مشهد اكتساب اللغة، وهي الثقة.

تغدو الثقة عنصرًا حاسمًا ضمن مسار اكتساب اللغة، لكونها الخطوة الأولى التي ينهض عليها صوت المتعلم. وعندما تغيب، يخيّم الصمت على الصف، وتضطرب المبادرة، ويتردد الطلاب في المحادثة خوفًا من الخطأ أو العجز عن متابعة الخيط اللغوي. ويتكرر هذا المشهد على نحو خاص في اللغات ذات البنية الأكثر تعقيدًا مثل العربية المعاصرة، إلا أن جذوره تمتد إلى مختلف لغات العالم، كما تشير دراسات عديدة، من أبرزها كتاب «Silence in the Second Language Classroom» لـجيم كينغ، الذي يتعامل مع الصمت بوصفه حاجزًا نفسيًّا ومعرفيًّا يقف بين المتعلّم وقدرته الفعلية مهما بلغت كفاءته.

وتتيح تقنيات الترجمة الفورية المبسطة، حين تُكيَّف لتناسب مستوى المتعلمين، مدخلًا عمليًّا لتفكيك هذا الصمت ووضع الطلاب أمام مهمة كلامية واضحة بعد أن تزودهم بكل ما يحتاجون إليه من أدوات للتعبير. فعلى سبيل المثال، إذا طُلب من الصف إنجاز ترجمة تتابعية لمقطع ما، يمكن للمعلم أن يقرأ النص أولًا باللغة المصدر ثم باللغة الهدف، قبل أن يدعو المتعلمين إلى تدوين المفردات والعبارات المفتاحية باللغتين، ليشعروا بأنهم يملكون أرضية آمنة يتحركون فوقها. بعد ذلك يُترك النص المكتوب جانبًا، ويُطلب منهم إعادة ترجمة المقطع شفهيًّا إلى اللغة الهدف اعتمادًا على ما دوّنوه من مفردات وعبارات، أو، وهو التحدي الأكبر، اعتمادًا على ذاكرتهم وحدها. هذه الخطوة تنشّط الذاكرة، وتخفف من التردد، وتفتح أمامهم مساحة جديدة للجرأة في التعبير، فيدرك المتعلم عندها أن صوته ينهض بثقة، وأن العربية تستجيب له بانفتاح أكبر.

المراجع

1. بو عكاز، ل. "تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها من الروس (مادة التعبير الكتابي والشفهي أنموذجًا)". *Aleph*. جامعة قسنطينة. 2، URL.2023: https://aleph.edinum.org/9975 (تاريخ الوصول: 25.12.2025).
2. خوجلي، ه. إضاءات في الترجمة الشفوية من العربية وإليها في المنظمات الدولية والإقليمية. الرياض, مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 1440هـ.

References

1. Chang, A. (2009). Gains to L2 Listeners from Reading While Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories. *System*, *37*, 652–663.
2. Chini, M., & Bosisio, C. (Eds.) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Carocci.
3. Eissa, F. W., & Ferrero, E. (Eds.) (2013). *Le parole in azione – Volume 1: Corso elementare di arabo moderno standard*. Vita e Pensiero.
4. Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.
5. Seel, O. I., Roiss, S., & Zimmermann-González, P. (Eds.) (2023). *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training: Methods, Goals and Perspectives*. John Benjamins.
6. Seidl, E. (2023). Foreign Language Teaching in Translator and Interpreter Training: New Linguistic Concepts for Changing Times. In *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training: Methods, goals and perspectives*. University of Graz. https://doi.org/10.1075/btl.161.03sei.

7. Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Complete Course*. John Benjamins.
8. Zanier, A. (2012). Linguistic Skills Development through Interpreters' Training Exercises. *Memorias VIII FEL*, 2012.

УДК 811.411.21:004:37.02

ЦИФРОВОЙ РАЗРЫВ: ПОЧЕМУ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ УЧАТ ЧИТАТЬ ПО-АРАБСКИ, НО НЕ УЧАТ ПИСАТЬ? АНАЛИЗ ДИСФУНКЦИИ ИГРОВЫХ МЕХАНИК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

THE DIGITAL DIVIDE IN ARABIC LEARNING: WHY GAMIFIED APPS FOSTER READING SKILLS, BUT FAIL TO DEVELOP WRITING PROFICIENCY? AN ANALYSIS OF GAME MECHANICS DYSFUNCTION IN LITERACY ACQUISITION

Ануфриева Полина Игоревна
Ростовский государственный экономический университет, Ростов-на-Дону, Россия.
E-mail: polinaan18@mail.ru.

Polina I. Anufrieva
Rostov State University of Economics, Rostov-on-Don, Russia.
E-mail: polinaan18@mail.ru.

Аннотация. В статье анализируется проблема цифрового разрыва в обучении арабскому языку, возникающего при использовании геймифицированных приложений, например Duolingo и Quizlet. Актуальность темы обусловлена повсеместным распространением цифровых образовательных технологий и недостаточной изученностью их ограничений в формировании графомоторных навыков. Цель работы – выявить и проанализировать дисфункцию игровых механик для формирования навыка арабской письменной речи у русскоязычных студентов. Методология исследования включает самонаблюдение и целенаправленное наблюдение за учебным процессом 14 студентов-арабистов начального уровня. В результате выявлены типичные ошибки, вызванные преобладанием практики пассивного узнавания над активным письмом: графические искажения букв, пространственные ошибки, моторная нестабильность и быстрая утомляемость. Ключевой вывод статьи заключается в необходимости гибридного подхода, сочетающего цифровые инструменты с традиционной практикой письма для преодоления выявленного разрыва. Также предложены рекомендации для разработчиков образовательных платформ.
Ключевые слова: арабский язык, графомоторный навык, геймификация, цифровой разрыв, методика преподавания, письменная речь.

Abstract. The article analyzes the digital divide problem in Arabic language learning, specifically as it manifests through the use of gamified applications, such as Duolingo and Quizlet. The relevance of the topic is due to the widespread use of digital educational tools and a notable gap in research regarding their limitations in building graphomotor abilities. This study aims to identify and analyze how the game mechanics in these apps can be dysfunctional for developing Arabic

writing skills among Russian-speaking learners. The research methodology includes self-observation and targeted observation of 14 beginner Arabic students. As a result, typical errors caused by the over-reliance on passive recognition over active writing practice were identified: graphic distortions of letters, spatial errors, motor instability, and rapid fatigue. The article concludes that a hybrid approach integrating digital tools with traditional, hands-on writing practice, is essential to bridge this skills gap. There are also proposed recommendations for educational platform developers.
Key words: Arabic language, digital divide, gamification, graphomotor skill, teaching methodology, written speech.

Введение. Цифровая революция во многом изменила образовательный процесс, предложив новые инструменты и методики для изучения иностранных языков. В условиях повсеместной цифровизации новые технологии играют всю большую роль в образовательном процессе, что особенно заметно в области обучения арабскому языку, где традиционные методы активно дополняются инновационными решениями. Эта трансформация влечет за собой не только изменение методик обучения, но и принципиальное переосмысление роли преподавателя, который из транслятора знаний постепенно превращается в навигатора образовательного контента и модератора учебного процесса [Сидакова, 2019, с.138].

Особую популярность в последнее десятилетие приобрели геймифицированные платформы – Duolingo [Duolingo, 2025], Quizlet [Quizlet, 2025], Memrise [Memrise, 2025] и другие, которые благодаря продуманному игровому дизайну делают процесс обучения доступным, увлекательным и мотивирующим. Эти приложения, бесспорно, эффективны для формирования пассивного словарного запаса и развития навыка узнавания языковых единиц. Однако при изучении языков с нелатинской графикой, в частности арабского, их универсальность ставится под сомнение.

Арабский язык представляет собой особую сложность для русскоязычных студентов на графико-фонетическом уровне. Формирование устойчивого графомоторного навыка требует не только механического запоминания символов, но и усвоения непривычного направления письма (справа налево), четырех контекстно-зависимых форм начертания каждой буквы, а также последовательного развития мышечной памяти для плавного и точного воспроизведения знаков. Этот комплексный психофизиологический процесс в корне отличается от навыка пассивного узнавания, на который в первую очередь ориентированы механики большинства геймифицированных приложений.

Еще важно понимать принцип долгот, чтобы правильно передавать гласный звук: долгий – буквой, краткий – огласовкой. Более того, такие приложения учат действительно узнавать образ слова, а не читать последовательно слоги, ведь для тренировки такого чтения нужен кто-то, кто будет поправлять ученика. Насколько хороши функции записи голоса ученика с последующей их проверкой программой? Зачастую образовательные платформы работают неисправно, просят перезаписать верно произнесенные слова или фразы снова и снова.

Все чаще педагоги и методисты сталкиваются с парадоксом, который можно обозначить как «цифровой разрыв»: студенты, успешно выполняющие задания в приложениях, демонстрируя высокие баллы и проходя уровни, оказываются не в состоянии

правильно и бегло воспроизвести изученный материал письменно, в тетради. Это наглядно свидетельствует о дисфункции игровых механик в формировании активного продуктивного навыка. Таким образом, актуальность данного исследования заключается в критическом анализе ограничений цифровых образовательных продуктов и выработке практических рекомендаций по их грамотной интеграции в учебный процесс для комплексного развития языковых компетенций.

Объектом исследования являются навыки арабского письма у русскоязычных студентов, а предметом исследования – влияние геймифицированных приложений на развитие этих навыков в условиях цифровой трансформации образования. Цель исследования – выявить и проанализировать дисфункцию игровых механик геймифицированных приложений (Duolingo, Quizlet) для формирования навыка письменной речи арабского языка у русскоязычных студентов.

Материалы и методы. Методологической основой работы является эмпирическое исследование, построенное на анализе личного опыта автора и целенаправленном наблюдении за учебной деятельностью группы студентов. В качестве основных методов были использованы систематизированное самонаблюдение, наблюдение и сравнительный анализ эффективности методик.

В условиях систематизированного самонаблюдения в течение 4 месяцев фиксировались результаты ежедневной работы с геймифицированными платформами Duolingo и Quizlet. Особое внимание уделялось различиям между успешным прохождением упражнений в приложении (узнавание, выбор из вариантов) и последующими попытками воспроизвести изученный материал письменно в тетради. Фиксировались типы ошибок и время, необходимое для перевода пассивного знания в активный навык.

Наблюдение включало анализ результатов и поведения 14 студентов, активно использующих те же приложения. Наблюдение проводилось в естественных условиях учебного процесса и включало фиксацию устных комментариев и трудностей, озвучиваемых студентами.

В рамках сравнительного анализа эффективности методик сопоставлялась результативность двух подходов в освоении письма в рамках самостоятельной работы: опосредованного (через приложения) – выполнение заданий на сопоставление, выбор правильного варианта – и прямого (традиционного) – механическое прописывание букв и слов в тетради, направленное на формирование моторной памяти. Критерием сравнения служили скорость запоминания, устойчивость навыка (проверяемая через неделю после усвоения) и способность к самостоятельному продуцированию графических единиц.

Каждый из этих методов использовался в соответствии со своими функциональными возможностями для обеспечения репрезентативности результатов исследования, аргументации результатов оценки и обоснованности выводов и предложений.

Результаты. Проведенный анализ выявил системное несоответствие между дизайном геймифицированных приложений и задачами формирования устойчивого навыка арабского письма. Прежде всего, стала очевидна несовместимость игровых механик с психофизиологическими основами формирования графомоторного навыка. Механика выбора из вариантов, составляющая основу упражнений в Duolingo и Quizlet, формирует исключительно пассивное узнавание вместо активного воспроизведения. Студенты успешно опознают буквы и слова на экране, но не могут их самостоятельно воспроизвести на бумаге,

что свидетельствует о поверхностном характере формируемых нейронных связей. В ходе наблюдений был зафиксирован выраженный феномен «узнаю, но не могу написать»: при 95 % успешности выполнения упражнений в приложениях, лишь около 20 % наблюдаемых студентов могли правильно и уверенно написать те же слова в тетради по памяти. Это прямое следствие подмены сложного процесса написания буквы, требующего координации зрительного восприятия, моторного планирования и кинестетического контроля, простым пассивным выбором правильного варианта из 4–5 предложенных.

Во-вторых, в рамках исследования были выявлены и классифицированы типичные графические и пространственные ошибки, возникающие из-за отсутствия целенаправленной практики письма. В категорию графических искажений вошли не только неправильное написание базовых элементов букв и устойчивая путаница в количестве и расположении точек, что особенно ярко проявлялось в буквах типа ب/ت/ث и ج/ح/خ, но и систематическое искажение пропорций букв, нарушение их базовой линии и несоблюдение стандартных соотношений между отдельными элементами. Пространственные ошибки включали нарушение направления письма справа налево, неверное соединение букв в словах с пропуском связующих элементов, зеркальное отображение букв, нарушение межбуквенных интервалов, а также систематические ошибки в написании букв, не присоединяющихся к следующей букве (ا, د, ذ, ر, ز, و). Эти буквы, легко различаемые в приложениях, требуют точного моторного воспроизведения при письме от руки, поскольку их изолированная и конечная формы часто похожи, что создает дополнительную когнитивную нагрузку при освоении правил их написания в различных позициях в слове.

Особого внимания заслуживает проблема отсутствия кинестетической обратной связи, которая оказывается важной для формирования прочной моторной памяти. Письмо на бумаге создает комплекс уникальных тактильных ощущений – сопротивление материала, переменное давление ручки, работа кисти и пальцев – которые полностью не воспроизводятся при касании экрана. Это приводит к «безвоздушности» навыка, когда знание не закрепляется на уровне мышечной памяти и не формируются необходимые нейронные связи. Наблюдения показали, что после недельного перерыва в занятиях студенты демонстрировали резкое снижение способности к правильному написанию изученных ранее слов, в то время как навык их узнавания в приложении сохранялся на высоком уровне. Этот разрыв особенно показателен: он демонстрирует, что цифровые платформы эффективно формируют кратковременную зрительную память, но практически не влияют на долговременную моторную память, необходимую для устойчивого навыка письма.

Более того, систематический акцент на скорость в ущерб качеству создает устойчивый неверный психологический паттерн, укореняющийся в учебном поведении студентов. Игровая механика, построенная на принципах немедленного вознаграждения за быстрое реагирование, противоречит базовым принципам каллиграфического письма, особенно на начальном этапе, где требуется медленность, сосредоточенность и многократное повторение одних и тех же движений. У 60 % наблюдаемых студентов сформировалась установка «главное – успеть», а не «главное – правильно написать», что негативно сказывалось на качестве почерка, приводило к увеличению количества графических ошибок и препятствовало формированию автоматизированного моторного навыка. Этот паттерн проявлялся даже при выполнении традиционных письменных заданий, когда студенты

стремились максимально быстро завершить работу в ущерб ее качеству, демонстрируя перенос поведенческих моделей, сформированных в цифровой среде, на традиционный учебный процесс.

В результате возникает один из «симптомов» студента – «я вроде учу, но не умею» – когнитивный диссонанс из-за разрыва между виртуальным успехом и реальным неуспехом. У 85 % опрошенных в рамках наблюдения отмечалось состояние выраженного психологического дискомфорта, связанного с противоречием между виртуальными успехами (прохождение уровней, набор очков, визуальные поощрения) и реальными трудностями в письменной речи.

Этот диссонанс усугублялся тем, что студенты, видя свои формальные успехи в приложениях, изначально были уверены в сформированности навыка и испытывали разочарование и фрустрацию при столкновении с реальными трудностями. В долгосрочной перспективе это может привести не только к снижению мотивации к изучению арабского языка, но и к формированию «выученной беспомощности» в области овладения письменной речью, когда студент заранее уверен в своей неспособности освоить этот аспект языка, несмотря на прилагаемые усилия в цифровой среде.

Выводы. Проведенное исследование показывает, что геймифицированные приложения при всей их эффективности для пассивного усвоения лексики и знакомства с алфавитом обладают значительным ограничением: их дизайн не способен обеспечить формирование полноценного навыка арабского письма. Выявленный «цифровой разрыв» между виртуальными достижениями и реальными графическими умениями – следствие базовых игровых механик, ориентированных на узнавание и скорость, а не на моторное воспроизводство и качество. Этот разрыв проявляется не только в технических аспектах письма, но и в психологическом дискомфорте учащихся, что в конечном итоге может привести к снижению мотивации и формированию неправильных навыков.

На основании выявленных закономерностей предлагается стратегия осознанного гибридного обучения, направленная на преодоление этого разрыва через интеграцию цифровых и традиционных методов. Для студентов стратегия предполагает сознательное дублирование цифровых занятий традиционной практикой письма. После изучения лексики с помощью карточек Quizlet или прохождения упражнений в Duolingo необходимо обязательно прописывать изученные слова и фразы от руки в тетради. Это способствует и закреплению материала, и формированию моторной памяти, и развитию мышечных навыков, необходимых для правильного написания арабских букв и их соединений. Важно создавать ритуал письма – выделять определенное время и практиковаться в каллиграфии, что превращает процесс обучения в осознанную практику.

Для преподавателей предлагается пересмотреть роль приложений в учебном процессе. Цифровые платформы оптимально использовать как вспомогательный инструмент для введения новой лексики и тренировки узнавания, преимущественно в рамках домашних заданий. В аудиторной работе следует делать акцент на традиционное письмо, включая отработку соединений букв, каллиграфию и формирование правильного почерка. Преподавателям рекомендуется разрабатывать специальные задания, которые сознательно связывают цифровую и аналоговую практику, например подготовка рукописных конспектов на основе материала, изученного в приложениях.

Для разработчиков образовательных платформ перспективным направлением развития является модернизация интерфейсов и подходов к обучению письму. Технически возможно внедрение режима «Каллиграфический тренер» с поддержкой стилуса, где студент мог бы обводить слова по специальному шаблону. Ключевой особенностью такой системы должна стать способность программы считывать последовательность и направление линий в реальном времени, предоставляя немедленную обратную связь об ошибках, если студент начал писать не с того места или нарушил траекторию. Дополнительным преимуществом станет внедрение системы оценки качества написания, а не скорости выполнения заданий, с визуализацией прогресса в освоении каллиграфических навыков.

Таким образом, ключевой принцип эффективного обучения арабской письменности в цифровую эпоху заключается не в отказе от технологий, а в их критическом осмыслении и точечном применении. Необходим пересмотр образовательных подходов, где цифровые инструменты занимают подчиненное положение по отношению к методически выверенному процессу формирования навыков. Разумное сочетание инновационных цифровых инструментов с проверенными традиционными методами формирования моторных навыков создаст условия для достижения устойчивых и комплексных результатов в освоении арабского языка, позволяя студентам не только узнавать языковые единицы, но и свободно владеть искусством арабской письменности.

Литература

1. Сидакова Н. В. Формирование когнитивных навыков у студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку // БГЖ. 2019. №3 (28). С. 137–140.

2. Duolingo – The world’s best way to learn Arabic. URL: https://www.duolingo.com/learn (дата обращения: 25.08.2025).

3. Memrise. Learn Arabic Language with Memrise. URL: https://www.memrise.com/en/learn-arabic (дата обращения: 25.08.2025).

4. Quizlet | Арабский язык. URL: quizlet.com/ru/547386031/арабский-язык-flash-cards/ (дата обращения: 25.08.2025).

UDC 811.411.21:004.738.5:37.02

دور البودكاستات بالعربيّة الفصحى في تعليم اللغة العربيّة

THE ROLE OF MODERN STANDARD ARABIC PODCASTS IN ARABIC LANGUAGE TEACHING

رشاد حسنوف
جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان
e-mail: rahasanoff@gmail.com

Rashad Hasanov
Sultan Qaboos University, Muscat, Oman
e-mail: rahasanoff@gmail.com

الملخص. يتناول هذا البحث دور البودكاستات باللغة العربيّة الفصحى في تعليم اللغة العربيّة. مع تزايد دمج التقنيّات الرقميّة في تعليم اللغة، توفّر البودكاستات مدخلًا لغويًّا أصيلًا يمكّن المتعلّمين من التفاعل الطبيعيّ مع اللغة في سياقات الحياة الواقعيّة. يركّز البحث على ثلاثة محاور رئيسة: مدى ملاءمة البودكاستات لمستويات الكفاءة المختلفة، وتأثيرها في تطوير المهارات اللغويّة، ودورها في الاندماج المعرفيّ والثقافيّ. يستند البحث إلى الإطار النظريّ القائم على المنهج التواصليّ وفرضيّة المدخل لكراشين (Krashen)، مع التأكيد على أهمّيّة المدخل المفهوم لاكتساب اللغة. تشير النتائج إلى أنّ البودكاستات فعّالة بشكل خاصّ للمتعلّمين المتوسّطين والمتقدّمين، حيث تدعم مهارات الاستماع، والإنتاج الشفهيّ، والكفاءة التواصليّة. بالإضافة إلى ذلك، تعزّز البودكاستات الفهم الثقافيّ من خلال عرض المتعلّمين لمواقف لغويّة وثقافيّة أصيلة. بشكل عام، يبيّن هذا البحث أنّ البودكاستات باللغة العربيّة الفصحى تمثّل موردًا تعليميًّا قيّمًا يجمع بين النظريّة والتطبيق، ويعزّز الكفاءة اللغويّة والثقافيّة في تعلّم اللغة.

الكلمات المفتاحيّة: البدكاستات، اللغة العربيّة الفصحى، اكتساب اللغة، الكفاءة التواصليّة، المدخل المفهوم.

Abstract. This study examines the role of Modern Standard Arabic podcasts in Arabic language learning. With the increasing integration of digital technologies into language education, podcasts provide authentic linguistic input, enabling learners to engage naturally with the language in real-life contexts. The research focuses on three main areas: the suitability of podcasts for different proficiency levels, their impact on developing language skills, and their contribution to cognitive and cultural immersion. The study applies a theoretical framework based on the Communicative Approach and Krashen's Input Hypothesis, highlighting the importance of comprehensible input for language acquisition. Findings indicate that podcasts are particularly effective for intermediate and advanced learners, supporting listening comprehension, oral production, and communicative competence. Additionally, podcasts foster cultural understanding by exposing learners to authentic linguistic and cultural contexts. Overall, this research demonstrates that Modern Standard Arabic podcasts are a valuable educational resource that bridges theory and practice, enhancing both linguistic and cultural competence in language learning.

Keywords: podcasts, Modern Standard Arabic, language acquisition, communicative competence, comprehensible input.

المقدّمة

شهدت العقود الأخيرة تكاملًا متزايدًا بين التكنولوجيا الرقميّة وعمليّات تعليم اللغة، الأمر الذي أفضى إلى بروز مقارباتٍ جديدةٍ في النظريّة والممارسة التربويّة. ومن أبرز هذه الأدوات البيداغوجيّة منصّات الوسائط السمعيّة والبصريّة، ولا سيّما البودكاست، الذي أضحى وسيلةً تُمكّن المتعلّم من الاندماج الطبيعيّ في بيئةٍ لغويّةٍ حيّة. فلم يعُد تعلّم اللغة حكرًا على القاعات الدراسيّة؛ إذ تُظهر الدراسات الحديثة أنّ كثافة التعرّض للغة في سياقاتٍ متنوّعة تُسهم في تعميق اكتساب البنية اللغويّة والدلاليّة لها.

ترى النماذجُ التعليمية الحديثة، مثل المنهج التواصليّ (Communicative Approach) ونموذج التعلّم القائم على المهمّة (Task-based Learning)، أنّ الهدف الرئيس من تعليم اللغة يتمثّل في تنمية الكفاءة التواصليّة (Communicative Competence)، وهو المفهوم الذي طرحه هايمز [Hymes, 1972]. ويقتضي ذلك أن يكتسب المتعلّم ليس المعرفة النحويّة فحسب، بل كذلك القدرة على توظيف هذه المعرفة في سياقاتٍ واقعيّةٍ ومقاميّةٍ مناسبة. وفي هذا الإطار، تبرز مهارة الاستماع بوصفها المدخل الأوّل لاكتساب اللغة، لأنّ الفهم السمعيّ يمثّل المرحلة الأولى في عمليّة التعلّم الطبيعيّ.

في ضوء هذا الإطار النظريّ، يزداد الاهتمام بدور البودكاستات بالفصحى في تعليم العربيّة، لما تقدّمه من محتوى أصيلٍ يجمع بين الأصالة اللغويّة والسياق الثقافيّ الحقيقيّ. فهي لا تقتصر على تقديم اللغة في شكلها البنيويّ، بل تتيح للمتعلّم الانخراط في مواقف تواصليّة حقيقيّة تُحاكي الاستعمال الواقعيّ. وبذلك تُمثّل البودكاستات شكلًا متميّزًا من المدخل المفهوم (Comprehensible Input) الذي يوفّر بيئةً طبيعيّةً لاكتساب اللغة وتطويرها.

بحسب فرضيّة المدخل (Input) التي طرحها كراشين (Krashen)، فإنّ تطوّر الكفاءة اللغويّة يتحقّق عندما يتفاعل المتعلّم مع موادّ أصيلة تفوق مستواه بقليل ولكنّها مفهومة لديه، وهو ما يُعرف بنموذج "i+1" [Krashen, 1985, p. 3]. ويؤكّد كراشين أنّ اكتساب اللغة لا يتمّ من خلال التدريس الآليّ أو الإنتاج القسريّ، بل عبر التعرّض المنتظم والواضح للمدخلات اللغويّة. فعندما يدرك المتعلّم عمليّة بناء المعنى بصورة طبيعيّة، تنشأ لديه الطلاقة اللغويّة تلقائيًّا.

من هذا المنطلق، تُعدّ الموارد الإعلاميّة – ولا سيّما البودكاستات – من أكثر أشكال المدخل المفهوم يسرًا وطبيعيّة في التعليم. فهي لا تقتصر على الجوانب البنيويّة للغة، بل تنقل أيضًا إيقاعها الواقعيّ ونبرتها ومنطقها التداوليّ، ممّا يجعل التعلّم تواصليًّا وسياقيًّا في آنٍ واحد.

تدعم هذه الموارد التطوّرَين التواصليّ والمعرفيّ معًا، إذ تُخرج المتعلّم من بيئة التعليم المصطنعة إلى بيئة تواصلٍ حقيقيّة، وتسهم – من الناحيتين النظريّة والتطبيقيّة – في جعل عمليّة تعلّم اللغة أكثر أصالةً وفاعليّة.

في هذا الإطار النظريّ، يلفت ازديادُ انتشار بودكاستات بالفصحى في السنوات الأخيرة الانتباه بوصفه ظاهرةً تستحقّ البحث. ويتناول هذا البحث هذا الموضوع من ثلاثة محاور رئيسة:

1. مدى توافق بودكاستات بالفصحى مع المستويات اللغويّة المختلفة؛
2. أثرها في تنمية المهارات اللغويّة وعمليّة التعليم؛
3. دورها في الاندماج المعرفيّ والثقافيّ للغة.

1 – مدى توافق البودكاست بالفصحى مع المستويات اللغويّة

تختلف مراحلُ تعلّم اللغة لا من حيث حجم المفردات والبنية النحويّة فحسب، بل كذلك من حيث استراتيجيّات الفهم والمرونة المعرفيّة. ومن هذا المنطلق تبرز أهمّيّة تحديد مدى ملاءمة البودكاستات الذي يُقدَّم بالفصحى لمستويات التعلّم المختلفة. إنّ التعقيد البنيويّ والغنى الصوتيّ والتركيب النحويّ المرن للغة العربيّة الفصحى يجعل استخدام هذه المواد أكثر فاعليّة في المستويين المتوسّط الأعلى (B2) والمتقدّم (C1).

أما في المستويات المبتدئة والمتوسّطة (A1–B1)، فإنّ البودكاست بالفصحى قد يُسبّب غالبًا حملاً معرفيًّا زائدًا (Cognitive Overload)، إذ لم يتمكّن المتعلّم في هذه المرحلة بعدُ من أتمتة البنى الأساسيّة للغة، وتتركّز انتباهاته على المستوى المعجميّ والدلاليّ.

ومن ثمّ فإنّ التدفّق السريع والطبيعيّ للكلام يفوق قدراته الإدراكيّة، ممّا يحدّ من قدرته على الفهم الدلاليّ للنصّ المسموع. وتشير الدراسات الحديثة إلى أنّ المدخل اللغويّ الذي يتجاوز المستوى المعرفيّ للمتعلّم لا يؤدّي إلى الاكتساب الفعليّ، بل يسبّب انسدادًا إدراكيًّا يعيق عمليّة التعلّم.

في المقابل، يمتلك المتعلّم في مستويي (B2) و(C1) القدرةَ على استيعاب النماذج التركيبيّة الأساسيّة وتنشيط المفردات الكامنة وفهم المعنى في السياق. ومن ثمّ يصبح البودكاست أداةً فعالةً لتزويد المتعلّم بمدخل لغويّ أصيلٍ ولتعميق الوعي المعرفيّ باللغة. فالخطاب الطبيعيّ الذي يقدّمه البودكاست يمكّن المستمع من إدراك منطق اللغة وإيقاعها وتنوّعها الأسلوبيّ، وهو ما يشكّل – كما يؤكّد كانالي وسواين [Canale & Swain, 1980, pp. 5–6] – أحد الشروط الجوهريّة لتكوين الكفاءة التواصليّة التي تعني تمكّن المتعلّم من استعمال اللغة في مواقفها الوظيفيّة والاجتماعيّة.

كما أنّ مسألة الملاءمة لا ترتبط فقط بالفهم، بل كذلك بالدافعيّة والانخراط العاطفيّ. فالمتعلّم في المستويات العليا لا يتعامل مع اللغة بوصفها موضوعًا دراسيًّا فحسب، بل وسيلةً للتفكير والتعبير عن الذات. ومن ثمّ فإنّ البودكاست بالفصحى يحرّر المتعلّم من النصوص التعليميّة الجامدة، ويدخله في سياق الخطاب الفكريّ الحقيقيّ، ممّا يخلق ما يمكن تسميته بـ"تأثير الانغماس" (Immersion Effect)، حيث لا يكتفي المتعلّم بتعلّم اللغة، بل يتفاعل معها ويفكّر من خلالها.

وعليه، فإنّ ملاءمة البودكاست لتعلّم اللغة العربيّة ليست مسألةً تقنيّةً أو بيداغوجيّةً فحسب، بل هي أيضًا قضيّة نفس-لغويّة (Psycholinguistic) بالأساس. إذ لا يحقّق هذا النوع من الموارد نتائج فعّالة إلّا مع المتعلّم الذي يمتلك قاعدةً لغويّةً كافيةً تتيح له التعامل مع اللغة لا كمعلومة، بل كأداةٍ للتفكير. ومن هنا يمكن القول إنّ البودكاست يشكّل جسرًا للانتقال من مرحلة البنية إلى مرحلة المعنى في مسار تعلّم اللغة.

2 – أثر البودكاست في تنمية المهارات اللغويّة وعمليّة التعليم

تُعدّ البودكاستات بالفصحى وسيلةً تعليميّةً متكاملةً تتجاوز دورها كمصدرٍ صوتيٍّ، إذ تُسهم في تعزيز عمليّة اكتساب اللغة (Language Acquisition) على المستويين المعرفيّ والتواصليّ. وتكمن أهمّيّتها في قدرتها على تمكين المتعلّم من متابعة العلاقات الدلاليّة في سياقٍ طبيعيٍّ، واستخلاص المعنى اعتمادًا على القرائن السياقيّة، لا على الحفظ أو الترجمة.

أ – مهارة الاستماع والعمليات المعرفيّة:

تُحوّل البودكاستات عمليّة الاستماع من مجرّد فعلٍ سمعيٍّ إلى نشاطٍ تحليليٍّ معرفيّ (Cognitive Interpretation)، إذ لا يقتصر الهدف على التعرّف إلى الأصوات فحسب، بل يمتدّ إلى إعادة بناء المعنى الكامن خلفها. فتعليم الاستماع لا يهدف إلى "سماع الكلمات"، بل إلى استرجاع المعنى من السياق. ومن هذا المنطلق، تجعل البودكاستاتُ المتعلّمَ مستمعًا نشطًا يُحلِّل الإشارات الصوتيّة – مثل النبر، والتوقّف، والتنغيم – ليصل إلى بناءٍ دلاليٍّ ذاتيٍّ للنص. وهكذا يتحوّل الاستماع من مرحلة الاستقبال السلبيّ إلى مرحلة المعالجة الذهنيّة للخطاب، حيث يصبح السماع وسيلةً للتفكير لا مجرّد إدراكٍ سمعيّ.

ب – مرحلة الإنتاج الشفهيّ والتعبير:

تشير فرضيّة الإنتاج (Output Hypothesis) إلى أنّ اكتساب اللغة لا يتحقّق بالمدخل اللغويّ فقط، بل يتطلّب إعادة معالجة هذا المدخل من خلال الإنتاج النشط للغة. وتوفّر البودكاستات بيئةً مثاليّة لذلك؛ إذ يُعيد المتعلّم صياغة المحتوى المسموع شفهيًّا، أو يشارك في مناقشاتٍ تعبيريّةٍ، مما يعزّز قدرته على النطق الصحيح واستخدام التراكيب النحويّة الدقيقة. وهكذا تنشأ علاقةٌ تكامليّةٌ بين مهارتي الاستماع والتحدّث، فيتحوّل المتعلّم من متلقٍّ إلى مُنتِجٍ فاعلٍ للخطاب.

ج – دمج البودكاست في عمليّة التعليم:

من الناحيّة البيداغوجيّة، تنسجم البودكاستاتُ بالفصحى مع مبادئ التعلّم الأصيل (Authentic Learning) والتعلّم السياقيّ (Contextual Learning) في النماذج التواصليّة الحديثة. فهي تمنح المعلّم فرصةَ خلق مواقف لغويّة تُحاكي التواصل الواقعيّ، وتحوّل عمليّة التعليم من تلقينٍ شكليٍّ إلى بناءٍ فعليٍّ للمعنى (Meaning Construction). ويمكن إدماجُ البودكاست في الدروس بطرائق متعدّدة، منها:

- إجراء مناقشاتٍ جماعيّةٍ بعد الاستماع مع رسم خرائطٍ ذهنيّةٍ للأفكار؛
- إعداد ملخّصاتٍ شفهيّةٍ أو كتابيّةٍ للنصوص المسموعة؛
- تطبيق العبارات الجديدة في مواقف حواريّة وسياقاتٍ واقعيّةٍ.

تُسهم هذه الأنشطة في تحويل المتعلّم إلى مستخدمٍ حقيقيٍّ للغة وتعزيز الكفاءة التواصليّة في الممارسة العمليّة.

3 – دور البودكاستات في الاندماج المعرفيّ والثقافيّ للغة

ليس تعلّمُ اللغة مجرّدَ حفظٍ للمفردات والقواعد النحويّة، بل هو في جوهره انخراطٌ في نظامٍ معرفيٍّ جديد. وتحتلّ العربيّةُ الفصحى في هذا السياق مكانةً خاصّة، إذ تمثّل في آنٍ واحدٍ وعاءَ التراث الثقافيّ القديم وأداةَ التعبير عن الخطاب الفكريّ المعاصر. وتجمع البودكاستاتُ بالفصحى بين هذين البُعدين – المعرفيّ والثقافيّ – فتقدّم اللغة للمتعلّم لا بوصفها وسيلةً للتواصل فحسب، بل باعتبارها نظامًا للتفكير ومجالًا لتشكيل الوعي والقيم.

تؤكّد النظريّاتُ المعرفيّة أنّ اللغة أداةٌ أساسيّة في بناء الوعي الإنسانيّ. وبحسب فرضيّة النسبيّة اللغويّة التي طرحها سابير (Sapir) وورف (Whorf) [Whorf, 1956, pp. 213–214] ، فإنّ اللغة لا تصف الواقع فحسب، بل تسهم في تشكيله أيضًا. أي إنّ الإنسان يُدرك العالم من خلال منطق اللغة التي يتقنها، ويتحدّد نمطُ تفكيره بالبنى الدلاليّة لتلك اللغة. ومن هذا المنطلق، تُسهم البودكاستاتُ بالفصحى في تحفيز هذا المسار الطبيعيّ، إذ يقترب المتعلّم من النموذج المعرفيّ العربيّ عبر تواصله المستمرّ مع الفكر المعبَّر عنه بالعربيّة، فينتقل تدريجيًّا إلى مرحلة "التفكير باللغة".

ويمكن تفسيرُ هذا التحوّل كذلك في ضوء مفهوم "الكلام الداخليّ" الذي طرحه فيغوتسكي [Vygotsky, 1978]. فبحسب فيغوتسكي، اللغة ليست مجرّد وسيلةٍ للتواصل، بل هي أيضًا أداةٌ للتفكير، ويتشكّل الإدراك الإنسانيّ في إطار التفاعل الاجتماعيّ. وتخلق البودكاستاتُ بالفصحى – بما توفّره من تفاعلٍ صوتيٍّ طبيعيّ – صلةً نفسيّةً-لغويّةً بين المتعلّم واللغة، بحيث يتحوّل فعلُ الاستماع تدريجيًّا إلى كلامٍ داخليّ. وعند هذه المرحلة، لا يعمد المتعلّم إلى ترجمة الجمل التي يسمعها، بل يُدرك معناها مباشرةً، فتغدو اللغةُ جزءًا من آليّة الوعي ذاته.

ومن الناحية الثقافيّة، تمثّل البودكاستاتُ بالفصحى منصّةً ديناميّةً تكشف الرموزَ السوسيولغويّة للغة العربيّة. فكلّ بودكاست لا يقدّم مادّةً معرفيّةً فحسب، بل ينقل أيضًا منظومةً من القيم والتصوّرات والمجازات وآداب الخطاب التي تعبّر عن الرؤية العربيّة للعالم. ومن خلال هذا التفاعل، لا يتعلّم المتعلّمُ التحدّثَ بالعربيّة فحسب، بل يتعلّم التفكيرَ ضمن ثقافتها، أي الانتقال من مستوى الاكتساب اللغويّ إلى مستوى التماهي الثقافيّ والتعاطف الحضاريّ.

الخاتمة

يتّضح من خلال هذا البحث أنّ البودكاستات بالعربيّة الفصحى تمثّل موردًا تعليميًّا أصيلًا يربط بين النظرية التربويّة الحديثة والتطبيق العمليّ في تعلّم اللغة. فهي تُجسّد مفهوم "المدخل المفهوم" الذي يقوم عليه اكتساب اللغة الطبيعيّ، وتمنح المتعلّم فرصةَ الانخراط في بيئةٍ لغويّةٍ واقعيّةٍ تجمع بين التلقّي والفهم والإنتاج. وقد بيّن التحليل أنّ فاعليّة البودكاست تتجلّى بوضوح في المستويات العليا من التعلّم، حيث يمتلك المتعلّم الكفاءة الإدراكيّة الكافية للتعامل مع اللغة بوصفها أداةً للتفكير والتعبير، لا كمجموعةٍ من القواعد والمفردات.

كما أظهر البحث أنّ البودكاستات تسهم في تطوير المهارات اللغويّة الرئيسة – ولا سيّما الاستماع والتحدّث – عبر تحفيز المعالجة الإدراكيّة للمضمون اللغويّ وتمكين المتعلّم من إعادة إنتاجه في سياقاتٍ واقعيّة. وتشكّل هذه العمليّة أساسًا لتنامي الكفاءة التواصليّة (Communicative Competence) التي تُعدّ هدفًا محوريًّا في تعليم اللغة الحديث.

وعلى الصعيد المعرفيّ والثقافيّ، يتّضح أنّ البودكاست بالفصحى لا يقتصر على تعليم اللغة، بل يفتح أفقًا لفهم المنظومة الثقافيّة والقيميّة التي تنطوي عليها العربيّة، ممّا يعزّز الوعي بالهوية اللغويّة والتفاعل الحضاريّ. وهكذا يصبح البودكاست جسرًا بين التعلّم اللغويّ والتكوّن الثقافيّ، يجمع بين المعرفة والاكتساب، وبين التواصل والفكر.

انطلاقًا من هذه النتائج، يمكن القول إنّ توظيف البودكاستات في تعليم العربيّة يُمثّل خطوةً نوعيّة نحو تحديث طرائق التعليم، ويستدعي من المعلّمين والباحثين مزيدًا من الدراسات التطبيقيّة التي تستكشف أثر هذا المورد الرقميّ في بيئاتٍ تعليميّةٍ متنوّعة، لتوسيع آفاق التعلّم الذاتيّ والتكامليّ في العصر الرقميّ.

References

1. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.

2. Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman.

3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.

4. Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* MIT Press.

5. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

УДК 811.411.21:37(47)

ПРЕПОДАВАНИЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ШКОЛА–ВУЗ В РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВА ПОДХОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

TEACHING ARABIC IN THE SCHOOL–UNIVERSITY SYSTEM IN RUSSIA: A RETROSPECTIVE REVIEW OF PROFESSIONAL COMMUNITY APPROACHES

Зелтынь Лариса Альбертовна
Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
E-mail: lzeltyn@hse.ru.

Larisa A. Zeltyn
HSE University, Moscow, Russia.
E-mail: lzeltyn@hse.ru.

Аннотация. Статья представляет ретроспективный анализ процессов формирования отечественной модели преподавания арабского языка на уровне школьного образования с позиции методической преемственности в концепции школа–вуз. Актуальность исследования обусловлена тем, что арабский язык сегодня перестаёт быть университетской дисциплиной и входит во все уровни образования, что требует переосмысления методических подходов, обновления учебно-методической базы и налаживания устойчивой коммуникации между разными уровнями образовательной вертикали, а также создания системы подготовки педагогических кадров для школьного этапа. В статье прослеживается история дискуссии в сообществе российских арабистов о том, как преподавать арабский язык в российской школе. Особое внимание в исследовании уделено сравнительному изучению образовательных программ, а также анализу практики взаимодействия между школами и вузами. В качестве материалов использовались тезисы, доклады и итоговые документы конференций Школы востоковедения НИУ ВШЭ 2013, 2014 и 2015 годов, международной конференции (НИУ ВШЭ, 2019) и круглого стола (НИУ ВШЭ и Академия наук Республики Татарстан, 2025). Рассмотрен вопрос создания отечественной учебно-методической базы для преподавания арабского языка в школе, учитывающей специфику восприятия материала российскими школьниками. Показано, что формирование полноценной системы обучения возможно только при условии интеграции опыта российских вузов и школ с учетом лучших образовательных практик и методик, применяемых в арабских школах. Сделаны выводы о перспективах развития арабистики применительно к общему и высшему образованию в России с учетом методической преемственности в системе школа–вуз и обозначены ключевые направления дальнейшей работы профессионального сообщества.

Ключевые слова: арабский язык, школа, вуз, методика преподавания, языковая политика, учебные программы, учебники, арабистика.

Abstract. This article presents a retrospective analysis of the processes involved in the formation of a model for teaching the Arabic language in Russia at the level of school education from the perspective of methodological continuity within the “school–university” educational framework. The relevance of the study is determined by the fact that Arabic is gradually ceasing to be exclusively a university discipline and is increasingly being introduced at all levels of education. This development requires a reassessment of methodological approaches, the modernization of teaching and methodological resources, the establishment of stable communication between different levels of the educational system, and the creation of a sustainable system for training teaching personnel for the school stage. The article traces the history of discussions within the community of Russian arabists on the question of how Arabic should be taught in Russian schools. The study focuses on a comparative study of educational programs and an analysis of the practice of interaction between schools and universities. The materials used include abstracts, reports, and final documents from conferences held by the HSE School of Asian Studies in 2013, 2014, and 2015, an international conference (HSE, 2019), and a roundtable discussion (HSE, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 2025). Special attention is given to the creation of a national teaching and methodological framework for teaching Arabic in schools that takes into account the specific features of how Russian school students perceive and process learning material. The article demonstrates that the formation of a comprehensive system of Arabic language education is possible only through integration of the experience of Russian universities and schools, while also considering the best educational practices and teaching methods used in Arab schools. The study concludes by outlining the prospects for the development of Arabic studies in relation to both general and higher education in Russia, emphasizing the importance of methodological continuity within the school–university system and identifying key directions for further work by the professional academic community.

Keywords: Arabic language, school education, university education, teaching methodology, language policy, curricula, textbooks, Arabic studies.

Введение

За последние два десятилетия арабистика в России претерпела существенные изменения, затронувшие как понимание роли арабского языка в системе образования, так и институциональную структуру подготовки специалистов и вопросы методического обеспечения. Если ранее изучение арабского языка в России практически полностью ассоциировалось исключительно с высшей школой и специализированными востоковедными учебными заведениями (при том, что обучающиеся школьного возраста могли знакомиться с основами арабского языка в учебных учреждениях религиозной направленности, функционирующих в основном в субъектах Российской Федерации, где традиционно проживает преимущественно мусульманское население), то сегодня мы наблюдаем появление качественно новой реальности в сфере образования: арабский язык входит в школьные учебные планы, разрабатываются федеральные рабочие программы по арабскому языку для всех уровней школьного образования (начальное общее образование, основное общее образование и среднее общее образование), планируется введение ЕГЭ по арабскому языку. И если еще в 2023 году расширение масштабов изучения арабского языка в школе только обсуждалось, то сегодня вопрос об изучении арабского как второго иностранного и введении ЕГЭ по арабскому языку как предмету по выбору можно считать решенным. Этот

процесс возрастания интереса к изучению и преподаванию арабского языка и культуры арабских стран, являющийся отражением меняющихся геополитических реалий и расширения связей России с Арабским миром, представляет собой не только увеличение возможностей изучения арабского языка, уникального в своей системности и богатстве языковых средств, дающего возможности познания огромного пласта написанных на нем памятников культуры, но и существенный методический вызов, поскольку существующая система подготовки арабистов в основном ориентирована на взрослых учащихся и будущих востоковедов. Уже в начале 2010-х годов в профессиональном сообществе стали звучать тревожные сигналы, связанные с отсутствием адаптированных школьных программ по восточным языкам в целом и арабскому языку в частности, нехваткой педагогических кадров и крайне ограниченным количеством учебных материалов. Для арабского языка эти проблемы архиактуальны. Для мусульманского населения страны арабский является языком священного Корана, дети с раннего возраста слышат арабскую речь в виде рецитации Корана. В последние десятилетия в ряде регионов страны (Татарстан, Башкортостан, Дагестан, Чеченская Республика) и в крупных городах (Москва, Санкт-Петербург) обучение арабскому языку в том или ином виде было введено в школьные программы. В некоторых из школ, например в школах Татарстана, уже накоплен положительный опыт системного преподавания арабского языка. Однако результатом отсутствия единой программы преподавания арабского языка в школе и единого учебника стала ситуация, когда выпускники, выбрав направление высшего образования, связанное с изучением арабского языка, поступая в вузы, вынуждены переучиваться (в Школе востоковедения НИУ ВШЭ мы наблюдаем такие примеры), что может привести к снижению интереса к изучению арабского и эффективности образовательного процесса для обучающегося в целом. Именно поэтому еще на этапе единичных кейсов изучения арабского языка в школе в рамках упомянутых выше конференций была сформулирована ключевая проблема: отсутствие единой методики преподавания восточных языков в школе и стандартизированного учебника тормозит развитие всей образовательной вертикали. Дискуссии того периода стали отправной точкой для формирования нового взгляда на роль школы в подготовке будущих специалистов-востоковедов и принесли свой результат сегодня, когда профессиональное сообщество вплотную подошло к необходимости решать задачу создания федеральных рабочих программ общего образования и учебников по арабскому языку, подготовки единых учебно-методических комплексов, контрольно-измерительных материалов и материалов ЕГЭ.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования послужили междисциплинарные подходы, включающие историко-методический анализ, подробное генерализированное описание которого изложено в системном труде Дж. Реале и Д. Антисери [Реале, Антисери, 1997]. Исторический (системный) метод позволяет рассматривать вопрос о преподавании арабского языка в системе школа–вуз в исторической перспективе, глубина которой определяется периодом преподавания арабского языка в школах России, то есть примерно двумя десятилетиями. Исследование даже такого исторически малозначимого периода в эпоху динамических изменений позволяет проследить процесс становления школьного этапа преподавания арабского языка и определить значение этого этапа в связке школа–вуз,

описать перспективы методического взаимодействия, обозначить проблемы и направления поиска их решений.

Методика преподавания арабского языка в России имеет глубокие исторические корни. Блестящие ученые-методисты прошлого, работавшие в центрах арабистики Москвы, Санкт–Петербурга, Казани, столиц союзных республик СССР, оставили нам богатую традицию, которая успешно развивается сегодня в ведущих востоковедных отделениях и вузах России. Особое внимание в исследовании уделено сравнительному изучению образовательных программ, а также анализу практики взаимодействия между школами и вузами. Началом современной дискуссии о преподавании арабского языка в школах можно считать конференции, организованные Школой (ранее – Отделением) востоковедения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», – I Международная конференция «Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия» (2013), The II International Conference «Methods of Teaching Oriental Languages: Actual Problems and Trends» (2014), III Международная конференция «Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода» (2015). На них впервые в рамках секции «Преподавание восточных языков в начальной и средней школе» на основе уже существовавшей на тот момент весьма ограниченной практики была обозначена проблема отсутствия единства в методике преподавания арабского языка в школе, отсутствия учебников для школ, соответствующих единым требованиям и стандартам, и недостаточная обеспеченность школ квалифицированными преподавателями арабского языка. Анализируются ключевые результаты 1-й Международной научно-практической конференции «Преподавание арабского языка в России: актуальные проблемы и перспективы», организованной Школой востоковедения НИУ ВШЭ при поддержке Лиги арабских государств в апреле 2019 г., на которой обсуждались вопросы различных методологических подходов к преподаванию арабского языка в российских вузах и в системе образования в целом (европейский подход vs. подход с позиций арабской грамматической традиции). Также рассмотрены дискуссии в рамках круглого стола «Современные стратегии преподавания арабского языка в школе и вузе: опыт и перспективы», организованного в сентябре 2025 г. Школой востоковедения НИУ ВШЭ и Академией наук Республики Татарстан, сосредоточенные на вопросах преподавания арабского языка в школе и поиске стратегий взаимодействия школы и вуза. Исследование использует тезисы, доклады и итоговые документы указанных конференций и круглого стола. Особое внимание уделено анализу обратной связи от педагогов школ, где уже ведется преподавание арабского языка, а также опыту Лицея НИУ ВШЭ, ставшего первой крупной московской школьной площадкой, на которой арабский язык преподаётся в формате обязательного учебного курса учащимся направления «востоковедение». Учитывались методические материалы, разработанные в арабских образовательных центрах. Такой подход позволил выявить различия в стратегиях преподавания и сформировать представление о том, какие элементы международного опыта могут быть адаптированы для российских условий.

Результаты

Исследование показало, что системное внедрение арабского языка в школьное образование стало результатом многолетних экспериментов профессионального сообщества,

проводившихся в различных субъектах РФ в качестве ответа на запрос со стороны общества и в первую очередь родителей, чьи дети идут в школу. Начиная с нулевых годов нынешнего столетия этот запрос носил окказиональный региональный характер. Однако 1 сентября 2013 г. со вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273–ФЗ) и переходом российских учебных заведений на новые федеральные образовательные стандарты к преподаванию восточных языков в средней и высшей школе стали предъявляться те же формальные требования, что и к преподаванию западных языков. При этом процесс преподавания арабского языка в школе не был систематизирован и методически оформлен [Высшая школа экономики, 2013; HSE University, 2014; Высшая школа экономики, 2015]: чаще всего изучение арабского было факультативным для учеников 5–9 классов (опыт Гимназии № 1387, Гимназии № 1257, Школы № 1242 имени Лазаревых г. Москвы). Обсуждения демонстрировали, что преподаватели школ были вынуждены разрабатывать собственные программы с нуля, поскольку учебники и учебные пособия по арабскому языку для школы на русском языке были единичными, а методик не существовало вовсе [Ахмадишина, 2024]. Отдавая должное их авторам, мы должны упомянуть те единичные учебники и пособия, которые стали своего рода «первопроходцами» и обеспечили учебный процесс на начальном этапе введения изучения арабского языка в школе: учебно-методические пособия для 5-го класса «Начинаем изучать арабский язык» [Ковыршина, Иванова, 2012], «Основы арабского языка» [Ковыршина, Самоделкина, Иванова, 2013], подготовленные преподавателями арабского языка Гимназии № 1257 и преподавателями филологического факультета РУДН, а также учебник арабского языка для русскоговорящих в двух томах, составленный Али Салимом и рекомендованный автором для использования в качестве базового школьного учебника для обучения по программам, «Арабский язык (базовый и продвинутый уровни)» [Салим, 2013]. Автор отмечал: «Учебник составлен по методике, применяемой для обучения иностранцев в арабских странах, и предназначен для лиц, желающих изучить арабскую систему письма и основы грамматического строя арабского языка, а также усвоить запас слов, необходимый для понимания текстов, которые даются в учебнике начиная от простейших и далее с постепенным усложнением, и что методика специально адаптирована для русскоговорящих учащихся» [Салим, 2013].

Преподаватели вузов, в свою очередь, сталкивались с тем, что школьники, приходящие на профильные факультеты, обладали крайне разнородной языковой базой. В 2015 г. Лицей НИУ ВШЭ предпринял попытку создания системной школьной модели обучения арабскому языку [Чупрыгина, 2014]. Опыт первых лет показал, что даже наличие квалифицированных педагогов, имевших опыт преподавания арабского языка в вузе, не решает проблему отсутствия учебно-методических комплексов. Преподаватели Лицея были вынуждены адаптировать университетские учебники, что привело к снижению темпа освоения материала и необходимости пересмотра организации учебного процесса. Международная конференция 2019 года [Чупрыгина, 2019] обозначила новую реальность: российская арабистика стала предметом интереса коллег из арабских стран, активно включившихся в обсуждение преподавания арабского языка в России. Представители арабских университетов выступали с предложениями культурной и методической адаптации учебников для школ, используемых в арабских странах, методисты российских образовательных учреждений придерживались позиции о необходимости формирования российской методической учебной традиции и для

школьного этапа с использованием лучших зарубежных методических практик. Круглый стол 2025 года [Высшая школа экономики, 2025] стал ключевым шагом в выработке стратегии долгосрочного развития (Высшая школа экономики, Академия наук Республики Татарстан). Участники пришли к выводу о том, что формирование единой системы школа–вуз возможно только при создании специализированных российских учебников, которые будут учитывать особенности школьного возраста и психологии школьников в восприятии сложных грамматических структур, но при этом опираться на материалы арабских учебников для школ и использовать лучшие национальные методические практики. Сегодня, по прошествии более десяти лет с даты проведения первой конференции, ситуация с методическим обеспечением школьного учебного процесса выглядит намного более системной: разработана и в течение нескольких лет успешно применяется в учебном процессе линейка учебных пособий для школ, созданная в Республике Татарстан авторами Н. Г. Мингазовой и Р. Р. Закировым [Мингазова, Закиров, 2020]. УМК, разрабатываемый для 2–11 классов, состоит из учебника, книги для чтения, рабочей тетради и методического пособия для учителя и рекомендован Министерством образования и науки Республики Татарстан.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют утверждать, что развитие школьной арабистики в России требует переосмысления функций всех участников образовательного процесса. Прежде всего, необходимо признать, что традиционная вузовская модель подготовки арабистов не может быть механически перенесена в школу. Важно учитывать меньшую психолингвистическую готовность школьников к изучению незнакомой письменности, наличие дополнительной сложности, связанной с восприятием арабской графики, а также необходимость многократного повторения на ранних этапах. Кроме того, современные школьники живут в медиасреде, где визуальные и интерактивные элементы играют огромную роль. Поэтому разработка школьного учебника должна опираться не только на традиционные методические подходы, но и на цифровые формы подачи материала. Другим важным результатом обсуждений стало понимание того, что школа и вуз должны работать как единая система: вуз обеспечивает методическую экспертизу и подготовку кадров, а школа – непрерывность процесса и ранний интерес к изучению языка. Международный опыт показывает, что устойчивые образовательные траектории формируются только при наличии методических центров, которые координируют работу школ и вузов. В новых условиях вопрос преподавания арабского языка в школе рассматривается на федеральном уровне [Минпросвещения России, 2025]. Вопросы унификации подходов к преподаванию арабского языка в российских школах и задачи методической преемственности между школой и вузом рассматриваются в рамках постоянно действующего методического семинара Школы востоковедения НИУ ВШЭ и Академии наук Республики Татарстан «Преподавание арабского языка в школе и в вузе». Семинар функционирует как методическая платформа и является стратегическим шагом к созданию методического центра по преподаванию арабского языка в школе и в вузе.

Выводы

Ретроспективный анализ формирования системы преподавания арабского языка в российской школе позволяет сделать вывод о том, что цель, декларированная участниками

«школьной секции» конференции 2013 года по созданию полноценной вертикали школа–вуз, стала ближе, а способы ее достижения обрели реальные очертания.

Несмотря на сохраняющиеся проблемы – отсутствие единых учебников, нехватку педагогов и методических материалов – профессиональное сообщество демонстрирует готовность к взаимодействию и поиску решений. Знаковым шагом для развития арабистики на школьном этапе стало открытие на базе Гимназии имени Е. М. Примакова в Московской области Образовательного центра имени шейхи Фатимы бинт Мубарак. Центром проводятся совместные мероприятия с образовательными организациями ОАЭ и олимпиады для школьников, изучающих арабский язык, разрабатываются программы по изучению арабского языка и арабской культуры, развиваются заложенные отечественной арабистикой традиции проведения научно-практических форумов по вопросам преподавания арабского языка [Образовательный центр им. шейхи Фатимы бинт Мубарак, 2025]. Международное сотрудничество, создание постоянного методического семинара и интеграция опыта различных регионов России позволяют говорить о начале нового этапа развития отечественной арабистики. Таким образом, задача формирования единой образовательной системы арабского языка становится не только стратегически необходимой, но и выполнимой.

Литература

1. I Международная конференция «Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия» // Высшая школа экономики. 22–23.04.2013. URL: https://olanguages.hse.ru/2013/ (дата обращения: 25.10.2025).

2. III Международная конференция «Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода» // Высшая школа экономики. 27–28.10.2015. URL: https://olanguages.hse.ru/2015/ (дата обращения: 25.10.2025).

3. Ахмадишина А. Чтобы ввести арабский язык в ЕГЭ, учебник должен быть введен в федеральный перечень, а его нет // Миллиард татар. 01.11.2024. URL:https://milliard.tatar/news/ctoby-vvesti-arabskii-yazyk-v-ege-ucebnik-dolzen-byt-vveden-v-federalnyi-perecen-a-ego-net-6410 (дата обращения: 25.10.2025).

4. Ковыршина Н. Б., Иванова И. Ю. Начинаем изучать арабский язык. М.: РУДН, 2012.

5. Ковыршина Н. Б., Самоделкина Л. В., Иванова И. Ю. Основы арабского языка. М.: РУДН, 2013.

6. Круглый стол на тему «Современные стратегии преподавания арабского языка в школе и вузе: опыт и перспективы» // Высшая школа экономики. 24.09.2025. URL: https://we.hse.ru/news/1088558797.html (дата обращения: 25.10.2025).

7. Мингазова Н. Г., Закиров Р. Р. Арабский язык. 5 класс: учебное пособие (начальный уровень) для общеобразовательных организаций основного общего образования. Казань: Магариф–Вакыт, 2020. 116 с.

8. Образовательный центр им. шейхи Фатимы бинт Мубарак : Официальный сайт. URL: https://sfcentre.primakov.school/ (дата обращения: 25.10.2025).

9. Реале Дж., Антисери Д. Глава 14. Макс Вебер. Методология социально-исторических наук в «расколдованном» наукой мире / Дж. Реале, Д. Антисери. Западная философия от истоков до наших дней: В 4 т. СПб.: Петрополис, 1994–1997. Т. 4. 1997. С. 175–181.

10. Сергей Кравцов рассказал делегации из ОАЭ об особенностях российской системы образования // Минпросвещения России. 13.11.2024. URL: https://edu.gov.ru/press/9060/sergey-kravcov-rasskazal-delegacii-iz-oae-ob-osobennostyah-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya/ (дата обращения: 25.10.2025).

11. Учебник арабского языка для русскоговорящих. Первый и второй уровень / Сост. А. Салим. М.: Библос консалтинг, 2013.

12. Чупрыгина (Зелтынь) Л. А. В Школе востоковедения состоялась крупнейшая в истории России конференция по вопросам преподавания арабского языка // Высшая школа экономики. 19.04.2019. URL: https://oriental.hse.ru/news/264218633.html (Дата обращения: 25.10.2025).

13. Чупрыгина (Зелтынь) Л. А. Сертифированный учебник как обязательное условие стандартизации обучения восточному языку в средней школе (на материале арабского языка) // The II International Conference Methods of Teaching Oriental Languages: Actual Problems and Trends. Methods of Teaching in Elementary and Middle School : тезисы конференции. 15.05.2014. С. 10. URL: https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/147697957 (Дата обращения: 25.10.2025).

References

1. The II International Conference «Methods of Teaching Oriental Languages: Actual Problems and Trends». *HSE University*. 14–15.05.2014. URL: https://olanguages.hse.ru/2014/ (access date: 25.10.2025).

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И БОЛЬШИЕ ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИССЛЕДОВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА»

Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвистические исследования и преподавание арабского языка. Применение больших языковых моделей для решения классических задач арабской лингвистики. Использование искусственного интеллекта в разработке и адаптации методик преподавания арабского языка. Этические и лингвистические вызовы, связанные с генеративными моделями. Влияние искусственного интеллекта на трансформацию роли преподавателя и исследователя.

Научные руководители секции:

Редькин Олег Иванович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой арабской филологии Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

Берникова Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры арабской филологии Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

УДК 811.411.21'367:004.912

КОРПУСНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛА كاد КАК ПОКАЗАТЕЛЯ НЕПОЛНОТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

CORPUS BASED DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE VERB كاد AS A MARKER OF THE INCOMPLETE REALIZATION OF A SITUATION IN ARABIC

Храковский Виктор Самуилович
Институт лингвистических исследований Российской академии наук, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: khrakovv@gmail.com.
Мамедшахов Рамазан Гамидович
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Санкт-Петербург, Россия; Институт лингвистических исследований Российской академии наук, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: ramnesham@gmail.com.

Victor S. Xrakovskij
Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: khrakovv@gmail.com.
Ramasan G. Mamedshakhov
National Research University Higher School of Economics, Saint-Petersburg, Russia; Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: ramnesham@gmail.com.

Аннотация. Работа посвящена количественному и качественному описанию конструкций с глаголом كاد (*kāda*) – одним из важных элементов аспектуальной системы арабского глагола. كاد является одним из «глаголов близости действия», описанных в традиционной арабской грамматике. Актуальность темы исследования обусловлена значительным отставанием в изучении аспектуальной системы арабского глагола от развития теоретической аспектологии, и, в частности, от результатов ее применения к отдельным языкам. Помимо отсутствия качественного описания аспектуальной системы арабского глагола в арабском языкознании отсутствует также количественная картина аспектуальной системы. Таким образом, проблема заключается в том, что мы не знаем, что означает «близость действия» с точки зрения современной лингвистической теории, как это связано с глагольной системой в целом и как выглядит частотная иерархия компонентов этой подсистемы. Цель работы заключается в качественном и количественном описании наиболее частотных конструкций с глаголом كاد в арабском литературном языке. Исследование проведено на материале двух корпусов, А и Б, извлеченных из Международного корпуса арабского языка. Корпус А представляет собой 100 примеров, полученных от запросов, содержащих слово كاد. Данные примеры проклассифицированы по морфосинтаксическим типам и просчитаны по различным критериям. Корпус Б является дополнительным и включает результаты точечных запросов по отдельным лексико-грамматическим темам, не вошедшим в основной корпус. К результатам данной работы относится качественное семантическое и морфосинтаксическое описание наиболее частотных конструкций с глаголом كاد в арабском литературном языке, а также вычисление количественных параметров элементов конструкция с كاد.
Ключевые слова: лингвистическая типология, аспектуальность, арабский язык, глагол كاد.

Abstract. The paper provides a quantitative and qualitative description of constructions with the verb كاد (*kāda*), one of the important elements of the aspectual system of the Arabic verb. كاد is one of the "verbs of proximity" described in traditional Arabic grammar. The relevance of this issue stems from the significant lag in the studies of the aspectual system of the Arabic verb, relative to the development of theoretical aspectology and in particular the results of its application to individual languages. In addition to the lack of a qualitative description of the aspectual system of the Arabic verb, Arabic linguistics also lacks a quantitative understanding of the aspectual system. Thus, the problem lies in the lack of knowledge of what "proximity of action" means in terms of modern linguistic theory, how it relates to the verbal system as a whole, and what the frequency hierarchy of the components of this subsystem looks like. The study aims to qualitatively and quantitatively describe the most frequent constructions with the verb كاد in Modern Standard Arabic. The study was conducted on two corpora, A and B, extracted from the International Corpus of Arabic. Corpus A contains 100 examples obtained from queries with the word كاد. These examples were classified by morphosyntactic types and calculated according to various criteria. Corpus B is supplementary and includes the results of specific queries on individual lexical and grammatical topics not found in the main corpus. The results of this work include a qualitative semantic and morphosyntactic description of the most frequent constructions with the verb كاد in Modern Standard Arabic, as well as the calculation of quantitative parameters of the elements of the construction with كاد.
Key words: linguistic typology, aspectuality, Arabic language, verb كاد.

1. Введение. Краткое описание *kāda*

В грамматиках классического и современного литературного арабского языка [например, 1996 ،حسن; Гранде, 1998; Ryding, 2005 и др.] стандартно анализируется конструкция, образуемая глаголом *kāda* в форме перфекта/пр. вр., 3 л., ед. ч. вместе с другим глаголом в форме имперфекта/наст. вр. того же лица и числа. Эта конструкция, как мы полагаем, в современной интерпретации обозначает различные варианты неполноты реализации действия, обозначаемого глаголом в форме имперфекта.

Глагол *kāda* описывается как служебный глагол, обозначающий «близость действия», т. е. значение, примерно соответствующее русским «почти» / «чуть не». Он имеет только формы прошедшего и настоящего времен; императив и отглагольные формы не употребительны. Стандартно служебный глагол находится в препозиции к подлежащему и согласуется с ним в роде, знаменательный глагол следует после подлежащего и согласуется с ним в роде и числе [Гранде, 1998; Ryding, 2005; Лебедев, Тюрева, 2007].

(1) كادت القافلة تصل الواحة / Караван почти достиг оазиса.

2. Особенности количественных данных и общие корпусные параметры употребления глагола *kāda*.

Исследование проводилось на базе Международного корпуса арабского языка (International Corpus of Arabic of Bibliotheca Alexandrina, ICA). Проектный объем корпуса – 100 млн слов, но достиг ли он этого значения, неизвестно. Корпус позволяет производить поиск по словоформе (точной форме), по лемме (lemma – جذع; по лексеме, выдает все словоформы данной лексемы), по основе (stem – ساق; зависит от части речи; для глагола различает 5 основ: перфекта действительного и страдательного залога, имперфекта действительного и страдательного залога, императива), по корню (root – جذر).

Так как точный общий объем корпуса неизвестен, мы опираемся на следующие рамочные параметры, которые служат для нас основанием исчисления частотности:

Таблица 1. Частотность глагола *kāda* по корню.

Тип запроса	Форма запроса	Количество входов
по корню	كود\كيد	30 966
по корню + глагольная выборка	كود\كيد	30 237
по корню + именная выборка	كود\كيد	717
по корню + глагольная выборка	كيد	487
по корню + именная выборка	كيد	2 780
по корню + глагольная выборка	كود	0
по корню + именная выборка	كود	0

Таблица 2. Частотность глагола *kāda* по основе.

Тип запроса	Форма запроса	Количество входов
по основе перфекта	كاد	9 420
по основе имперфекта	يكاد	16 624
по основе императива	يكاد	0
по основе страдательного залога	يكاد	0
по основе имперфекта	يكيد	313

Таблица 3. Частотность глагола *kāda* по именной основе.

Тип запроса	Форма запроса	Количество входов
по имени	الكاد	712
по основе كاد с именной выборкой	كاد	717
по основе كاد с выборкой имени и определенности	كاد	712
по основе كاد с выборкой имени и неопределенности	كاد	3*
по основе كاد с выборкой имени и сопряженности	كاد	1*

(* означает, что корпус выдал некорректный пример).

3. Корпусный материал А и Б.

Данный доклад опирается на два корпуса примеров, извлеченных из ICA.

Первый корпус (А) представляет собой данные, полученные классификацией первых 100 входов корня *kāda*. Мы исходим из случайного характера распределения этих входов, что позволяет нам считать их репрезентативной выборкой и экстраполировать результаты их обсчета на весь корпус. Конструкции, вошедшие в этот корпус, мы условно считаем основными (употребительными, ядерными).

Второй корпус (Б) является дополнительным и представляет собой результаты точечных запросов для проверки отдельных предположений, для которых корпус А оказался недостаточным. Эти конструкции мы условно считаем периферийными, но, тем не менее, отражающими интересные характеристики *kāda*, дополняющие общую картину.

Примеры из корпуса приведены без изменений, в частности, частица ان (нормативный вариант أن) встречается без хамзы и приводится в соответствующих примерах так же.

4. Лексическая семантика и деривация

В арабском литературном языке (АЛЯ) существует два глагола с частичной омоморфией: كَوَد – يكاد – كَادَ (I), образованный от корня KWD, и глагол كَيَد – يكيد – كَادَ (I), образованный от корня KJD. Глагол كَادَ (от корня KWD), согласно арабским словарям, имеет грамматическое значение близости действия: «هَمَّ وقاربَ ولم يَفْعَل» – «хотел и был близок к тому, чтобы сделать, но не сделал» [Almaany, 2010] – и значение «أراد» – «хотеть», которое можно трактовать и как грамматическое, и как лексическое [Almaany, 2010]. Он имеет только одну производную форму – глагол 2-й породы كوّد «нагромождать, собирать».

Глагол كَادَ (от корня KJD), согласно арабским словарям, имеет значения «хитрить, обманывать», «бороться с кем-либо», «обрабатывать какой-либо объект». Он имеет только одну производную форму – глагол 3-й породы كايد «обманывать, перехитрять» [Баранов, 2006, с. 703, 706].

К сожалению, ICA не позволяет прямо рассчитывать лексику, образованную от этих двух корней раздельно. Вернее, он позволяет выделить лексику от корня KJD, но не позволяет при просчете корня KWD отделять лексику, производную от KJD. Ввиду этого запрос по корню كود\كيد выдает общий результат 30 966 входов для обоих корней.

Зато он позволяет поиск по корню كيد, и такие запросы с глагольной и именной выборками дают соответственно 487 и 2 780 входов, в сумме – 3 267. Вычтя эту величину из корня كود\كيد, получаем количество входов корня كود: 30 966 – 3 267 = 27 699. Вычтя из этой величины количество именных употреблений الكاد, получаем собственно общее количество глагольных входов كاد – يكاد: 27 699 – 712 = 26 987.

5. Статистические данные употребления *kāda*.

Глагол *kāda* относится не к самым употребительным грамматическим средствам в арабском языке, но он, тем не менее, не является совершенно маргинальным его элементом с точки зрения частотности и занимает довольно важное положение в аспектуальной системе арабского глагола. Таблица 4 дает некоторое представление о его частотности в сравнении с другими грамматическими лексемами. Наши корпусные данные хорошо согласуются с данными частотного словаря Т. Бакуолтера и Д. Паркинсона [Buckwalter, Parkinson, 2011] (FDA).

Таблица 4. Частотность глагола *kāda*.

Лексема	Значение	Абсолютная величина по лемме в ICA	Частотность по лемме в ICA	Ранг по FDA
كان	быть	1 331 811	1.332%	10
بدأ	начать	81 563	0.082%	172
كاد	быть близким	30 256	0.030%	985

Непосредственно в данной работе мы используем количественные данные, полученные классификацией первых 100 входов корня *kāda*. Мы полагаем, что случайный характер распределения этих входов позволяет нам считать их репрезентативной выборкой и экстраполировать результаты их обсчета на весь корпус.

6. Анализ данных корпуса A.

6.1. Аспектуальные конструкции с *kāda*.

6.1.1. Конструкции с перфектом *kāda*.

Таблица 5. Перфект *kāda*.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. м. р. прош. вр.	11 + 1 + 6 = 18	كاد وكاد يجف ويموت كاد أن
3 л. ед. ч. ж. р. прош. вр.	6 + 1 + 1 + 1 = 9	كادت كادت تتدحرج وتسقط كادت ان أنستهم إياه أو كادت
1 л. ед. ч. прош. вр.	2	كدت

3 л. дв. ч. ж. р. прош. вр.	1	كادتا ان
1 л. мн. ч. прош. вр.	0	كدنا

Таблица 6. Отрицание в прошедшем времени.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. ж. р. прош. вр.	4	فلم تكد
3 л. ед. ч. м. р. прош. вр.	1	فلم يكد
1 л. ед. ч. прош. вр.	1	لم أكد
1 л. мн. ч. прош. вр.	1	لم نكد

Комментарий:

1. На первые 100 входов 37 форм прошедшего времени (в том числе с لم).

2. На первые 100 входов 7 отрицаний с لم, но ни одного отрицания с ما.

3. Формы 2 л. отсутствуют.

4. Отсутствуют формы мн. ч. 3 л. типа كادوا, для мн. ч. 1 л. зафиксирован только 1 отрицательный пример لم نكد.

5. Иерархия частотности форм перфекта *kāda* следующая:

3 л. > 1 л. > 2 л.

Ед. ч. > мн. ч. > дв. ч.

М. р. > ж. р.

6.1.2. Конструкции с имперфектом *kāda*.

Таблица 7. Имперфект *kāda*.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. м. р. наст. вр.	27 + 1 + 1 = 29	يكاد يكاد مصباح يدوي او شمعة يضيء المكان يكاد ان
3 л. ед. ч. ж. р. наст. вр.	16 + 1 = 17	تكاد جفت أو تكاد
1 л. ед. ч. наст. вр.	4 + 1 = 5	أكاد أكاد أكون قد أعددت
1 л. мн. ч. наст. вр.	0	نكاد
3 л. мн. ч. м. р. наст. вр.	0	يكادون
3 л. мн. ч. м. р. наст. вр.	1	البعض يكادو أن يفتكوا

Таблица 8. Отрицание в настоящем времени.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. ж. р. наст. вр.	5 + 1 = 6	لا تكاد تكاد لا
3 л. ед. ч. м. р. наст. вр.	3 + 1 = 4	لا يكاد يكاد لا
1 л. мн. ч. наст. вр.	2	لا أكاد

1 л. мн. ч. наст. вр.	1 + 1 = 2	لا نكاد ونكاد لا

Комментарий:

1. На первые 100 входов 66 форм настоящего времени (в том числе с отрицанием).
2. На первые 100 входов 21 отрицание.
3. Отсутствуют формы мн. ч. 3 л. типа يكادون, для мн. ч. 1 л. зафиксированы только два отрицательных примера لا نكاد.
4. Формы 2 л. отсутствуют.
5. Распределение остальных форм соответствует ожиданиям:
   - формы множественного числа на втором месте по частотности;
   - двойственное число наименее употребительно;
   - женский род менее употребителен, чем мужской.

6.1.3. Особенности форм лица.

Таблица 9. Частотность 3-го лица.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. м. р. наст. вр.	27 + 3 + 1 + 1 + 1 = 33	يكاد لا يكاد يكاد لا يكاد مصباح يدوي او شمعة يضيء المكان يكاد ان
3 л. ед. ч. ж. р. наст. вр.	16 + 5 + 1 + 1 = 23	تكاد لا تكاد تكاد لا جفت أو تكاد
3 л. мн. ч. м. р. наст. вр.	0	يكادون
3 л. мн. ч. м. р. наст. вр.	1	البعض يكادو أن يفتكوا
3 л. ед. ч. м. р. прош. вр.	11 + 1 + 1 + 6 = 19	كاد فلم يكد وكاد يجف ويموت كاد أن
3 л. ед. ч. ж. р. прош. вр.	6 + 4 + 1 + 1 + 1 = 13	كادت فلم تكد كادت ان كادت تتدحرج وتسقط أنستهم إياه أو كادت
3 л. дв. ч. ж. р. прош. вр.	1	كادتا ان

Таблица 10. Частотность 1-го лица.

Значение	Кол-во	Форма
1 л. ед. ч. наст. вр.	4 + 2 + 1 = 7	أكاد

		لا أكاد أكاد أكون قد أعددت
1 л. ед. ч. прош. вр.	2 + 1 = 3	كدت لم أكد
1 л. мн. ч. наст. вр.	1 + 1 = 2	لا نكاد ونكاد لا
1 л. мн. ч. прош. вр.	1	لم نكد
1 л. мн. ч. наст. вр.	0	نكاد
1 л. мн. ч. прош. вр.	0	كدنا

Комментарий:

1. На первые 100 входов 87 форм 3-го лица.

2. На первые 100 входов 13 форм 1-го лица.

3. Отсутствуют формы мн. ч. 3 л. типа يكادون, для мн. ч. 1 л. зафиксированы только три отрицательных примера لا نكاد.

4. Формы 2 л. отсутствуют.

Интерпретация: нарратив, таксис.

По нашему мнению, это можно интерпретировать так, что основная текстовая функция глагола *kāda* – это функция повествования. Отчасти это ожидаемый результат, так как основной массив текстов в корпусе – нарративный. Но для более точного сравнения нужно сопоставить распределение форм лица в диалоговых текстах.

Совокупная доля всех форм 3-го лица – 87 (87%) по выборке А и 6 481 (87.37%) по выборке Б. Это означает, что глагол *kāda* слабо связан с прагматическими функциями, т. е. не ориентирован на выражение связи «сообщаемого факта с фактом сообщения».

Первый вариант употребления конструкции с глаголом *kāda* – это его различные лично-числовые формы: 3л. ед. ч. м. р. + ж. р. (основной) и остальные: 1 л. ед. ч., 1 л. мн. ч., 3 л. мн. ч. м. р., 2 л. ед. ч. м. р., 2 л. ед. ч. ж. р., 2 л. мн. ч. м. р., 2 л. мн. ч. ж. р.

Неосновные формы употребляются много реже основной. Впрочем, относительно часто употребляется форма 1 л. ед. ч. Крайне редко употребляются формы 2 л., хотя вполне возможны примеры типа (2).

(2) قيل لي إنك كدت تقع عندما كنت تعود البيت / Мне сказали, что ты вчера чуть не упал, когда вечером возвращался домой.

6.1.4. Отрицание с *kāda*.

Отрицание с *kāda* реализуется в 2 вариантах: одиночное отрицание с вспомогательным глаголом и отрицание в парном союзе. В 21 примере с отрицательным *kāda* в выборке первых 100 входов обнаружено 13 примеров одиночного отрицания с вспомогательным глаголом и 8 примеров отрицания в парном союзе.

6.1.4.1. Отрицание со вспомогательным глаголом.

(3) ليلتها لم أكد أغفو أكثر من ساعتين ، وكل بضع دقائق كنت أتسلل إلى النافذة / В ту ночь я едва продремал более двух часов и каждые несколько минут выглядывал в окно.

(4) يمسح بحنان رأس ابنه سالم الذي استسلم لنعاسه وكاد يغفو .. ثم سار متثاقلا نحو سريره / Он с нежностью гладил голову своего сына Салима, который задремал… затем сам почти погрузился в забытье и сполз на его кровать.

6.2. Таксисные конструкции с *kāda*.

6.2.1. Парный союз ما كاد ... حتى используется в сложноподчиненных предложениях и означает временную близость двух событий. В первой части этой конструкции при глаголе *kāda* могут реализоваться различные частицы отрицания, в зависимости от формы самого глагола *kāda*. Финитные глаголы в обеих частях, как правило, следуют правилу «синтаксического параллелизма» и принимают одну и ту же форму прошедшего или настоящего времени.

(5) فلم تكد تمضي سوى 24 ساعة علي هزيمة الجمهوريين في انتخابات مجلس النواب حتي كان إعلان بوش إستقالة رامسفيلد من منصبه كوزير للدفاع / Не прошло и 24 часов с поражения республиканцев на выборах в Конгресс, как появилось объявление Буша об отставке Рамсфельда с его поста министра обороны.

(6) لا تكاد تري شخصا لا تعرفه حتي تقول لنفسك / Как только ты видишь человека, которого ты не знаешь, как говоришь себе.

Таблица 11. *Kāda* с частицей *’an*.

Значение	Кол-во	Форма
3 л. ед. ч. м. р. прош. вр.	6	كاد أن
3 л. ед. ч. ж. р. прош. вр.	1	كادت ان
3 л. дв. ч. ж. р. прош. вр.	1	كادتا ان
3 л. ед. ч. м. р. наст. вр.	1	يكاد ان
3 л. мн. ч. м. р. наст. вр.	1	البعض يكادو أن يفتكوا

Комментарий:

На первые 100 входов зафиксированы 10 форм с частицей أن, в 8 из них كاد стоит в перфекте, и 2 – в имперфекте. Вариативность синтаксических моделей глагола كاد отмечалась еще в арабской грамматической традиции, при этом вариант كاد يفعل считался узуальным (قياسي), а вариант كاد أن يفعل относился к казусу (سماعي). В обследованной выборке отрицательные конструкции с частицей أن не сочетались.

(7) قوات الدولتين العظميين الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي كادتا ان تدخلا في مواجهة مسلحة / Войска двух великих держав США и СССР чуть не вступили в вооруженный конфликт.

7. Аналитические глагольные времена.

На первые 100 входов обнаружена 1 составная форма глагольного времени. Этот пример показывает принципиальную возможность сочетания كاد с перфективными глагольными временами. Мы предполагаем, что подобные сочетания могут быть результатом прямого или косвенного влияния западных языков, но, к сожалению, корпус не дает возможности проверить, является ли текст переводным или оригинальным.

(8) وإني موافق علي هذا الاقتراح، وأكاد أكون قد أعددت العناصر الكلية لهذا الرد / Я согласен с этим предложением и почти подготовил все пункты этого ответа.

8. Эллипсис.

На первые 100 входов зафиксированы 2 случая эллипсиса знаменательного глагола при كاد. Стандартно эллиптируется знаменательный глагол при كاد в разделительной конструкции после союза «или». Интересно, что эллиптироваться могут как непереходные, так и каузативные глаголы.

(9) مصادر المياه جفت أو تكاد / Источники воды пересохли или близки к этому.

(10) حتي أنستهم إياه أو كادت / Так что они заставили их забыть о нем или почти заставили.

9. Сочинение.

На первые 100 входов обнаружены 2 сочинительные конструкции с كاد.

(11) بعد أيام .. قلت مياه النهر، وكاد يجف ويموت، فذهب إلى الثلج، وقال: أيها الثلج الجليل / Через несколько дней река обмелела, почти пересохла и чуть не погибла, и тогда она пошла к ледникам и сказала: О величественные ледники!

(12) ضحكت الموزة، حتى كادت تتدحرج وتسقط من الصحن / Засмеялся банан, так что чуть не засмеялся и не упал с тарелки.

10. Глагол كَيد – يكيد – كادَ.

На первые 100 входов обнаружен только 1 глагол كَيد – يكيد – كادَ.

(13) أعداء الوحدة من مستعمرين وصهاينة وغيرهم عرفوا قوة الوحدة العربية، وكادوا لها بأكثر مما فهم العرب ضرورتها وإيجابياتها / Империалисты, сионисты и прочие враги единства поняли силу арабского единства и злоумышляли против него тем больше, чем арабы осознавали его необходимость и пользу.

11. Сочетаемость *kāda* с бытийными и стативными глаголами по данным корпуса Б.

11.1. Корпусные результаты показали возможность употребления *kāda* с фазовыми глаголами окончания, начинания и продолжения действия, а также бытийным глаголами «быть», «стать» и модальным глаголом «мочь».

Таблица 12. *Kāda* с бытийными и стативными глаголами.

Абсолютная частотность	Конструкция	Знаменательный глагол
69	كاد يكون	быть
31	كاد يَتمّ \ يُتمّ	совершиться / совершить
23	كاد أن يكون	быть
25	كاد ينتهي	закончиться
11	كاد يصبح	стать
7	كاد يبدأ	начаться
6	كاد يُنهي	закончить
4	كاد يكَمّل \ يكمِل	завершить
2	كاد يمكِن	мочь, быть возможным
2	كاد يستمرّ	продолжаться
2	كاد يتخلص	закончить ч.-л. делать, освободиться от ч.-л.

1	كاد يظلّ	продолжаться
1	كاد يستطيع	мочь, быть способным
1	كاد يأخذ	начать

Эти сочетания указывают, в частности, на возможность взаимодействия аспектуальных и фазовых значений в пределах клаузы.

(14) كاد أن يكون الموضوع الوحيد للدراسات الأنثروبولوجية في الولايات المتحدة / И это было почти единственной темой антропологических исследований в США.

(15) فإن تصوره عن الإنسان كاد يكون مختلفا في كافة الأوجه / Его представление о человеке отличается почти во всех отношениях.

(16) وفر ألفونسو – وما كاد يستطيع الفرار – بنحو خمسمائة فارس / Альфонсо бежал, причем с неимоверным трудом, лишь с пятьюстами всадниками.

(17) وما كاد يتم قوله حتى ارتفع البكاء والعويل / Как только завершилась его речь, поднялся плач и причитания.

(18) وما كاد يأخذ في الحديث، حتى مرت بهما طائفة من حرس الوالي / Как только он заговорил, мимо них прошел отряд стражи наместника.

(19) وما كاد يتخلص منهم إلا بعد أخطار شاقة / И он избавился от них лишь после мучительных трудностей.

(20) ما كاد يكمل قوله حتى أسرع خطوه مهرولا تجاه البرج / Как только он договорил, то быстро пошел к башне.

(21) وما كاد ينهي صلاته حتى رأى جنيا كبيرا أمامه / Не успел он завершить свою молитву, как увидел перед собой огромного джинна.

(22) وقد كاد ينتهي ما أملك من الوقت، وقد انتهى ما كنت أملك من الجهد / У меня почти истекло время и закончились силы.

11.2. Поиск в корпусе не обнаружил следующих сочетаний глагола *kāda* со стативными и модальными глаголами:

يمكن أن يكاد (мочь, быть возможным), كاد يصير (стать), كاد يجب (быть должным, необходимым), كاد يريد (хотеть, желать), كاد يقدر (мочь, быть способным), كاد يصعب (быть трудным), كاد يسهل (быть легким), كاد يطيب (быть приятным), كاد يسرّ (радовать), كاد يجوز (быть возможным, разрешенным), كاد يبقى (оставаться), كاد يزال (продолжать), كاد يتابع (продолжать), كاد يواصل (продолжать), كاد يخلّص (заканчивать, прекращать что-либо делать), كاد يتفرغ (закончить что-либо делать, освободиться от чего-либо), كاد يختم (завершить), كاد يختتم (завершить), كاد يكفّ (прекращать, бросать).

Заключение

В предлагаемом докладе анализируется конструкция, образуемая в литературном арабском языке глаголом *kāda*, который в соответствии с традиционной арабской грамматикой (ТАГ) входит в группу глаголов, характеризуемых как «глаголы близости действия». ТАГ считает глагол *kāda* неполнозначным, т. е. служебным глаголом: он имеет только формы претерита и презенса. Его специфическая особенность состоит в том, что он управляет формой другого глагола в презенсе.

Глагол *kāda* образует две основные конструкции: как служебный глагол с аспектуальным значением нереализации значения и как парный союз с таксисным значением.

Говоря о его аспектуальном значении, следует сказать, что он не обозначает ситуации и соответственно имеет не лексическое, а грамматическое значение и указывает на нереализацию ситуации, обозначаемой глаголом в презенсе, в фазе, предшествующей ее возможной реализации.

При этом следует различать два различных варианта нереализации.

В одном варианте возможная реализация ситуации желательна для действующего лица (агенса): *Мальчик почти решил задачу.* Решение задачи, естественно, желательно для мальчика.

В другом варианте возможная реализация ситуации нежелательна для действующего лица (экспериенцера): *Мальчик чуть не сломал ногу.* Естественно, что мальчик не желает, чтобы у него была сломана нога. Выбор того или другого варианта определяется прежде всего семантикой глагола в имперфекте и в какой-то мере общим контекстом.

Служебный глагол преимущественно употребляется в форме претерита, и соответственно вся конструкция реализуется в прошлом; но он может, хотя и относительно редко, употребляться в презенсе, и тогда вся конструкция относится к плану настоящего (нереализация ситуации налицо в момент речи).

Говоря о таксисном значении глагола *kāda*, следует сказать, что конструкция с парным союзом на его базе указывает на непосредственное, контактное следование одного события за другим. При этом оба события относятся либо к прошедшему, либо к настоящему времени. Реализация такого следования в будущем невозможна (предположительно из-за ограничения сферы действия самого глагола *kāda*).

Литература

1. Баранов Х. К. Большой арабско-русский словарь. М., 2006.

2. Борисов В. М. Русско-арабский словарь. М., 1993.

3. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М., 1998.

4. Лебедев В. Г., Тюрева Л. С. Практический курс арабского литературного языка. Ч. 2. Нормативный курс. М., Восток-Запад, 2007.

References

6. Buckwalter, T., Parkinson, D. (2011). *A Frequency Dictionary of Arabic.* Routledge.

7. *International Corpus of Arabic of Bibliotheca Alexandrina*. URL: http://www.bibalex.org/ica/ (Access date: 20.10.2025).

8. Ryding, K. C. (2005) *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.

المراجع

9. عباس حسن. النحو الوافي. ج. ١-٤. القاهرة:1996

10. كاد \\ *Almaany.com*. 2010.
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/كاد/ (access date: 20.10.2025).

УДК 811.411.21'25:004.8

ИИ-ОЦЕНКА АДЕКВАТНОСТИ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДОВ С АРАБСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

AI-BASED ASSESSMENT OF ADEQUACY AND EQUIVALENCE OF TRANSLATIONS FROM ARABIC INTO RUSSIAN

Михина Анна Александровна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.
e-mail: ani.mikhina@yandex.ru.

Anna A. Mikhina
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.
E-mail: ani.mikhina@yandex.ru.

Аннотация. Статья посвящена острой потребности в создании новой метрики оценки качества перевода с арабского на русский язык, поскольку существующие подходы, ориентированные на формальные параметры, не способны полноценно учитывать лингвокультурную специфику и семантическую близость текстов. В условиях активного роста межкультурных контактов между Россией и арабскими странами возрастает значимость межъязыковой коммуникации высокого качества. Основная идея исследования – разработка оригинальной метрики, основанной на применении семантических моделей (например, Sentence-BERT), которая позволит объективно оценивать смысловую сохранность перевода. Проведённый анализ показал, что новая метрика превосходит традиционные подходы и способствует повышению качества межъязыковой коммуникации.
Ключевые слова: машинный перевод, арабский язык, русский язык, оценка качества перевода, лингвистика, искусственный интеллект, нейросетевые модели перевода.

Abstract. The article addresses the urgent need for developing a new metric to assess translation quality from Arabic into Russian, as existing approaches focused on formal parameters are insufficient in fully capturing linguistic-cultural specifics and semantic proximity of texts. Given the increasing intercultural interactions between Russia and the Arab countries, high-quality interlingual communication becomes crucial. The main idea of this research is to create an original metric based on semantic models such as Sentence-BERT, which will allow objective evaluation of meaning preservation during translations. The conducted analysis demonstrates that the proposed metric outperforms traditional methods and contributes significantly to enhancing interlingual communication quality.
Keywords: machine translation, Arabic language, Russian language, translation quality assessment, linguistics, artificial intelligence, neural network-based translation models.

Международное сотрудничество между Россией и странами арабского мира стремительно развивается, что повышает запросы к уровню межъязыковой коммуникации. Особое внимание уделяют качественному переводу, так как лингвистические особенности

арабского языка – богатая фразеология, особая морфология и культурно-специфические элементы – ставят серьезные задачи перед современными методами оценки переводов.

Традиционные подходы, ориентированные на формальные признаки (точность, длина текста, соблюдение грамматических норм), часто оказываются неэффективными при работе с художественными, публицистическими и иными видами текстов, где определяющими факторами выступают тонкие оттенки смысла, стилистика и культурные реалии [Магомедов, Магомедова, 2022].

В этих условиях актуальным становится использование методов, направленных на оценку перевода на семантическом уровне. Одно из перспективных направлений – применение векторных представлений текста. Такие модели позволяют проводить количественное сравнение смысловой близости оригинала и перевода, абстрагируясь от поверхностных различий в структуре и формах слов.

Данная работа посвящена исследованию возможного применения этих методов к оценкам арабско-русских переводов, принимая во внимание специфику языков и культур.

Настоящее исследование проводилось с использованием следующих методов:

1. Сравнительный анализ современных подходов к оценке качества перевода с акцентом на семантические характеристики и лингвокультурную специфику.
2. Семантический анализ с использованием векторных моделей (Sentence-BERT), семантических эмбеддингов и методов оценки близости (например, косинусное сходство).
3. Лингвистический анализ для изучения передачи культурно-маркированных единиц, адекватности перевода арабских идиом и метафор, а также контекстуальных соответствий.
4. Теоретическое моделирование с целью сопоставления традиционных и нейросетевых подходов, выделения критериев оценки смысловой сохранности и обобщения современных методов оценки перевода.

Объединение этих методов позволило сформулировать комплексную концепцию оценки качества перевода в условиях работы с арабско-русской языковой парой.

В ходе работы были использованы материалы следующих научных работ: [Борунов, 2024], [Джасим, 2023], [Евтеев, Воевода, Гончарова, 2025], [Магомедов, Магомедова, 2022], [Овчинников, 2024], [Ризвонов, Каримова, 2025] и др.

Ключевой проблемой арабско-русского перевода является высокая степень многозначности арабской лексики, где значение слова часто определяется контекстом. Например, арабское словоحق , базовое значение которого связано с концептами истины и справедливости, порождает множество контекстуально зависимых значений:

(1) حَقَّ الوالِدُ الوَلَدَ / Отец прочитал над ребенком молитву (религиозный контекст).

(2) حَقَّ عَلَيْهِ الدَّيْنُ / Долг стал для него обязательным (юридический контекст).

Каждый из этих случаев требует выбора подходящей русской лексической единицы, что исключает возможность механического перевода и требует от переводчика умения выявлять глубинный смысл, стоящий за языковой формой. Контекстуальный анализ становится обязательным условием адекватной передачи содержания.

Также большую сложность представляет перевод культурно-специфических концептов, чьи смыслы глубоко укоренены в историческом опыте и социокультурном наследии арабского мира. Типичный пример – термин نخوة, обозначающий комплекс морально-нравственных характеристик: честь, достоинство, мужество, решительность, готовность

защищать слабых. Данное понятие не тождественно русским «смелости» или «благородству», являясь более ёмким и специфичным. Поэтому переводчик вынужден прибегать к описательным методам, например: «проявить мужество и достоинство (نخوة)» или «вести себя достойно (نخوة)». В некоторых случаях целесообразно дополнить перевод развернутыми комментариями, особенно в научно-исследовательских работах или литературных произведениях.

Аналогичной спецификой обладает и термин قرى, который лишь условно можно соотнести с русским «гостеприимством». Его сакральный характер в бедуинской культуре подразумевает не только предоставление крова и пищи, но и безусловную защиту в течение трёх дней, без вопросов об имени и статусе человека. Для передачи этого комплекса значений на русский язык применяются стратегии калькирования с пояснением – «закон гостеприимства (قرى)» – или функциональной замены, раскрывающей суть обычая.

Таким образом, качественный перевод требует объединения лингвистических и культурологических знаний, преодолевая простое копирование слов.

Перевод с арабского на русский на морфосинтаксическом уровне – сложная трансформация, обусловленная различиями в формировании слов и грамматических отношений [Джасим, 2023, с. 57]. Так, например, арабский корень «ك ت ب» (k-t-b) порождает формы كَتَبَ (*kataba* – он писал), مَكْتَب (*maktab* – письменный стол, бюро, офис), كِتَاب (*kitāb* – книга) и др., каждая из которых в русском языке реализуется отдельными словами.

Для адекватной передачи на русский язык переводчик вынужден не просто подбирать эквиваленты, а заново выстраивать морфологическую структуру, часто прибегая к разным частям речи, чтобы передать смысл, сконцентрированный в одной арабской лексеме.

Не менее значительные трудности возникают на уровне синтаксиса, в частности из-за различий в базовом порядке слов. Для арабского повествовательного предложения каноническим является порядок VSO (глагол – подлежащее – дополнение), как, например, جلست الطفلة في الحديقة (букв. «Сидела девочка в саду»). При переводе на русский язык, где доминирует порядок SVO, происходит естественная инверсия: «Девочка сидела в саду». Однако в русском языке порядок слов может меняться в зависимости от того, какой смысл нужно подчеркнуть.

Сложные арабские предложения содержат многочисленные сочинительные связи и притяжательные обороты, которые требуют существенного перестроения при переводе на русский. Рассмотрим арабскую фразу جَاءَ الرَّجُلُ الَّذِي رَأَيْتُهُ أَمْسِ: дословно «пришел мужчина, которого видел я вчера». В русском варианте необходим точный подбор падежа и грамматической формы: «пришел мужчина, которого я видел вчера». Такое изменение упрощает восприятие и сохраняет ясность смысла.

Задача переводчика сводится к поиску оптимального баланса между соблюдением норм русского языка и сохранением логической структуры оригинального арабского текста. Для успешного перевода необходимы глубокие знания особенностей каждой языковой системы, постоянное внимание к выбору лексических единиц и умение правильно воспроизводить синтаксические конструкции.

На фразеологическом и стилистическом уровнях перевод с арабского на русский особенно труден, так как здесь сталкиваются культурные коды и эстетические традиции. Важнейший вызов – передача идиом и пословиц, которые имеют глубокие культурные корни

и теряют смысл при буквальном переводе либо производят непреднамеренный комический эффект. Примеры соответствующих выражений:

1. آخر صيحة (букв.: последний крик) = «последний писк», «тренд сезона», «последняя новинка»;
2. أكل المصاري (букв.: съел деньги) = «обманул», «кинул на деньги»;
3. أكل رأسي/وجهي (букв.: съел мою голову/лицо) = «проедает мозги», т. е. надоел – значение навязчивого воздействия;
4. أمل إبليس بالجنة (букв.: надежда дьявола на рай) = «когда рак на горе свиснет», выражение абсолютной невозможности [Hussein, 1995–2003].

Еще одним примером служит арабская поговорка اليد الواحدة لا تصفق, которая дословно переводится как «одной рукой в ладоши не хлопнешь». Для носителя русского языка такая фраза лишена реального смысла и является лишь констатацией физической невозможности хлопнуть одной рукой в ладоши. Задача переводчика – отыскать в русском языке эквивалентную по смыслу, но отличную по образу единицу: идею неспособности действовать одному. Таким адекватным эквивалентом выступает пословица «один в поле не воин», где метафора боя заменяет метафору хлопка, но ключевое сообщение остается прежним – коллективное усилие необходимо для успеха. Если точного эквивалента нет, возможен описательный перевод, объясняющий суть идиомы: «это бесполезное дело» или «невозможно справиться одному в одиночку».

Одной из значимых задач в процессе перевода является стилистическая адаптация, требующая от переводчика умения переключаться между различными функциональными регистрами. Именно в официально-деловом стиле наиболее остро ощущается проблема, связанная с прямым переносом арабских клише, которые зачастую воспринимаются как неуместные в русском юридическом языке. Так, например, арабская формула بموجب هذا العقد, дословно переводимая как «по этому договору», абсолютно неприемлема в российском юридическом обороте. Профессиональный переводчик обязан предложить корректный функциональный эквивалент, соответствующий стандартам официального стиля русского языка. Один из удачных вариантов перевода указанной формулы мог бы выглядеть так: «на основании настоящего договора…» или «в соответствии с условиями настоящего договора…». В данном случае переводчик действует как специалист по юридическому дискурсу, чья задача – обеспечить правильное оформление текста в строгом соответствии с правилами и нормами российского правового языка.

Художественный перевод с арабского на русский требует от переводчика передавать не только смысл, но и образность, эмоциональную окраску и стиль автора. Для поэзии необходима творческая переработка, учитывающая культурные особенности русской аудитории. Наибольшие сложности возникают на культурном уровне, где важно понимать не только слова, но и лежащие за ними ценности и социальные нормы [Евтеев, Воевода, Гончарова].

Передача культурных реалий с арабского на русской затруднена отсутствием прямых аналогов. Например, слова جلباب (длинное одеяние), محمول (парадный паланкин для покрывала Каабы) или نقاب (исламская одежда, закрывающая лицо женщины) обозначают предметы с глубоким культурным и религиозным значением [Магомедов, Магомедова, 2022].

Используют три стратегии перевода:

1. Транслитерация с пояснением («джильбаб»).

2. Подбор функционального аналога («длинное платье»).
3. Подробное описание («паланкин для священного покрывала»),

Выбор подхода зависит от жанра текста и ожидания аудитории, главная цель – передать культурно обусловленное значение предмета.

Еще более сложной задачей является передача речевых оборотов и этикетных формул, где главное – выполнение социальной функции, а не буквальный смысл. Например, арабское приветствие السلام عليكم («мир вам») требует обязательного ответа وعليكم السلام («и вам мир»). Стандартный русский эквивалент «Здравствуйте» теряет религиозный оттенок, но сохраняет основную коммуникативную функцию установления контакта.

Наиболее выразительно адаптация проявляется при переводе выражений религиозного характера. Например, арабское соболезнование لله ما أخذ وله ما أعطى («Богу принадлежит то, что Он взял, и Ему принадлежит то, что Он даровал») при буквальном переводе воспринимается сухим и чуждым. Правильный подход – адаптировать его, сохранив утешающую функцию, например: «Да упокоится его душа. На все воля Божья».

Автоматизированные метрики, такие как BLEU (Bilingual Evaluation Understudy) и TER (Translation Edit Rate), доминируют в оценке качества машинного перевода, но они плохо подходят для оценки адекватности перевода для арабо-русской пары [Борунов, 2024, с. 224]. BLEU проверяет точность совпадения последовательностей слов (n-грамм) между машиной и эталоном. Несмотря на удобство и скорость расчета, BLEU чувствительна к мелочам, игнорируя синонимы и альтернативные варианты, снижая баллы даже при сохранении смысла. TER, напротив, рассчитывает минимальное усилия для приведения перевода к эталону, считая операции удаления, добавления и замены слов. Но и она оценивает лишь форму, не учитывая культурный контекст и стилистику. Эти метрики помогают на начальном этапе разработки систем перевода, но недостаточны для полного анализа качества перевода, особенно в художественной литературе и других видах текстов.

Более продвинутой является метрика METEOR (Metric for Evaluation of Translation with Explicit ORdering), которая использует внешние тезаурусы (например, WordNet) для учета синонимов и парафраз, повышая точность оценки при наличии альтернативных формулировок. Однако даже она имеет схожие проблемы: поверхностное сравнение и отсутствие внимания к культурным нюансам.

Метрика ChrF (Character n-gram F-score) оценивает перевод на уровне символьных n-грамм, полезна для языков с богатой морфологией, но не замечает смысловых искажений. METEOR учитывает синонимию, но статично, через готовые словари, не распознавая контекстуальные замены. Обе метрики оценивают только поверхностное сходство, не проникая в семантику текста. Современный подход к оценке перевода требует перехода от простых формальных признаков к глубокой семантической оценке.

Необходим новый подход к оценке качества перевода, основанный на семантических представлениях. Современные нейросетевые модели, такие как BERT, LASER и COMET, конвертируют тексты в векторные эмбеддинги, позволяющие сравнить смысловую близость оригинала и перевода с помощью методов, таких как косинусное сходство [Штыков, Дьяконов, 2023, с. 113]. Это дает возможность корректно оценивать синонимические замены, культурную адаптацию и общие трансформации текста, обеспечивая объективную оценку перевода как акта межъязыковой коммуникации [Салып, Смирнов, 2022, с. 3513].

Исходный текст и его перевод преобразуются в числовые векторы, после чего их смысловая близость измеряется методом косинусного сходства. Высокий показатель подтверждает верную передачу смысла. Основное преимущество – оценка именно смысла, а не конкретной структуры или словаря.

Современные системы искусственного интеллекта (такие как GPT, BLOOM и LaMDA) действуют как эксперты-критики. Принцип работы: модель получает инструкцию-промпт, например: «Оцени перевод с арабского на русский, учитывая точность смысла, культурный контекст и стиль». Затем она подробно анализирует оба текста и выдает аргументированное заключение. Результатом может быть как развернутое обоснование, так и числовой балл с описанием достоинств и недостатков перевода.

Большие языковые модели (БЯМ) предоставляют три преимущества для оценки перевода: глубокий анализ контекста и выявление смысловых искажений, точная оценка стилистики и регистра, учет культурных нюансов и распознавание ошибок в передаче специфических элементов. Но есть и ряд ограничений: явление «галлюцинаций» (выдача неверных обоснований оценки), непрозрачность решений, высокая стоимость вычислений и низкая производительность при массовой проверке переводов.

Комбинация новых методов, таких как векторные представления и БЯМ, открывает путь к объективной оценке качества перевода. Нейросетевые метрики BLEURT и COMET обучаются на человеческих оценках, давая прогнозы качества перевода на основе опыта экспертов, заложенного в тренировочном корпусе. Они превосходят традиционные метрики, такие как BLEU, и точнее отражают восприятие качества человеком.

Арабский язык требует особой обработки из-за важности диакритик (огласовок), сложной морфологии и наличия диглоссии (различия между литературной и разговорной формами). Русский язык добавляет сложности своим богатым спряжением и относительно свободным порядком слов.

Современные алгоритмы хуже работают с этими языками, смещаясь в сторону английского, что снижает точность оценок. Наборы данных для арабско-русского перевода ограничены по объему и качеству; слабо представлены специализированные жанры и культурные аспекты, необходимые для полноценной оценки.

Для решения этих проблем предлагается гибридная система, которая разбивает общую оценку качества на отдельные компоненты (например, точность, стиль, культурная адекватность). Такой подход позволяет точно диагностировать ошибки и дает специалисту детализированные рекомендации для их исправления.

Система должна последовательно оценивать перевод по четырем ключевым параметрам, используя для каждого оптимальные. Успешное обучение и запуск такой системы невозможны без решения фундаментальной проблемы – отсутствия качественных размеченных данных. Поэтому необходимо создание специализированного размеченного корпуса арабо-русских текстов, который должен включать разнообразие жанров (художественная литература, новости, юридические документы, техническая документация и т. п.). Каждый сегмент текста (предложение или абзац) должен быть оценен экспертами-переводчиками по нескольким шкалам:

- адекватность (шкала от 1 до 5);
- беглость (шкала от 1 до 5);
- стилистическое соответствие (бинарная или порядковая оценка);

- культурно-прагматическая адекватность (отдельная оценка для сегментов, содержащих соответствующие термины и идиомы).

Такой корпус может стать не только стандартом для обучения и тестирования предлагаемой модели, но и уникальным ресурсом для всех, кто работает с арабо-русским переводом. В дальнейшем при успешном тестировании возможна разработка чат-бота для более удобного использования инструмента перевода.

Несмотря на сложность реализации, особенно модуля культурно-прагматической уместности, данный подход представляется наиболее перспективным и адекватным для объективной оценки качества арабо-русского перевода в современных условиях.

Многоуровневая система оценки перевода улучшит подготовку переводчиков, предоставляя студентам не просто оценку, а подробный разбор ошибок по основным критериям. Преподаватели освободятся от рутины и смогут уделить больше внимания развитию профессиональных навыков студентов.

Разрабатываемая система может интегрироваться в CAT-tools, выступая помощником переводчикам для оперативной проверки предварительных переводов. Она помогает выявить ошибки в передаче метафор, терминологии и стилистики документов [Овчинников, 2024]. Детальные отчеты ускоряют процесс редактирования и обеспечивают единство стиля в больших объемах текста, что полезно при локализации и издании книг. Главной научной задачей становится создание специализированной трансформер-модели, адаптированной к особенностям арабского и русского языков, способной эффективнее обрабатывать их морфологию и семантику.

Одним из важнейших этапов разработки эффективного инструмента оценки перевода является создание специализированного корпуса текстов с многоуровневой экспертной разметкой. Этот корпус должен охватывать широкий спектр жанров и стилей – от официально-деловых документов до художественных произведений и публицистики. Каждое предложение или абзац должны подвергнуться тщательной экспертизе по таким критериям, как адекватность, беглость, точность терминологии и стилистическое соответствие. Получившийся ресурс станет не только опорой для обучения алгоритмов, но и надежным эталоном для проверки эффективности созданных оценочных методик.

Центральное место занимает задача разработки алгоритмов культурно-прагматического анализа, которые смогли бы перейти от традиционного подхода к статичным базам данных к более гибкому распознаванию культурных концептов. Решению этой задачи способствует интеграция методов компьютерной лингвистики, культурологии и переводоведения. Важно создать алгоритмы, способные выявлять в исходном тексте культурно значимые элементы и проверять корректность их передачи в переводе.

Дополнительным перспективным направлением является внедрение методов машинного обучения с малым количеством размеченных данных (few-shot learning) и технологии обучения без предварительной разметки (zero-shot learning). Исследование возможностей применения этих методов для редких языковых пар, таких как арабско-русская, имеет большое прикладное значение.

Практическая реализация указанных направлений не только приведет к созданию мощного инструмента для оценки качества перевода, но и заложит основы для дальнейших разработок в области обшей методологии компьютерной лингвистики и переводоведения. Предложенные решения могут применяться и для других языковых пар с подобными

сложностями, что сделает вклад в развитие общих подходов к решению проблемы оценки качества перевода.

Литература

1. Борунов И. А. NMT-перевод – основные модели, оценка качества // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. №4. С. 220–227.

2. Джасим М. А. Распространенные ошибки переводчиков с арабского языка // Интерактивная наука. 2023. №7 (83). С. 57–58.

3. Евтеев С. В., Воевода Е. В., Гончарова Н. А. Машинный перевод в обучении переводчиков // Концепт. 2025. №7. С. 162–175.

4. Магомедов М. И., Магомедова П. М. Лингвокультурные особенности арабского юридического текста и специфика перевода терминологии исламского права на русский язык // Известия ВГПУ. 2022. №6 (169). С. 220–225.

5. Овчинников А. А. Машинный перевод как инструмент профессионального перевода // Вестник науки. 2024. №12 (81). С. 539–547.

6. Ризвонов М. М., Каримова Л. Н. Понятие и алгоритм работы систем машинного перевода // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №1–2 (100). С. 170–173.

7. Салып Б. Ю., Смирнов А. А. Анализ модели BERT как инструмента определения меры смысловой близости предложений естественного языка // StudNet. 2022. №5. С. 3509–3518.

8. Сергеева Н. Н., Тиллоева С. М. Стратегии обучения переводу фразеологизмов арабского языка на русский // Педагогическое образование в России. 2024. №4. С. 1–2.

9. Штыков П. Д., Дьяконов А. Г. Построение и визуализация обобщённого графа диалога по корпусу диалогов // ПДМ. 2023. №59. С. 245–254.

References

10. Hussein, M. (1995–2003). *The Arabic Idioms*. Damascus, 7–27.

УДК 811.411.21:004.9

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ: ОБУЧЕНИЕ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ АЛГОРИТМОВ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION AND SCIENCE: TEACHING THE ARABIC LANGUAGE USING ALGORITHMS

Душейко Анастасия Сергеевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: mrs.anastasiia888@gmail.com.

Anastasiia S. Dusheiko
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.
E-mail: mrs.anastasiia888@gmail.com.

Аннотация. В статье рассматривается использование генеративных моделей искусственного интеллекта в преподавании арабского языка с акцентом на их роль в адаптивном обучении, поддержке диалектной вариативности и создании диалоговых симуляций. Обсуждаются преимущества применения искусственного интеллекта для индивидуализации учебного процесса, улучшения коммуникативных навыков студентов и повышения их мотивации через интеграцию литературного и разговорного арабского языка. Подчеркивается, что искусственный интеллект не заменяет преподавателя, а служит дополнением к традиционным методам обучения. Использование генеративных моделей искусственного интеллекта открывает новые возможности для межкультурного образования, исследования диалектной вариативности и научных исследований в области арабистики.
Ключевые слова: искусственный интеллект, арабский язык, автоматическая обработка, языковая модель, адаптивное обучение.

Abstract. The article examines the use of generative artificial intelligence models in teaching the Arabic language, with particular attention to their role in adaptive learning, support of dialectal variability, and the creation of dialogue simulations. The study discusses the advantages of applying artificial intelligence for the individualization of the learning process, improvement of students' communicative skills, and increased motivation through the integration of both Modern Standard Arabic and colloquial varieties. Special emphasis is placed on the fact that artificial intelligence does not replace the teacher but complements traditional teaching methods. The use of generative AI models opens new opportunities for intercultural education, research on dialectal variation, and academic studies in the field of Arabic linguistics and Arabic studies.
Keywords: artificial intelligence, Arabic language, natural language processing, language models, adaptive learning.

Введение. Современные достижения в области искусственного интеллекта (ИИ), в частности внедрение больших языковых моделей (БЯМ, Large Language Models, LLM), открывают новые возможности для образования и научных исследований. Большие языковые модели – это системы искусственного интеллекта, обученные на огромных объёмах текстов на различных языках. Эти модели предназначены для обработки, генерации и анализа текстов на естественных языках и способны выполнять широкий спектр задач, таких как машинный перевод, создание текста, ответы на вопросы и анализ языковых структур. В последние годы такие модели активно внедряются в различные области, в том числе в обучение иностранных языков, включая арабский. Однако арабский язык представляет собой особенно сложную задачу для искусственного интеллекта. Это связано с его особенностями: сложной морфологией, множеством диалектов, которые могут сильно различаться даже в пределах одного региона, а также с тем, что арабский язык имеет богатую письменную традицию. Все эти факторы делают его трудным для автоматической обработки. Для эффективного использования ИИ в обучении арабскому языку необходимо разрабатывать специализированные алгоритмы, которые учтут все эти особенности. Одной из ключевых трудностей является то, что арабский язык включает большое количество диалектов, которые заметно отличаются от литературного арабского языка. Эти различия могут сильно усложнять задачу для языковых моделей, и не все из них способны точно и корректно интерпретировать такие вариации. Эти проблемы многократно подчеркивались в исследованиях, например, в работе [Mashaabi, 2024], которая выделяет основные трудности при применении технологий ИИ для арабского языка и его диалектов. Тем не менее, использование ИИ в обучении арабскому языку открывает новые возможности. Их исследованию посвящена настоящая статья.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу работы составили различные публикации и подходы, направленные на развитие арабских больших языковых моделей (LLM). Для проведения исследования также стоит отметить использование современных эмпирических исследований в области больших языковых моделей, что подчеркивает важность практических данных и эмпирических исследований в данной сфере. Например, работа «The Landscape of Arabic Large Language Models (ALLMs)» [Al-Khalifa et al., 2025] освещает ключевые достижения и проблемы в области обработки арабского языка с помощью ИИ, что позволяет глубже понять, как современные технологии могут быть эффективно использованы в обучении арабскому языку. Это подчеркивает значимость системного подхода к изучению и созданию адаптированных языковых моделей для конкретных языков и культурных контекстов, что имеет непосредственное значение для качественного применения ИИ в образовательной практике. Это исследование подчеркивает трудности, связанные с диалектной вариативностью, семантической когерентностью и ограниченностью доступных языковых корпусов, которые необходимо учитывать при разработке технологий для арабского языка. Дополнительно был использован обзор эмпирических исследований, посвященных внедрению генеративного ИИ в обучение арабскому языку, например, в работе Generative AI Implementation and Assessment in Arabic Language Teaching [Alkaabi, 2025]. Этот обзор представляет собой практическое исследование применения ИИ в образовательной практике, включая создание диалоговых симуляций, разработку учебных материалов и построение систем обратной связи. Такие методы значительно увеличивают вовлечённость студентов и повышают их мотивацию к

изучению языка. Кроме того, в работе опирались на педагогические теории и принципы, разработанные отечественными методистами. В частности, были учтены идеи Е. И. Пассова [Пассов, 1991], который акцентировал внимание на коммуникативном подходе в обучении иностранным языкам, и И. Л. Бим [Бим, 2001], которая подчеркивала необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся. Также использовались работы С. Ф. Шатилова [Шатилов, 1986], который выделял важность вариативности и системности учебных упражнений, а также Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [Гальскова, Гез, 2004], которые исследовали роль межкультурной компетенции в обучении языкам. Для анализа и синтеза информации были использованы методы сравнительного анализа, который позволил выявить основные проблемы и достижения в использовании ИИ для арабского языка. Также применялась интерпретация данных, собранных из научных публикаций и экспериментов по внедрению ИИ в образовательный процесс. В процессе исследования использовались методы педагогического моделирования, что позволило спрогнозировать возможные направления интеграции LLM в обучение арабскому языку.

Результаты. Использование больших языковых моделей (LLM) в обучении арабскому языку предлагает несколько ключевых преимуществ. Во-первых, эти модели обеспечивают адаптивное обучение, подбирая материалы в зависимости от ошибок студентов, что делает процесс обучения индивидуализированным и эффективным. Во-вторых, LLM поддерживают диалектную вариативность, что позволяет студентам работать как с литературным, так и с разговорным арабским языком, расширяя их коммуникативные навыки. Третьим преимуществом является создание диалоговых симуляций, которые моделируют реальные языковые ситуации и поддерживают культурный контекст. В целом, такие системы повышают эффективность обучения, особенно в области морфологии и диалектов, создавая персонализированные учебные сценарии.

Использование больших языковых моделей в обучении арабскому языку подкрепляется результатами современных эмпирических исследований, что подчеркивает значимость практических данных в области ИИ. В частности, исследования таких проектов, как Generative AI Implementation and Assessment in Arabic Language Teaching [Alkaabi, 2025], демонстрируют реальную эффективность ИИ в улучшении качества обучения, создании диалоговых симуляций и поддержке диалектной вариативности. Это подтверждает, что современные языковые модели обеспечивают гораздо более глубокую и точную адаптацию учебных материалов, чем традиционные методы, и играют ключевую роль в персонализации образовательного процесса. Алгоритмы помогают разрабатывать учебные материалы, создавать диалоговые симуляции и предоставлять обратную связь студентам, что повышает их мотивацию и вовлечённость [Alkaabi, 2025]. Это не замена преподавателя, а дополнение к традиционным методам. Перспективными направлениями являются адаптивное обучение и интеграция диалектов. Модели могут анализировать ошибки учащихся и автоматически формировать задания, что способствует устранению слабых мест. Системы также могут переключаться между литературным арабским и диалектами, что крайне важно для формирования коммуникативной компетенции [Гальскова, Гез, 1994, с. 47]. Кроме того, большие языковые модели открывают новые возможности для корпусных исследований, позволяя изучать влияние медиа на язык [Mashaabi, 2024]. Использование ИИ также продолжает традиции коммуникативной методики, которая рассматривала язык не как предмет изучения, а как средство общения. Как отмечал Е. И. Пассов, в обучении

иностранному языку важна практика общения, а не просто изучение теории [Пассов, 1991, с. 40]. ИИ создаёт динамичные учебные ситуации, в которых студент взаимодействует с моделью как с партнёром по диалогу, что способствует реальному языковому обучению. Большие языковые модели, обученные на текстах из разных культурных контекстов, помогают развивать межкультурную компетенцию, что подчеркивают Гальскова и Гез [Гальскова, Гез, 1994, с. 47]. Такие модели могут генерировать упражнения разной сложности, адаптированные под уровень студента, что поддерживает принципы системности и вариативности, предложенные Шатиловым [Шатилов, 1986, с. 60]. В современных реалиях ИИ можно рассматривать как новый инструмент обучения, который органично вписывается в классическую методическую парадигму, что подчеркивают Азимов и Щукин [Азимов, Щукин, 2006]. Подход И. Л. Бим, ориентированный на личностно-ориентированное обучение, также реализуется через ИИ-системы. Эти модели могут анализировать ошибки и предпочтения студентов, создавая индивидуальные траектории обучения, что способствует персонализации учебного процесса и отражает идеи Бим о соединении языкового образования с личностным развитием [Бим, 2001, с. 72].

Выводы:

1. Генеративные большие языковые модели (LLM) открывают новые возможности для обучения арабскому языку, делая процесс обучения более адаптивным и интерактивным. LLM открывают значительные возможности в преподавании арабского языка, значительно повышая гибкость и вовлеченность учебного процесса. Применение таких технологий в обучении арабскому языку предоставляет ряд новых перспектив, которые ранее не были доступны в рамках традиционных методов. Эти системы позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, учитывая не только уровень знаний студентов, но и их типичные ошибки, трудности и особенности восприятия материала. Одной из ключевых характеристик LLM является их способность оперативно адаптироваться под запросы каждого учащегося, предлагая учебный материал, соответствующий его текущим достижениям и потребностям. Такой подход способствует более глубокому освоению языка, позволяя студентам работать с контентом, который соответствует их образовательному уровню. Это создает условия для дифференцированного обучения, где каждый учащийся может двигаться в том темпе, который соответствует его возможностям, что, в свою очередь, повышает его вовлеченность и мотивацию. Кроме того, генеративные модели могут разрабатывать разнообразные задания, упражнения, примеры и ситуации для общения, что делает процесс обучения более многогранным и динамичным. В отличие от традиционных методов, когда учебные материалы часто имеют стандартную форму, LLM позволяют мгновенно создавать контент, который соответствует текущим успехам или трудностям учащихся. Это значительно улучшает работу с различными аспектами языка, такими как грамматика, лексика и стилистика, что особенно важно при обучении арабскому языку, который имеет множество диалектных вариаций и сложных структурных особенностей. Особое значение в использовании LLM имеет возможность оперативной и конструктивной обратной связи. В случае ошибок система немедленно предоставляет исправления и разъясняет причины возникновения ошибочных решений, что позволяет студентам осознавать свои пробелы и устранить слабые места. Такой метод коррекции ошибок значительно способствует углублению знаний и улучшению общей языковой компетенции. В результате процесс обучения становится не только более

оперативным, но и более результативным, поскольку учащиеся могут быстро исправлять недочеты и углублять свои знания. Также важно отметить, что LLM позволяют гибко регулировать сложность материалов в зависимости от темпа усвоения. Студенты могут ускорять освоение тем, в которых они уверены, и больше времени уделять разделам, которые требуют дополнительной проработки. Это создает более адаптивную и эффективную образовательную среду, способствующую формированию у учащихся навыков самостоятельности и уверенности в изучаемом языке.

2. Использование LLM способствует развитию коммуникативных навыков, языкового чутья и культурной компетенции студентов, что имеет важное значение для эффективного освоения арабского языка. Обучение арабскому языку с помощью генеративных моделей не только развивает лексические и грамматические навыки студентов, но и способствует улучшению их коммуникативных способностей. Арабский язык обладает многочисленными диалектами и различиями между литературной и разговорной формами, что является одной из основных трудностей при его изучении. LLM позволяют работать не только с литературным арабским, но и с диалектными формами, помогая студентам освоить более широкую палитру языковых средств. К тому же, диалоговые симуляции, которые создают эти модели, моделируют реальные ситуации общения, что способствует развитию языкового чутья и повышению уверенности студентов в их навыках общения на арабском языке. Такой подход позволяет студентам не только учить грамматику и лексику, но и осваивать культурные особенности, что крайне важно для полноценного владения языком. ИИ может быть настроен так, чтобы моделировать культурные контексты, актуальные для различных арабоязычных стран, что помогает учащимся понимать язык в его социокультурном контексте и повышает их межкультурную компетенцию. Это особенно важно для студентов, которые хотят не только говорить на арабском языке, но и понимать культурные и социальные реалии, в которых этот язык используется. Развитие межкультурной компетенции является необходимым условием успешного общения на арабском языке, особенно в контексте международных отношений, бизнеса и дипломатии.

3. Для эффективного внедрения технологий необходимо создание качественных арабских корпусов и междисциплинарное сотрудничество между программистами, педагогами и арабистами. Внедрение генеративных языковых моделей в преподавание арабского языка требует создания качественных языковых корпусов, которые будут использоваться для обучения и адаптации ИИ. Арабский язык имеет сложную морфологическую структуру и многочисленные диалекты, что делает создание таких корпусов весьма трудной задачей. К тому же большинство существующих арабских языковых корпусов ограничены по объему и разнообразию текстов, что снижает точность и эффективность ИИ при обработке арабского языка. Для эффективного применения технологий ИИ в арабистике необходимо работать над созданием новых, более полноценных и разнообразных языковых корпусов, которые будут учитывать все диалекты арабского языка, включая их морфологию, синтаксис, лексику и стиль. Это также требует тесного сотрудничества специалистов в различных областях: программистов, лингвистов, арабистов и педагогов. Только через междисциплинарное взаимодействие можно создать такие модели, которые будут максимально точными и полезными в образовательных целях. Работая вместе, эти группы специалистов смогут разрабатывать алгоритмы, которые будут учитывать не только лингвистические, но и культурные особенности арабоязычных стран. Таким образом,

успешная интеграция ИИ в обучение арабскому языку зависит от создания соответствующих языковых баз данных и координации усилий различных специалистов.

4. Использование LLM не заменяет преподавателя, а расширяет его возможности, помогая студенту учиться в более естественной языковой среде. Применение искусственного интеллекта в обучении арабскому языку не предполагает замену преподавателя, а напротив, служит расширением его возможностей и повышением эффективности образовательного процесса. ИИ может взять на себя такие задачи, как создание учебных материалов, автоматическая проверка заданий и предоставление мгновенной обратной связи студентам. Это позволяет преподавателю сосредоточиться на более важных аспектах своей работы, таких как поддержка мотивации студентов, индивидуальный подход к каждому ученику и развитие их коммуникативных и межкультурных навыков. Таким образом, искусственный интеллект исполняет роль помощника преподавателя, способствуя созданию более гибкой и персонализированной образовательной среды, где основной акцент делается на эффективном и глубоком освоении материала.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ-ПРЕСС, 2006. 472 с.

2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 254 с.

References

1. Alkaabi, M. H. (2025). Generative AI Implementation and Assessment in Arabic Language Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 15* (1), 1–17.

2. Al-Khalifa, S., Durrani, N., Al-Khalifa, H., Alam, F. (2025). The Landscape of Arabic Large Language Models (ALLMs). URL: https://arxiv.org/abs/2506.01340 (access date: 15.09.2025).

3. Mashaabi, M., Al-Khalifa, S., Al-Khalifa, H. (2024). A Survey of Large Language Models for Arabic Language and its Dialects. URL: https://arxiv.org/abs/2410.20238?utm_source=chatgpt.com (access date: 15.09.2025).

УДК 811.411.21:004.8:37.02

ИИ-ТЬЮТОРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА: ОТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДО ДИАЛОГОВЫХ АССИСТЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ED-TECH СТАРТАПА VERBATICA)

AI TUTORS IN ARABIC LANGUAGE TEACHING: FROM PERSONALIZED LEARNING TO CONVERSATIONAL ASSISTANTS (A CASE STUDY OF THE ED-TECH STARTUP VERBATICA)

Попова Ксения Петровна
Московский государственный институт (университет) международных отношений МИД РФ, Москва, Россия.
E-mail: ks.p.popova@my.mgimo.ru.

Kseniia P. Popova
Moscow State University of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail: ks.p.popova@my.mgimo.ru.

Аннотация. Современное преподавание арабского языка находится на этапе активной цифровой трансформации. Развитие технологий искусственного интеллекта и больших языковых моделей (LLM) открывает возможности для создания персонализированных траекторий обучения и постоянной обратной связи. В статье анализируется опыт внедрения ИИ-тьюторов в образовательной экосистеме Verbatica, сочетающей open-source-технологии (LLM, ASR, TTS, RAG) и педагогическую экспертизу. Рассмотрены особенности функционирования арабского трека, включающего автоматическую огласовку, распознавание диалектов и анализ речи. Отмечены результаты повышения вовлечённости студентов (в среднем 12 минут в день и 30 минут в неделю, Lifetime Value (LTV – продолжительность активного обучения на платформе) до 7–8 месяцев), а также рост точности диакритизации до 92 %. Делается вывод о высокой эффективности сочетания ИИ-технологий и традиционной методики при обучении арабскому языку, а также о перспективах развития диалектных модулей (Gulf Arabic) в регионе Персидского залива.
Ключевые слова: искусственный интеллект, арабский язык, тьютор, персонализированное обучение, диалоговый ассистент, Verbatica, EdTech.

Abstract. Contemporary Arabic language teaching is undergoing a phase of active digital transformation. The development of artificial intelligence technologies and large language models (LLMs) opens up opportunities for creating personalized learning trajectories and continuous feedback. This article analyzes the experience of integrating AI tutors within the *Verbatica* educational ecosystem, which combines open-source technologies (LLM, ASR, TTS, RAG) and pedagogical expertise. The operational features of the Arabic track are examined, including

automatic diacritization, dialect recognition, and speech analysis. Results indicate increased student engagement (averaging 12 minutes per day and 30 minutes per week, with a Lifetime Value (LTV) of up to 7–8 months), as well as an increase in diacritization accuracy to 92%. The conclusion is drawn regarding the high effectiveness of combining AI technologies with traditional methodology in teaching Arabic, as well as the prospects for developing dialect modules (Gulf Arabic) in the Persian Gulf region.

Keywords: artificial intelligence, Arabic language, tutor, personalized learning, conversational assistant, Verbatica, EdTech.

Встраивание больших языковых моделей в процесс преподавания арабского языка демонстрирует, что индивидуализация обучения может стать измеримой категорией: когда персонализация переводится в метрики, методика приобретает экспериментальный характер.

Современный этап преподавания арабского языка характеризуется активной цифровизацией и поиском инструментов, способных сочетать традиционные педагогические подходы с гибкостью искусственного интеллекта. Одним из наиболее перспективных направлений становится интеграция больших языковых моделей (LLM) в систему индивидуализированного обучения, что позволяет выстраивать адаптивные траектории, формировать автоматизированную обратную связь и поддерживать непрерывную языковую практику.

Проблема заключается в том, что существующие цифровые платформы нередко предлагают фрагментарные решения – отдельные тренажёры, чаты или видеокурсы, – не создавая единого пространства взаимодействия преподавателя и студента. По данным отраслевых исследований в области EdTech, уровень удержания пользователей в образовательных приложениях остаётся крайне низким: в среднем менее 3 % активных пользователей сохраняют регулярное участие спустя 30 дней [Curry, 2024]. Другие источники отмечают, что до 70–80 % пользователей прекращают использование языковых приложений в течение первого месяца, главным образом из-за недостатка персонализации и обратной связи [Koninck, 2023].

В этих условиях одной из ключевых задач становится создание интегрированной модели обучения, где человек и искусственный интеллект взаимно дополняют друг друга, обеспечивая непрерывный образовательный цикл.

Примером подобного подхода является образовательная экосистема Verbatica [Вербатика], сочетающая работу преподавателя, платформы и AI-ассистента. Платформа объединяет элементы диагностики, адаптивных упражнений и диалогового взаимодействия, реализуя непрерывную траекторию обучения с контролем прогресса и автоматической корректировкой заданий. Стартап Verbatica позиционируется как международный EdTech-проект, на ранних стадиях развития привлёкший $700 тыс. инвестиций в ОАЭ [Гормалева, 2025; Инк, 2025], что подтверждает устойчивый интерес рынка к интеграции ИИ в преподавание языков, включая арабский.

Опыт Verbatica особенно значим в контексте преподавания арабского языка, где традиционные методики сталкиваются с рядом технологических и лингвистических ограничений – сложностью морфологического анализа, разнообразием диалектов и отсутствием устойчивых языковых корпусов для обучения больших языковых моделей (LLM, Large Language Models) применительно к арабскому языку.

Настоящее исследование направлено на описание архитектуры и педагогической модели арабского трека Verbatica, анализ её эффективности по данным корпоративных обучающих программ, а также на выявление перспектив применения LLM и RAG-систем в преподавании арабского языка как иностранного.

Исследование основано на эмпирических данных, собранных в рамках внедрения и функционирования арабского трека образовательной экосистемы Verbatica – цифровой платформы гибридного типа, объединяющей преподавателя, искусственный интеллект и обучающегося в едином пространстве персонализированного взаимодействия. В основе методологического подхода лежит принцип human-in-the-loop («человек в контуре»), при котором преподаватель сохраняет ведущую роль в обучении, а системы искусственного интеллекта выполняют вспомогательные функции: диагностику уровня, адаптацию учебных заданий, контроль прогресса и автоматическую обратную связь.

Цифровая архитектура платформы построена на сочетании нескольких открытых (open-source) технологий, что обеспечивает независимость от коммерческих поставщиков API (Application Programming Interface – интерфейс прикладного программирования) и обеспечивает воспроизводимость экспериментальных результатов.

Ключевым компонентом является модуль LLM, представленный тремя нейронными языковыми моделями: GPT-NeoX, MPT-7B и Falcon-7B-Instruct [EleutherAI, 2023; MosaicML, 2023; TII Falcon, 2023]. Эти модели проходят внутреннюю адаптацию (fine-tuning) для задач преподавания арабского языка, включая генерацию учебных диалогов, объяснение грамматических конструкций и автоматическое редактирование письменных ответов обучающихся. Falcon-7B-Instruct используется преимущественно для работы с корпусом литературного арабского языка, тогда как GPT-NeoX и MPT-7B применяются для генерации контента смешанного типа – заданий, мини-текстов, упражнений на словообразование и аудирование.

Распознавание речи реализуется с помощью модуля автоматического распознавания речи (ASR, Automatic Speech Recognition), включающего открытые системы Whisper и Coqui STT [OpenAI, 2022; Coqui, 2023]. Первая обеспечивает высокую точность транскрипции и сегментации речи, вторая дообучена на арабском корпусе, что позволяет достичь средней точности распознавания около 75 %. Для сравнения, аналогичный показатель для английского трека составляет ≈ 90 % [1].

Модуль синтеза речи (TTS, Text-to-Speech) реализует преобразование текста в аудиоформат на основе трёх открытых моделей – Coqui TTS, Silero TTS и ESPnet-TTS [Coqui; Silero, 2023; ESPnet, 2022]. Каждая из них оптимизирована под различные типы фонетической задачи: базовое озвучивание, коррекцию ударения и генерацию нейтрального произношения без региональных акцентов.

Особое значение имеет RAG-система, созданная специально для арабского языка. Она снижает вероятность так называемых галлюцинаций при генерации текстов за счёт обращения к внутренней библиотеке знаний, включающей грамматические таблицы, академические корпуса, словари и отобранные учебные материалы. Таким образом, платформа обеспечивает более достоверную генерацию объяснений и примеров, что особенно важно при преподавании языка с развитой морфологией и вариативностью диалектов.

Методическая модель Verbatica опирается на взаимодействие преподавателя и искусственного интеллекта как взаимодополняющих звеньев единой системы. Преподаватель формулирует цели обучения, выбирает контент и интерпретирует результаты диагностики, тогда как ИИ-тьютор обеспечивает оперативную обратную связь, генерирует дополнительные упражнения и предлагает адаптацию заданий в зависимости от ошибок обучающегося.

Для диагностики уровня владения языком применяются комбинированные инструменты – автоматический анализ речи (ASR-модуль), письменных ответов (LLM-модуль) и данных об успеваемости. На основании этих показателей формируется индивидуальная траектория обучения, включающая последовательность тем, упражнений и диалоговых ситуаций.

Система фиксирует прогресс по каждому навыку – лексика, грамматика, аудирование, произношение – и предоставляет преподавателю аналитический отчёт, который используется для корректировки учебного плана. Такой подход обеспечивает цикличность педагогического процесса: диагностика → адаптация → практика → обратная связь → корректировка.

Преподаватель при этом сохраняет возможность вмешательства на любом этапе – вносить комментарии, изменять сложность заданий или назначать новые темы. Таким образом, обеспечивается сочетание скорости и точности анализа со стороны ИИ с педагогической интуицией и опытом преподавателя, что является центральным принципом модели human-in-the-loop.

Учебный процесс в гибридной экосистеме развёртывается в несколько последовательных этапов, отражающих общепринятую структуру индивидуализированного обучения.

На первом этапе проводится входная диагностика, включающая автоматический тест по грамматике, анализ устной речи и интервью с преподавателем. Результаты автоматизированной диагностики позволяют классифицировать обучающихся в соответствии с общеевропейской шкалой владения иностранным языком (CEFR, Common European Framework of Reference for Languages, уровни A1–C2) и определить приоритетные зоны развития.

На втором этапе формируется индивидуальная траектория обучения, адаптированная под цели обучающегося: профессиональные (например, медицинский или деловой арабский), академические (подготовка к экзаменам) или коммуникативные (общение в бытовых ситуациях).

Третий этап представляет собой активную фазу обучения, в которой чередуются занятия с преподавателем и самостоятельная работа в приложении. ИИ-тьютор сопровождает студента на каждом шаге, обеспечивая мгновенную обратную связь, автоматическую проверку заданий и дополнительную практику в формате диалоговых сценариев.

Четвёртый этап – аналитико-коррекционный. На основе данных об успеваемости и частоте ошибок формируются индивидуальные рекомендации, а преподаватель получает доступ к сводным отчётам. Такой подход позволяет не только отслеживать прогресс, но и прогнозировать дальнейшую динамику освоения языка.

Материалы исследования включают следующие источники эмпирических данных:

– внутренние анонимизированные отчёты компании Verbatica за август 2025 года [1];

– сведения о вовлечённости пользователей (средняя продолжительность активности – около 12 минут в день и 30 минут в неделю);

– показатели удержания аудитории (средний жизненный цикл пользователя (LTV) – 7–8 месяцев);

– статистику переходов между уровнями владения языком (в среднем 35–38 занятий на один уровень CEFR);

– данные о точности автоматического распознавания речи (ASR – около 75 %) и динамике снижения частоты ошибок в письменных заданиях;

– результаты структурированных интервью с руководителем проекта и преподавателями арабского направления, проведённых в 2025 году.

Все данные использованы в обобщённом виде, без раскрытия персональной информации обучающихся, что соответствует принципам академической этики и корпоративной конфиденциальности.

Результаты анализа внедрения ИИ-тьюторов в преподавании арабского языка на платформе Verbatica показывают, что использование больших языковых моделей (LLM), систем распознавания и синтеза речи (ASR/TTS) и retrieval-архитектуры (RAG) позволяет существенно повысить вовлечённость студентов, обеспечить гибкость учебного процесса и сформировать измеримую персонализацию обучения.

Согласно внутренним данным компании Verbatica [1], арабский трек составляет около 30 % от общего числа пользователей, уступая только английскому направлению. Несмотря на меньшую численность аудитории, именно арабский сегмент демонстрирует наибольшую активность: средняя продолжительность занятий составляет около 12 минут в день и 30 минут в неделю, при этом средний жизненный цикл пользователя достигает 7–8 месяцев. Эти показатели существенно превосходят усреднённые результаты массовых языковых приложений, где уровень удержания пользователей через 30 дней не превышает 3 % [Curry, 2024]. Анализ переходов между уровнями (A1 → A2 → B1 и т. д.) показал, что при систематической работе в гибридном формате – занятия с преподавателем, поддерживаемые ИИ-тьютором, – студенты достигают следующего уровня в среднем за 35–38 занятий. Наиболее быстрый прогресс отмечается у корпоративных клиентов, где ИИ-модуль используется для закрепления профессиональной лексики в сочетании с живыми тренингами.

Примером внедрения подобных решений являются Плехановский университет в Дубае, Университет искусственного интеллекта Мохамеда Бин Зайеда (Mohamed Bin Zayed University of Artificial Intelligence, MBZUAI), а также международные корпорации Visa Middle East и MAN Truck & Bus Middle East. Использование арабского трека в программах межкультурной коммуникации и делового обучения подтверждается внутренними операционными отчётами компании Verbatica [1].

Корпоративные отчёты позволяют визуализировать динамику прогресса обучающихся. На рисунке 1 приведён пример анонимизированных данных Verbatica (август 2025 года), отражающих повышение уровня владения языком от A2 до B2 среди корпоративных клиентов медицинского профиля.

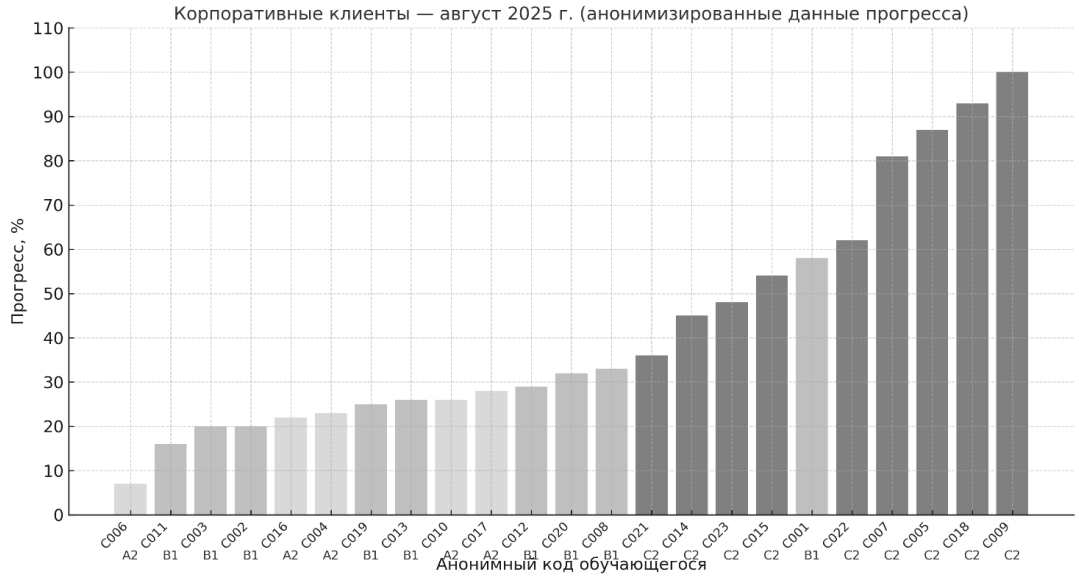


График 1. Динамика индивидуального прогресса студентов на арабском треке Verbatica (данные корпоративных отчётов, август 2025 г.)

График демонстрирует, что большая часть обучающихся (≈ 70 %) достигла уровня B1–C1, а отдельные студенты перешли в диапазон C2, что соответствует продвинутому владению профессиональной лексикой. Средний прирост успеваемости по итогам месяца составил 18 % относительно исходных диагностических тестов.

Преподаватели отмечают снижение грамматических ошибок, повышение беглости речи и уверенность в устной коммуникации. Наибольшие улучшения наблюдались в развитии навыков аудирования и спонтанной речи, где ИИ-тьютор обеспечивал регулярные краткие тренировочные сессии вне рамок основных занятий.

Опыт работы арабского трека Verbatica выявил ряд лингвистических и технологических особенностей, определяющих специфику ИИ-поддержки обучения.

Во-первых, арабский язык характеризуется высокой морфологической плотностью и отсутствием стандартизированной орфоэпии, что требует более сложных алгоритмов для корректной диакритизации и генерации речи. В связи с этим был разработан дополнительный подмодуль огласовки, использующий статистический словарь и трансформер-модель для реконструкции огласовок в литературных текстах. Средняя точность автоматической огласовки (diacritization accuracy) по внутренним тестам системы составляет около 92 %, что сопоставимо с результатами современных трансформерных моделей для автоматической огласовки арабского текста, где доля слов с корректно восстановленными диакритиками также приближается к 92 % [Ali Assad et al., 2024].

Во-вторых, диалектная вариативность (диалекты стран Персидского залива и левантийские варианты) делает задачу адаптации LLM особенно сложной. Для компенсации недостатка открытых корпусов использовались данные из новостных источников, академических текстов и учебных материалов. Диалектные элементы вводились

преимущественно в ролевые сценарии (ситуации в аэропорту, ресторане, деловой встрече), тогда как основной объём упражнений базировался на фусха[9].

В-третьих, особенности арабской фонетики предъявляют высокие требования к системам распознавания речи (ASR). Модуль Whisper в сочетании с Coqui STT в тестах демонстрирует высокую точность распознавания литературного арабского, однако отмечается значительное снижение точности при диалектных вариантах арабского языка (см. [Talafha et al., 2023]). Ключевые сложности связаны с обработкой специфических для арабского языка фонем, таких как /q/ (ق – глухой увулярный взрывной), /ʔ/ (ء – гортанная смычка, *hamza*), и /ɣ/ (غ – звонкий увулярный фрикатив), а также с дифтонгами, которые часто редуцируются или полностью выпадают в разговорной речи. Эти фонетические особенности приводят к акустической неоднозначности и, как следствие, к снижению точности моделей автоматического распознавания речи и синтеза огласовок. Для компенсации подобных эффектов система постепенно продолжает обучение на аутентичных аудиозаписях студентов, что позволяет адаптировать модели к реальной вариативности произношения и улучшать показатели точности.

В-четвёртых, использование модуля синтеза речи (TTS) позволило создать реалистичную модель произношения, нейтральную по региональной окраске. Это важно при обучении не носителей, так как исключает навязывание конкретного акцента и поддерживает норму литературного произношения (*al-fusḥa*).

Таким образом, комбинация LLM, ASR, TTS и RAG обеспечила не только техническую, но и методическую адаптацию преподавания арабского языка к современным цифровым требованиям.

Педагогический анализ показал, что взаимодействие с ИИ-тьютором способствует формированию у студентов чувства языковой автономии. Благодаря мгновенной обратной связи обучающиеся чаще корректируют собственные ошибки без вмешательства преподавателя, что соответствует принципам самообучающегося поведения (self-regulated learning).

Кроме того, цифровая фиксация динамики ошибок позволяет формировать у преподавателя точный профиль учащегося по параметрам «лексика – грамматика – фонетика – прагматика». Таким образом, нагрузка на преподавателя снижается, а эффективность коррекции возрастает. По отзывам преподавателей арабского трека, использование ИИ-ассистента позволило сократить время на проверку домашних заданий на 30–40 % при сохранении качества обратной связи.

Внедрение системы также оказало влияние на мотивационные аспекты. По данным внутреннего опроса корпоративных клиентов платформы Verbatica (n = 58), 84 % респондентов отметили, что обучение с ИИ-тьютором воспринимается как более современное и интерактивное, чем традиционные методы, а 77 % указали, что именно наличие арабского направления стало ключевым фактором выбора данной платформы [1].

Эти результаты согласуются с данными международных исследований, согласно которым персонализированное обучение и использование ИИ-инструментов положительно влияет на мотивацию: так, 70 % учителей отмечают рост вовлечённости учащихся при внедрении персонализированных подходов [Psico-Smart, 2024], а 88 % студентов

[9] الفصحى — современный литературный арабский язык, Modern Standard Arabic.

положительно оценивают роль ИИ в качестве виртуального тьютора и интеллектуального ассистента [Matsh, 2024].

Обобщая результаты, можно утверждать, что внедрение ИИ-тьюторов в преподавание арабского языка обеспечивает:

— повышение эффективности обучения – за счёт постоянной обратной связи и адаптации упражнений;

— рост вовлечённости – за счёт интерактивных диалогов и возможности практики вне урока;

— снижение нагрузки преподавателя – благодаря автоматизации проверки и аналитике ошибок;

— методическую гибкость – благодаря сочетанию литературного и диалектного компонентов;

— технологическую устойчивость – использование открытых моделей и собственных RAG-модулей исключает зависимость от платных API.

Внедрение ИИ-тьюторов в преподавание арабского языка на примере экосистемы Verbatica демонстрирует эффективность интеграции больших языковых моделей и открытых технологий распознавания и синтеза речи в образовательную практику. Применение таких инструментов позволяет преодолеть ограничения традиционных методик, обеспечив непрерывную персонализированную обратную связь, адаптивность учебного контента и системную фиксацию прогресса обучающихся.

Опыт функционирования арабского трека показал, что сочетание модулей LLM + ASR + TTS + RAG формирует технологическую основу для устойчивого смешанного обучения (blended adaptive learning), а участие преподавателя в режиме human-in-the-loop обеспечивает сохранение педагогического контроля и целостности учебного процесса. В результате удалось достичь высоких показателей вовлечённости (в среднем 12 минут активной практики в день) и продолжительности жизненного цикла пользователя (7–8 месяцев), что значительно превышает средние отраслевые показатели удержания студентов в языковых приложениях [Curry, 2024; Koninck, 2023].

С методической точки зрения, использование ИИ-тьюторов в преподавании арабского языка способствует:

– переходу от линейной к циклической модели обучения, где диагностика, адаптация и обратная связь образуют непрерывный процесс;

– развитию саморегулируемого обучения (self-regulated learning), при котором обучающийся осознаёт собственные ошибки и корректирует их без внешнего вмешательства;

– повышению качества преподавания за счёт автоматической аналитики, сокращающей объём рутинной проверки заданий;

– расширению возможностей преподавателя в области проектирования контента и целевой лексики.

Отдельного внимания заслуживает влияние проекта на преподавание арабского языка как иностранного. Применение нейросетевых инструментов позволило системно подойти к решению проблемы автоматической огласовки и диалектной вариативности, повысив точность диакритизации и обеспечив корректную генерацию примеров как на литературном арабском, так и на разговорных вариантах. Это открывает перспективы для формирования

масштабируемых лингвистических корпусов арабского языка, предназначенных для обучения машинных языковых моделей (machine learning language models) и дальнейшего использования в компьютерных лингвистических исследованиях и цифровом преподавании.

Развитие арабского направления Verbatica предполагает дальнейшее углубление интеграции искусственного интеллекта в образовательные процессы и адаптацию к социолингвистическим особенностям арабоязычного мира. Среди ключевых направлений на ближайшие годы можно выделить:

– Расширение языкового охвата с приоритетом на диалект халúджи (Gulf Arabic)[10] – разновидность арабского языка, распространённая в странах Персидского залива (ОАЭ, Саудовская Аравия, Катар, Оман, Бахрейн и Кувейт). География стартапа и высокая концентрация иностранных специалистов в регионе определяют необходимость обучения именно этому диалекту как ключевому инструменту делового и межкультурного общения. В перспективе планируется создание специализированного корпуса Gulf Arabic для обучения моделей распознаванию и генерации разговорных структур в формальном и полуформальном контексте.

– Анализ просодии и эмоций – интеграция мультимодальных моделей, способных распознавать интонационные особенности речи, ритмику и эмоциональную окраску высказывания. Эта функция имеет особое значение для преподавания арабского языка, где интонация часто несёт семантическую нагрузку и отражает культурные паттерны вежливости и дистанции.

– Автоматизация преподавательских сценариев – разработка системы генерации упражнений, кейсов и диалоговых симуляций, учитывающих профессиональные цели обучающихся (например, медицина, дипломатия, сфера обслуживания, академическая коммуникация).

– Академическая интеграция – включение ИИ-тьюторов в университетские курсы, программы магистратуры и повышения квалификации преподавателей арабского языка, особенно в странах Ближнего Востока и СНГ. Это позволит не только расширить охват, но и стандартизировать методику обучения с применением больших языковых моделей.

Перспективы внедрения подобных систем выходят за рамки одного стартапа. Они формируют основу для новой парадигмы преподавания арабского языка, в которой искусственный интеллект становится не просто вспомогательным инструментом, а полноценным участником образовательного взаимодействия. Такой подход обеспечивает устойчивое соединение технологий и гуманитарной методики, что соответствует современным задачам цифровой трансформации образования.

Литература

1. Гормалева Н. Запущенный россиянами образовательный стартап Verbatica привлёк $700 тыс. в ОАЭ // RB.ru. 24.07.2024. URL: https://rb.ru/news/verbatica-700k/ (дата обращения: 29.09.2025).

[10] Халиджи (от араб. الخليجي — «заливной») — совокупность диалектов арабского языка, распространённых в странах Персидского залива (Саудовская Аравия, ОАЭ, Кувейт, Бахрейн, Катар и Оман); характеризуется специфической фонетикой, заимствованиями из персидского и английского языков, а также особой социолингвистической функцией в деловом и медийном общении региона.

2. Инвесторы вложили $700 тыс. в российский EdTech-проект для изучения английского и арабского языков // Инк. 31.07.2024. URL: https://incrussia.ru/news/investory-vlozhili-700-tys-v-rossijskij-edtech-proekt-dlya-izucheniya-anglijskogo-i-arabskogo-yazykov/ (дата обращения: 29.09.2025).

3. Verbatica [Вербатика]. Официальный сайт. 2025. URL: https://verbatica.ai (дата обращения: 09.11.2025).

References

4. Assad, A., Alaidi, A. H. M., Sahib, A. Y. et al. (2024). Transformer-based automatic Arabic text diacritization. *SEI Journal, 6* (2), 285–296.

5. Coqui. Coqui STT: Open-Source Speech-to-Text Engine. Github. URL: https://github.com/coqui-ai/STT (access date: 06.11.2025).

6. Curry, D. (2024). Education App Benchmarks. *Business of Apps*.. URL: https://www.businessofapps.com/data/education-app-benchmarks/ (access date: 09.11.2025).

7. EleutherAI (2023). GPT-NeoX: Large-Scale Open-Source Language Model. Github. URL: https://github.com/EleutherAI/gpt-neox (access date: 06.11.2025).

8. ESPnet (2022). ESPnet-TTS: End-to-End Speech Processing Toolkit. *Github*. URL: https://github.com/espnet/espnet (access date: 06.11.2025).

9. Koninck, J. de (2025). How Duolingo uses gamification to improve user retention. *StriveCloud*. URL: https://strivecloud.io/blog/gamification-examples-boost-user-retention-duolingo/ (access date: 09.11.2025).

10. Matsh (2024). Effectiveness of Personalized Learning: Statistics on Outcomes in Diverse Educational Settings. URL: https://www.matsh.co/en/statistics-on-personalized-learning-effectiveness/ (access date: 09.11.2025).

11. MosaicML (2023). MPT-7B: Open LLM for Commercial Use. URL: https://www.mosaicml.com/blog/mpt-7b (access date: 06.11.2025).

12. OpenAI (2022). Whisper: Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision. Github. URL: https://github.com/openai/whisper (access date: 06.11.2025).

13. Psico-Smart (2024). The Role of Artificial Intelligence in Personalized Learning for Digital Skills. URL: https://blogs.psico-smart.com/blog-the-role-of-artificial-intelligence-in-personalized-learning-for-digital-skills-171934 (access date: 09.11.2025).

14. Silero (2023). Silero Models: Pretrained Enterprise-Grade STT and TTS. *Github*. URL: https://github.com/snakers4/silero-models (access date: 06.11.2025).

15. Talafha, B., Waheed, A., Abdul-Mageed, M. (2023). N-Shot Benchmarking of Whisper on Diverse Arabic Speech Recognition. *arXiv.* arXiv:2306.02902.

16. TII Falcon (2023). Falcon-7B-Instruct Model Card. Technology Innovation Institute (TII). URL: https://falconllm.tii.ae (access date: 06.11.2025).

Источники

[1] Verbatica. Внутренний отчёт о вовлечённости пользователей и эффективности обучения на арабском треке (неопубликованные данные). 2025.

УДК 811.411.21'282:004

ОГРАНИЧЕНИЯ GPT В ИЗУЧЕНИИ ДИАЛЕКТОВ: АНАЛИЗ ОШИБОК НА МАТЕРИАЛЕ ИРАКСКОГО ДИАЛЕКТА АРАБСКОГО ЯЗЫКА

LIMITATIONS OF GPT IN LEARNING DIALECTS: AN ANALYSIS OF ERRORS IN THE IRAQI DIALECT OF ARABIC

Черник Ева Игоревна
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
E-mail: eva_0211@mail.ru.
Зайцев Владимир Владимирович
Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия.
E-mail: vvz888vvz@yandex.ru.

Eva I. Chernik
Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: eva_0211@mail.ru.
Vladimir V. Zaitsev
Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail: vvz888vvz@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема дефицита адаптированных учебных материалов для изучения языковых диалектов на примере иракского диалекта арабского языка. Анализируется потенциал технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преодолении этой трудности. В ходе исследования проведено сравнение данных учебного пособия «Modern Iraqi Arabic» и ответов общедоступной версии ChatGPT, выявившее многочисленные несистематические ошибки ИИ в области фонетики, грамматики и лексики. На основании этого делается вывод о несостоятельности текущей модели ChatGPT как надежного источника для изучения диалекта. Для решения проблемы предлагается два пути: дообучение существующей модели (fine-tuning) или создание новой. Авторы подробно описывают этапы машинного обучения, их преимущества и недостатки. Делается вывод, что дообучение мощной базовой модели является более ресурсоэффективным решением для создания компетентного ИИ в области иракского диалекта, в то время как разработка новой модели целесообразна для комплексного охвата всех диалектов арабского языка.
Ключевые слова: иракский диалект арабского языка, искусственный интеллект, ChatGPT, машинное обучение, fine-tuning, учебные материалы.

Abstract. This article addresses the issue of the lack of adapted educational materials for learning language dialects, using the Iraqi dialect of Arabic as a case study. It analyzes the potential of artificial intelligence (AI) technologies in overcoming this challenge. The research compares data from the textbook "Modern Iraqi Arabic" and responses from the publicly available version of ChatGPT, revealing numerous inconsistent errors made by the AI in the areas of phonetics,

grammar, and vocabulary. Based on this analysis, it concludes that the current ChatGPT model is not a reliable source for studying the dialect. To address the problem, two pathways are proposed: fine-tuning the existing model or creating a new one. The author details the stages of machine learning, along with their advantages and disadvantages. It concludes that fine-tuning a powerful base model is a more resource-efficient solution for creating competent AI in the Iraqi dialect, while developing a new model is advisable for comprehensive coverage of all Arabic dialects.
Keywords: Iraqi dialect of Arabic, artificial intelligence, ChatGPT, machine learning, fine-tuning, educational materials.

Изучение любого иностранного языка сопряжено с использованием разного рода учебной литературы. Когда же речь заходит об изучении такого лингвистического явления, как диалект, выявляется острая нехватка адаптированных учебных материалов. Наличие большой вариативности устных форм и отсутствие стандартизированных подходов к их изучению создают трудности на пути к освоению диалекта. На фоне цифровой трансформации образовательного процесса и растущей актуальности использования технологий искусственного интеллекта, особенно в сфере изучения иностранных языков, нельзя не рассмотреть практические аспекты и перспективы применения таких технологий в освоении диалекта на примере иракского диалекта арабского языка.

В ходе работы был проведен сравнительный анализ информации из наиболее содержательного учебника по диалекту «Modern Iraqi Arabic with mp3 files» [Al-Khalesi, 2006] и информации, предоставленной общедоступной версией чата GPT при запросе особенностей иракского диалекта. Была проанализирована корректность и полнота объяснений некоторых графических, фонетических, лексических, синтаксических отличий диалекта от MSA (Modern Standard Arabic). На основе результатов анализа были выявлены следующие несоответствия.

В описании фонетических и графических особенностей иракского диалекта чатом GPT было упущено упоминание буквы پ, но была описана буква ڤ, отсутствующая в учебнике. В описании особенностей личных местоимений проблем не обнаружилось, были приведены даже те формы, которые почти исчезли из речи и не прописаны в учебнике. В описании особенностей указательных слов было замечено несоответствие: GPT дает краткие формы (ذاك، ذيج، ذولاك), упуская префикс -هَـ, который, согласно учебнику, является ключевой составляющей, которая остается при сокращении местоимений любого рода в случае их употребления в конструкции со словом, имеющим определенный артикль -ال [Al-Khalesi, 2006, с. 155–156].

В описании особенностей числительных GPT были замечены несоответствия: чат предоставляет некорректную форму числительного 2 (дает اثنين вместо ثنين), в числительных с 3 до 30 не заменяет ث на ت и не учитывает редукцию первого гласного звука, в числительных с 12 по 19 упускает долгий гласный, нерегулярно заменяет ع на ا, а ط на ت, в числительных от 100 до 1000 несистематически добавляет и убирает долгий гласный и периодически дает формы из MSA.

В описании спряжения глаголов несоответствия были обнаружены в спряжении удвоенного, пустого и недостаточного глагола (не совпадают долгие гласные и огласовки первого харфа).

Выявленные несоответствия между учебным пособием и данными, предоставляемыми чатом GPT, позволяют сделать следующий вывод: мы не можем считать чат GPT достаточно компетентным для изучения иракского диалекта арабского языка.

На данный момент общедоступная версия чата GPT не рекомендована к использованию для изучения иракского диалекта арабского языка ввиду частых несистематических несоответствий нормам, прописанным в рассматриваемом учебном пособии.

Что же требуется для того, чтобы сделать общедоступный искусственный интеллект (ИИ) достоверным источником для изучения диалектов арабского языка? Существует два возможных пути: совершенствование существующей модели и создание абсолютно новой модели. Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и недостатки. Для дальнейшего обсуждения следует обозначить, что такое машинное обучение, какие проблемы возникают при его использовании и когда следует его применять.

Обучение – это процесс преобразования эмпирического опыта в знания и умения. Из этого следует, что машинное обучение – это процесс, при котором модель ИИ преобразовывает некоторые входные данные и учится справляться с определёнными задачами. Машинное обучение можно сравнить с обучением животных, из чего следует, что на пути обучения моделей ИИ высока вероятность возникновения схожих проблем.

Первым препятствием является недоверие к приманке. Крысы учатся избегать отравленных приманок с помощью простого механизма: они откусывают маленький кусочек и, если чувствуют себя плохо, прекращают есть. Так действует и фильтр спама в электронной почте при неправильном обучении. Все примеры, загруженные в него как спам, он относит к спаму, а то, чего нет в его каталоге, он отправляет в папку «Входящие». Недостаток такого фильтра в том, что в папку чистых писем может быть отправлен новый вид спама, которого нет в соответствующем каталоге у модели. Однако успешный обучаемый должен уметь переходить от частных примеров к широкому обобщению (индуктивному выводу). Если крысы такого не могут, то обучаемый в лице фильтра спама может просканировать ранее предъявленные сообщения и выделить набор слов, который может означать спам, предотвращая таким образом попадание новых видов спама в папку «Входящие».

Следующим примером является суеверное поведение голубей. В эксперименте психолога Б. Ф. Скиннера голодных голубей помещали в клетку, в которой был установлен механизм, автоматически выдающий еду через определённый промежуток времени вне зависимости от их поведения. В момент первой выдачи еды голуби совершали определённые действия (клевали пол, поворачивали голову и др.). Это привело к тому, что птицы начали связывать своё поведение с получением еды.

В 1996 г. ученые Гарсия и Коллинг выяснили, что у крыс не формируется причинно-следственная связь, если, например, бить ее током во время приема пищи, защитный механизм крыс работает только в отношении вкуса или запаха. Это свидетельствует о том, что у крыс есть некоторые априорные «знания», позволяющие им понимать, что еда вряд ли может служить причиной ударам тока. Чтобы машины не были похожими на голубей, а умели формировать правильные причинно-следственные цепочки, как крысы, нужно загружать в них правильные данные и задачи. Это значит, что включение априорного знания в машинное обучение является одним из условий успеха [Шалев-Шварц, Бен-Давид, 2019].

Есть два рода задач, при которых машинное обучение применять необходимо: 1) задачи, слишком сложные для программирования; 2) задачи, выходящие за пределы человеческих возможностей.

Слишком сложные для программирования задачи – это те задачи, которые решают животные и люди, когда применение одного и того же алгоритма каждый раз является недостаточным для её выполнения. К таким задачам относятся: определение и распознание речи, понимание изображения на картинке, вождение машины и др.

Задачи, выходящие за пределы человеческих возможностей, – это задачи на обработку больших объёмов данных, например, анализ исторических архивов или прогноз погоды.

По своей сути изучение диалекта на безупречном уровне является одновременно задачей, слишком сложной для программирования, и задачей, выходящей за пределы человеческих возможностей, так как включает в себя изучение бесчисленного материала, относящегося к диалекту, и умение прогнозировать и определять новые выражения носителей, которые могут не быть загружены в модель.

Дообучение существующей модели, или fine-tuning, состоит из 4 этапов:

1) Выбор базовой модели. На данном этапе выбирается существующая модель и определяются задачи, которые она должна будет уметь выполнять после дообучения. Среди существующих моделей есть BERT (Google) или более частные модели AraBERT. Это языковые модели, разработанные для понимания контекста слова, которые работают эффективно благодаря тому, что могут анализировать последовательность слов одновременно. Данные модели зачастую становятся базой для чат-ботов и переводчиков текста.

2) Сбор и подготовка данных. Чтобы модель начала думать на выбранном языке, нужно подготовить для неё выборку данных. Источниками данных могут быть социальные опросы по выбранной теме, социальные сети, комментарии в социальных сетях, субтитры к фильмам и сериалам, расшифровки аудио с подкастов, новостных репортажей, переводы текстов с диалекта на MSA. Далее следует очистить данные от ненужных элементов (эмодзи, повторяющиеся символы). Далее всё зависит от задачи ИИ. Если задачей является классификация и перевод текстов, то данные нужно структурировать, а если генерация материалов и текстов, то достаточно просто больших объёмов текста.

3) Выбор задачи и дообучение. Для обучения модели языку используются токены (текст и символы делятся на определённые кодировки, чтобы компьютер понимал входящую языковую информацию). Вид кодирования токена называют «эмбеддингом» (как токен укладывают в цифровое пространство). Эмбеддинг токена – числовое обозначение слова, слога и буквы. Чтобы обучить нейросеть, нужно дать ей фальшивые задачи, чтобы, выполняя их, она училась работать с загруженным набором данных. Стандартные задачи называются NLP – бенчмарками. Например, система BERT тестировалась на наборах бенчмарков GLUE («оценка общего понимания языка»). Чтобы нейросеть обучалась на фальшивом задании, заполняется «матрица весов». Веса выглядят как числа, влияющие на важность данных для системы. На веса умножаются кусочки обработанных данных: если вес нейрона велик, значит, его группа пикселей важна для определения каких-либо загруженных данных. Обычный код пишется один раз и запускает работу программы, а нейросеть с каждой попыткой выполнить задачу адаптирует часть своего кода, то есть веса своей матрицы. Например, если хорошо обучить нейросеть, то она научится расставлять веса в матрице так,

что отличит тройку от девятки на картинке. Нейросеть не может придумать и переписать свой алгоритм работы, но может подогнать веса в матрице так, чтобы задача выполнялась с минимальным промахом.

Далее необходимо рассмотреть виды машинного обучения.

1) Обучение с учителем – процесс обучения алгоритма, при котором машина учится на выбранных данных. Часть данных в процессе обучения помечается как данные определённого класса. Эта принадлежность называется «ярлык». Он запоминается, и машина в дальнейшем пытается предсказать новые «ярлыки».

2) Обучение без учителя – машина должна сама понять зависимость, закономерность и группировку данных, среди которых нет помеченных. Результаты такого обучения непредсказуемы, однако позволяют выполнять более комплексные задачи (например, оценку шахматной позиции).

3) Обучение с подкреплением – зачастую является дополнением к обучению без учителя. Суть заключается в том, что алгоритм сам учится на своих ошибках – делает ошибки или принимает правильные решения, на основе которых вырабатывает стратегию поведения, несущую максимальную пользу в долгосрочном периоде. Примером данного типа обучения может быть ИИ для шахмат и беспилотные автомобили, где стоят задачи не проигрывать и не попадать в аварии, соответственно.

4) Самообучение (онлайновое и пакетное обучение). Это промежуточный подход между двумя описанными ранее. В самообучении есть данные, но их набор произвольный и неразмеченный, что отличает данный метод от обучения с учителем. Программа должна сама предсказать скрытые и новые данные, используя доступные.

5) Оценка и тестирование. На данном этапе даётся тестовое задание, которое модель не видела во время обучения. Проверяют данную модель обычно уже носители и эксперты в этом деле.

Создание новой модели и её обучение – этап, который может потребовать огромное количество финансовых и временных ресурсов. Он включает в себя следующие этапы:

1) Сбор данных – сбор огромного корпуса текстов на диалекте, который в десятки раз превышает объем данных, нужных для дообучения.

2) Создание словаря (токенизация). Необходимо создание словаря, в котором фразам, буквам и частям слова будут соответствовать токены. Для этого потребуется не только большая команда программистов, но и группа носителей диалекта, которые могли бы его структурировать.

3) Обучение модели. В отличие от дообучения, в этом случае потребуется бесчисленное количество мощных процессоров, чтобы обучить данную модель с нуля.

Подводя итоги, можно сделать следующий вывод: если нам нужна модель, знающая лишь иракский диалект, то самым разумным решением будет её дообучение. На примере с чатом GPT это будет включать в себя несколько этапов:

1) Предоставление данных в формате «промпт-ответ» для общедоступных версий чата GPT (на момент написания статьи это версии 3.5., 4.0).

2) Обучение модели. Модель адаптирует матрицу весов под предоставленный набор данных на иракском диалекте.

Плюсы: 1) использование мощной базовой модели; 2) низкие требования к вычислительным ресурсам.

Минусы: 1) дообучение и дальнейшие запросы, вероятно, будут производиться за денежную плату; 2) сложность в подборе качественного датасета диалогов; 3) вероятность того, что модель, обученная целенаправленно под диалект, начинает хуже работать с другими языками.

Второй способ, создание новой модели, как было сказано выше, переплетён с большими затратами на оборудование и персонал. Данный вариант может пригодиться, если понадобится создать ИИ, специализирующийся полностью на арабском языке и его диалектах, что, возможно, значительно облегчит как изучение, так и преподавание арабского языка.

Литература

1. Есина Л. С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 201–204.

2. Кубелекова К, Селеверстов В. Как устроена нейросеть BERT от Google // Системный блокъ. 09.06.2021. URL: https://sysblok.ru/knowhow/kak-ustroena-nejroset-bert-ot-google/ (дата обращения: 30.09. 2025)

3. Шалев-Шварц Ш., Бен-Давид Ш. Идеи машинного обучения: от теории к алгоритмам / пер. с англ. А. А. Слинкина. М.: ДМК Пресс. 436 с.

4. BERT – state-of-the-art языковая модель для 104 языков. Туториал по запуску BERT локально и на Google Colab // Habr. 21.01.2019. URL: https://habr.com/ru/articles/436878/ (дата обращения: 02.10.2025).

References

5. Al-Khalesi, Y. M. (2006). *Modern Iraqi Arabic with MP3 files* (2d edition). Georgetown University press, Washington.

УДК: 811.411.21:004.8:37.02

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С AI-АССИСТЕНТОМ «ЯСМИНА»: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИГЛОССИИ

THE DEVELOPMENT OF LISTENING AND SPEAKING COMPETENCE IN ARABIC THROUGH INTERACTION WITH THE *YASMINA* AI ASSISTANT: A PRACTICAL APPROACH TO OVERCOMING DIGLOSSIA

Щербакова Татьяна Григорьевна
Московский государственный институт (университет) международных отношений МИД РФ, Москва, Россия.
E-mail: tatanaserbakowa229@gmail.com.

Tatiana G. Shcherbakova
Moscow State Institute (University) of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail; tatanaserbakowa229@gmail.com.

Аннотация. Статья посвящена решению одной из наиболее сложных методических задач в преподавании арабского языка – преодолению диглоссии. На основе данных входного опроса студентов-арабистов ведущих российских вузов выявлен системный разрыв между знанием литературного языка и способностью понимать и использовать разговорные диалекты, что создает психологический и коммуникативный барьер. В качестве инновационного решения предлагается методическая модель применения голосового AI-ассистента «Ясмина», говорящего на диалекте халиджи арабского языка. Теоретически обосновывается и апробируется подход, доказывающий эффективность систематического взаимодействия с AI-ассистентом для снижения языкового барьера и улучшения понимания спонтанной арабской речи.
Ключевые слова: арабский язык, диглоссия, методика преподавания, аудирование, говорение, искусственный интеллект, AI-ассистент, голосовой помощник, языковой барьер.

Abstract. The article addresses one of the most challenging methodological tasks in teaching Arabic – overcoming diglossia. Based on the data from an initial survey of students of Arabic at leading Russian universities, a systemic gap has been identified between their knowledge of the literary language and their ability to understand and use colloquial dialects, which creates psychological and communicative barriers. As an innovative solution, a methodological model for using the voice AI assistant *Yasmina*, which speaks the Khaleeji dialect of Arabic, is proposed. An approach is theoretically substantiated and tested, proving the effectiveness of systematic interaction with an AI assistant for reducing the language barrier and improving the comprehension of spontaneous Arabic speech.
Keywords: Arabic language, diglossia, teaching methodology, listening comprehension, speaking, artificial intelligence, AI assistant, voice assistant, language barrier.

Практическое овладение арабским языком сопряжено с преодолением уникального лингвистического феномена – диглоссии, предполагающей сосуществование высокого литературного регистра (фусха или Modern Standard Arabic, MSA) и низкого регистра – разговорных диалектов. Для студентов-арабистов, ориентированных на реальную коммуникацию, ключевым вызовом становится преодоление разрыва между знанием литературного языка и способностью понимать и говорить с носителями языка вне деловой среды на естественной, диалектной форме арабского языка.

Чтобы подтвердить актуальность исследования, был проведен входной опрос среди 25 студентов 3–4 курсов российских вузов (МГИМО, НИУ ВШЭ, ГАУГН). Согласно результатам опроса: 76 % респондентов считают умение понимать диалекты важным, однако 92 % оценивают свои соответствующие навыки аудирования как «намного худшие» по сравнению со знанием MSA. При этом 64 % студентов боятся сделать ошибку в речи, и только 28 % опрошенных чувствуют уверенность в своей устной речи на арабском языке (таблица 1).

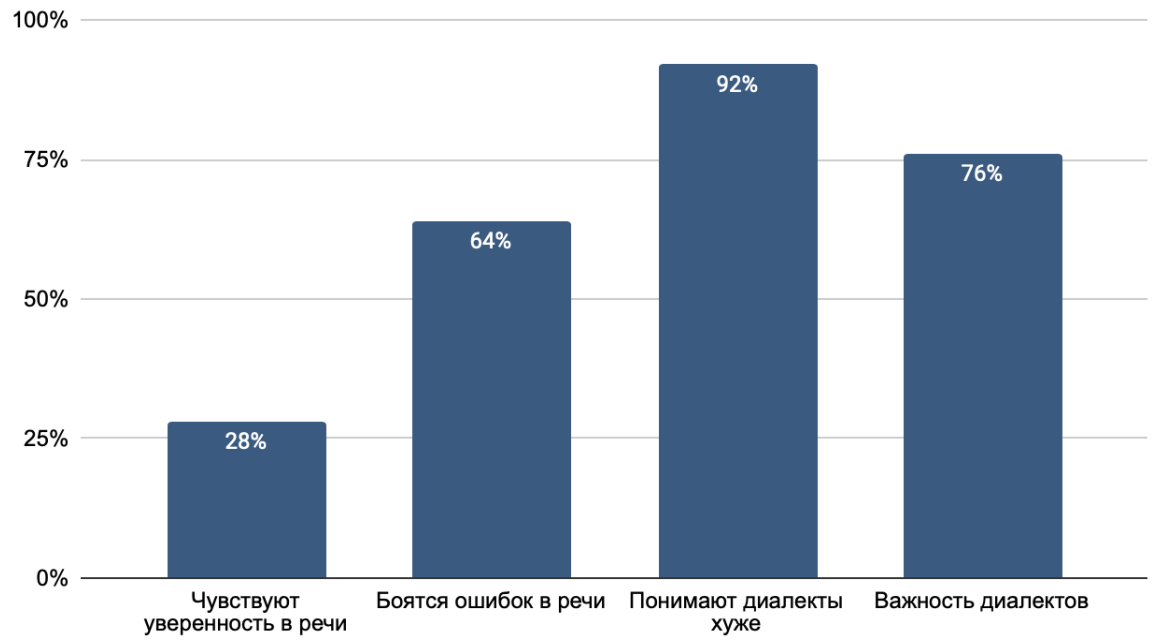


Таблица 1. Частичные итоги входного опроса участников исследования

Сложившаяся ситуация создает «коммуникативный парадокс», когда осознаваемая важность речевой практики блокируется страхом и недостаточными навыками аудирования. В этой связи традиционные методы обучения, зачастую фокусирующиеся на литературной норме, оказываются недостаточно эффективными. Требуются инновационные подходы, способные обеспечить безопасную психологическую среду для тренировки речевых навыков и целенаправленного развития умения воспринимать диалекты на слух. Перспективным решением видится применение технологий искусственного интеллекта, в частности, голосовых AI-ассистентов. Таким образом, была сформулирована основная гипотеза исследования: систематическое взаимодействие с AI-ассистентом «Ясмина», в рамках которого моделируются коммуникативные ситуации на литературном арабском языке и частично на диалекте халиджи, будет способствовать снижению языкового барьера,

повышению уверенности в речи и улучшению навыков понимания спонтанной арабской речи.

Теоретической и методологической базой исследования послужили труды по методике преподавания арабского языка, психолингвистике, теории диглоссии Ч. Фергюсона [Фергюсон, 1959], а также исследования в области применения AI в лингводидактике. Эмпирическую основу составили данные длительного педагогического эксперимента с участием 25 студентов-арабистов, проводившегося в течение 4,5 недель. Участники еженедельно проходили 2 сессии с AI-ассистентом «Ясмина», в ходе которых отрабатывали навыки аудирования и говорения. Для оценки динамики и выявления уровня учебной мотивации использовался опросник по шкале Лайкерта.

Феномен диглоссии и его специфика в арабском языковом пространстве

В классическом понимании Ч. Фергюсона [Фергюсон, 1959], диглоссия представляет собой ситуацию сосуществования в рамках одного языкового коллектива двух языковых вариантов: «высокого», каковым является классический арабский язык, и «низкого», представленного многочисленными разговорными диалектами. Литературный язык выполняет функции языка религии, науки, официальных СМИ, образования и письменной литературы, оставаясь нормированным и унифицированным для всего арабского мира. В то же время диалекты служат основным средством повседневного, неформального и устного общения [Al Suwaiyan, 2018].

Однако арабская диглоссия выходит за рамки классической модели Фергюсона. Она характеризуется не просто иерархическим распределением функций, а существованием в условиях полидиалектности. Такие диалекты, как египетский, сиро-ливанский (левантийский) или иракский, обладают собственной фонетической, грамматической и лексической системами, различия между которыми могут быть столь значительными, что затрудняют взаимопонимание их носителей [Тулеубаева, 2019]. Это превращает арабский язык не в бинарную систему, а в сложный континуум, где MSA является объединяющим элементом, а диалекты – живой основой повседневной коммуникации.

С лингвистической точки зрения, литературный язык и разговорные диалекты представляют собой две различные системы с точки зрения фонологии, морфологии, синтаксиса и лексики [Ibrahim, 2024]. Например, как отмечает Аль-Сувайян, в MSA отсутствуют начальные кластеры согласных, которые обычны для диалектов (например, MSA *tura:b* (пыль) и диалектное *trab*). Синтаксис MSA следует порядку VSO (глагол–подлежащее–дополнение), в то время как в диалектах доминирует порядок SVO [Al Suwaiyan, 2018]. На фонологическом уровне ключевые различия касаются, например, произношения звука /q/ (ق), который в MSA является увулярным смычным, в каирском диалекте часто заменяется на гортанную смычку (همزة), а в некоторых диалектах Персидского залива – на [g] [Al Suwaiyan, 2018; Harbi, 2022]. Именно на [g] AI-ассистент «Ясмина» заменяет произношение /q/ (ق).

Уникальность арабской диглоссии подчеркивается ее рассмотрением не только как социолингвистического, но и как психолингвистического феномена. Согласно ряду исследований, грамотные носители арабского языка, владеющие как MSA, так и разговорным диалектом, являются де-факто билингвами [Ibrahim, 2024; Ibrahim, Aharon-Peretz, 2005]. Более того, статус MSA и разговорного арабского в когнитивной системе носителя является модально-зависимым.

В аудиальной модальности разговорный арабский, усваиваемый первым в ходе естественной социализации, ведет себя как доминантный язык, в то время как MSA, изучаемый формально в школе, – как второй язык. В визуальной же (письменной) модальности картина обратная: MSA, как язык грамотности и частого визуального контакта, обрабатывается как доминантный язык, а диалект – как второй [Ibrahim, 2024; Ibrahim, Aharon-Peretz, 2005], что создает уникальную когнитивную нагрузку. Однако для студентов-арабистов данная лингвистическая реальность порождает фундаментальную методическую проблему, которую можно охарактеризовать как «коммуникативный парадокс». Традиционная система обучения, делающая приоритетным изучение MSA, приводит к тому, что учащиеся, успешно осваивающие литературный язык, оказываются не готовы к восприятию спонтанной речи, кино, неновостных телепередач и реальному бытовому общению, которые в значительной степени осуществляются на диалектах [Harbi, 2022].

Более того, диглоссическая ситуация может негативно влиять на желание учащихся продолжать изучение языка, когда они осознают, что знания, полученные в классе, плохо применимы в повседневной жизни [Harbi, 2022].

Это создает «коммуникативный парадокс»: обладая знаниями грамматики и лексики литературного арабского языка, студент не может понять простейший диалог в арабском магазине или в гостях у носителя. Разрыв между «книжным» знанием и «уличной» практикой становится основным демотивирующим фактором и серьезным препятствием для формирования полноценной коммуникативной компетенции.

Одновременно с этим применение технологий искусственного интеллекта, в частности специализированных голосовых ассистентов, к которым относится AI-ассистент «Ясмина», представляет собой «безопасное» поле для оттачивания речевых и аудитивных компетенций в силу своих технических характеристик.

«Ясмина» – это человекоподобный AI-ассистент, разработанный международной технологической компанией Yango Group. Его ядро составляет большая языковая модель *YangoGPT*, что обеспечивает ассистенту продвинутые генеративные и коммуникативные возможности [Introducing YangoGPT, 2024].

Ключевыми для лингводидактического применения являются следующие характеристики «Ясмины»:

- **Билингвальность и культурная адаптация.** «Ясмина» свободно владеет арабским языком, а именно диалектом халиджи; также ассистент знаком с культурными особенностями региона, что позволяет ему конкретнее отвечать на вопросы и даже рассказывать локальные шутки [Yango Careers, 2024]. Данная особенность делает «Ясмину» уникальным инструментом для погружения не только в язык, но и в культурный контекст.
- **Мультимодальное взаимодействие.** Ассистент реализован в виде умных колонок, что предполагает голосовое общение как основной канал взаимодействия [Yango Group unveils, 2024]. Это критически важно для развития аудитивных и разговорных навыков, позволяя студентам практиковаться в спонтанной речи без страха осуждения. Динамическая световая индикация и LED-экран дополняют коммуникацию, визуализируя эмоции и информацию [Yango Group unveils, 2024].
- **Поддержание длинного контекста.** «Ясмина» способна запоминать и использовать информацию из более ранних реплик в рамках одного диалога [Introducing YangoGPT, 2024]. Это позволяет выстраивать продолжительные, связные и личностно

ориентированные беседы, что имитирует естественное человеческое общение и способствует преодолению психологического барьера.

Исходя из вышеописанных характеристик, методический потенциал AI-ассистента «Ясмина» в контексте исследования заключается в следующем:

- **Создание безопасной психологической среды.** Взаимодействие с AI-ассистентом позволяет студентам экспериментировать с речью, совершать ошибки и отрабатывать коммуникативные стратегии без страха перед негативной оценкой, что помогает преодолеть проблему тревожности, выявленную во входном опросе.
- **Целенаправленное развитие аудирования диалектов.** Использование ассистента, говорящего на диалекте халиджи, предоставляет студентам постоянный и контролируемый доступ к одной из основных разновидностей арабской разговорной речи, что компенсирует недостаток подобной практики в традиционных курсах, сфокусированных на изучении литературного арабского языка.
- **Отработка спонтанной диалоговой речи.** Функция поддержания длинного контекста и способность ассистента инициировать и развивать беседу позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации, требующие быстрой реакции и импровизации.

Таким образом, голосовой AI-ассистент выступает не просто как технологическая новинка, но и как функциональная методическая платформа, способная нивелировать разрыв между знанием литературного арабского языка и диалектов.

Для проверки выдвинутой гипотезы была разработана и апробирована экспериментальная модель интеграции AI-ассистента «Ясмина» в учебный процесс. В эксперименте приняли участие 25 студентов-арабистов 3-го и 4-го курсов в рамках их академических групп в ГАУГН, НИУ ВШЭ и МГИМО. В исследовании использовалась модель продольного дизайна. Все участники в рамках своих групп в течение 12 недель принимали участие в сессиях с AI-ассистентом «Ясмина» 2 раза в неделю продолжительностью 90 минут. Такой формат позволил оценить динамику развития компетенций у одной и той же группы студентов до и после цикла занятий с ассистентом.

Были разработаны сценарии диалогов, реализующие принцип «от простого к сложному» и охватывающие ключевые темы для развития социокультурной компетенции. Диалоги велись как на литературном арабском языке, так и с активным использованием диалектной лексики. Студенты спрашивали ассистента о погоде в разных городах мира, традициях арабских стран, интересовались пошаговыми рецептами разных блюд. Примеры некоторых промтов:

(1) ياسمينا، ما هو الطقس في الرياض اليوم؟ / Ясмина, какая погода в Эр-Рияде сегодня?

(2) ياسمينا، ما هي الأطباق التقليدية في عيد الفطر؟ / Ясмина, какие традиционные блюда готовят в Ид аль-Фитр?

(3) ما هو رمزية اللون الأزرق في الثقافة؟ / Что символизирует синий цвет в культуре?

Помимо диалогов, студенты активно использовали ассистента для тренировки речевого поведения (например, правильное приветствие и прощание, формулы вежливости) и мультимедийных функций: просили включить традиционную и современную арабскую музыку, а также использовали режим сказок. Особую ценность представляли аудиосказки, записанные по ролям с разными голосами и интонациями, что являлось эффективным

упражнением для аудирования и распознавания различных диалектных особенностей и эмоциональных окрасок речи.

После каждой сессии студенты заполняли промежуточный опрос, где помимо прогресса фиксировали новые слова и выражения на диалекте, среди них: عشان ,فيه – ما فيه, اللي, مو , شيء = حاجة и др.

Для оценки эффективности модели использовались:

[1] Опросы: Входной опрос, а также промежуточный опрос, который участники заполняли после каждой сессии для оценки субъективного восприятия прогресса и изменения уровня языковой тревожности.

[2] Финальный подробный опрос, в который также входили вопросы сравнения. Участники отмечали уровень разговорной речи, знания диалекта и других аспектов до и после эксперимента.

Также был проведен анализ транскрипций диалогов студентов с «Ясминой» для оценки прогресса в длине высказываний, снижении количества пауз и использовании диалектной лексики.

Анализ данных итогового опроса [2] выявил положительную динамику по всем пяти ключевым метрикам, измерявшимся по шкале «ДО/ПОСЛЕ» (от 1 до 5). Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Динамика ключевых показателей по шкале от 1 до 5.

Показатель	Средний балл «ДО»	Средний балл «ПОСЛЕ»	Прирост
Уверенность в разговорной речи	2,1	3,6	+1,5
Страх сделать ошибку	3,6	2,6	–1,0
Интерес к практике говорения	3,7	4,8	+1,1
Понимание естественной речи	1,7	3,0	+1,3
Общий комфорт при общении	2,3	3,7	+1,4

Данные свидетельствуют о статистически значимом прогрессе. Наибольший рост наблюдается в уверенности в речи (+1,5). Существенное улучшение в понимании естественной речи (+1,3), несмотря на изначально низкий балл, подтверждает эффективность метода для преодоления одного из главных барьеров – аудирования на диалекте.

Данные промежуточных опросов [1], заполнявшихся после каждой сессии, позволили выявить основные трудности и впечатления в процессе эксперимента:

- Эмоциональный отклик был в целом положительным, с преобладанием ответов «интересно», «увлекательно», «забавно».

- Наиболее частой жалобой была высокая скорость речи AI-ассистента и сложность восприятия диалекта халиджи (оценка сложности понимания часто составляла 4–5 баллов по 5-балльной шкале) [1].
- Отдельно учащиеся отмечали, что им помогают «знакомые слова, похожие на *MSA»* и «контекст вопроса» [1].

Переходя к анализу открытых вопросов итогового опроса [2], можно отметить изменения в отношении студентов к практике и диалектам:

- Более 80 % респондентов указали, что самым полезным аспектом была «Возможность говорить без боязни осуждения» [2]. Это прямо коррелирует с резким снижением страха ошибки, показанным в количественных данных.
- Около 70 % респондентов отметили, что стали относиться к диалектам как к чему-то «более доступному и понятному» [2].
- На вопрос о самом полезном навыке ~75 % студентов указали на стратегические умения: «улавливать суть» (~45 %) и «догадываться по контексту» (~30 %) [2]. Это свидетельствует о развитии компенсаторных механизмов, критически важных для реальной коммуникации.
- Около 85 % респондентов сочли практику с Ясминой «очень полезной» или «скорее полезной» для начального знакомства с диалектом [2].
- На вопрос, помог ли опыт с пониманием видео и другого контента, ~85 % студентов ответили утвердительно («Да, значительно» – ~60 %, «Немного» – ~25 %) [2].

Полученные данные позволяют сделать вывод о полном подтверждении гипотезы исследования. Систематическое взаимодействие с AI-ассистентом «Ясмина», говорящем на халиджи диалекте арабского языка, оказало комплексное положительное воздействие на развитие аудитивной и речевой компетенции**.** Основываясь на данных итогового опроса по завершение эксперимента, среди наиболее заметных результатов можно выделить следующие:

– Преодоление психологического барьера: Рост уверенности в речи (+1,5) и снижение страха ошибки (–1,0).

– Значительное улучшение в понимании естественной речи (+1,3), несмотря на изначальные трудности с темпом и диалектом, демонстрирует способность студентов адаптироваться.

– Трансформация отношения к диглоссии: данные показывают, что диалект перестал восприниматься как непреодолимый барьер, стал более доступным и структурированным. Это фундаментальный сдвиг, открывающий путь для дальнейшего самостоятельного погружения в языковую среду.

Подводя итог, следует отметить, что голосовой AI-ассистент является действенным инструментом, эффективно решающим комплекс задач: от развития речевой уверенности до практического знакомства с диалектами, обеспечивая плавный переход от знания литературного арабского языка к реальной коммуникации.

Литература

1. Тулеубаева С. А. О современной языковой ситуации в арабских странах // Арабистика Евразии. 2019. №8. С. 45–56.

References

2. Alrwaita, N., Houston-Price, C., Pilatsikas, C. (2022). Is There an Effect of Diglossia on Executive Functions? An Investigation among Adult Diglossic Speakers of Arabic. *Languages, 7* (4), 312.

3. Al Suwaiyan, L. (2018). A. Diglossia in the Arabic Language. *International Journal of Language and Linguistics, 5* (3), 228–238.

4. Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15*, 325–340.

5. Harbi, A. M. (2022). Arabic Diglossia and Its Impact on the Social Communication and Learning Process of Non-Native Arabic Learners: Students' Perspective. *Arab World English Journal, 13* (4), 3–17. DOI: 10.24093/awej/vol13no4.1.

6. Ibrahim, R., Aharon-Peretz, J. (2005). Is Literary Arabic a Second Language for Native Arab Speakers? Evidence from Semantic Priming Study. *Journal of Psycholinguistic Research, 34*, 51–70.

7. Ibrahim, R. (2024). The Impact of Diglossia on Executive Functions and on Reading in Arabic. *Brain Sciences, 14* (10), 963.

8. Introducing YangoGPT (2024). Introducing YangoGPT, the latest technology powering AI assistant Yasmina. *Tahawul Tech*. URL: https://www.tahawultech.com/news/introducing-yangogpt-the-latest-technology-powering-ai-assistant-yasmina/ (access date: 20.10.2025).

9. Nevat, M., Khateb, A., Prior, A. (2014) When First Language Is Not First: An Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of the Neural Basis of Diglossia in Arabic. *European Journal of Neuroscience, 40*, 3387–3395.

10. Yango Careers (2024). Yango Careers: Yasmina Team. *Yango*. URL: https://yango.com/career/teams/yasmina (access date: 21.10.2025).

11. Yango Group unveils (2024). Yango Group unveils its first smart speakers enhanced by human-like AI assistant Yasmina. *AetosWire*. URL: https://aetoswire.com/en/news/2608202441007 (access date: 21.10.2025).

12. Zaidan, O., Callison-Burch, C. (2013). Arabic Dialect Identification. *Computational Linguistics, 40* (1), 171–202.

Источники

1. Данные входного и промежуточного опроса участников педагогического эксперимента по оценке эффективности применения AI-ассистента «Ясмина» для преодоления диглоссии. 2025. (Внутренний архив исследования).

2. Результаты итогового опроса участников педагогического эксперимента по оценке динамики ключевых показателей после взаимодействия с AI-ассистентом «Ясмина». 2025. (Внутренний архив исследования).

СЕКЦИЯ
«СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Комплексный подход к развитию видов речевой деятельности: письменной и устной речи, аудирования, а также формированию грамматической и лексической компетенций. Интеграция традиционных и коммуникативных методов обучения. Формирование лингвокультурологической компетенции.

Научные руководители секции:
Кухарева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языков стран Ближнего и Среднего Востока Московского государственного института (университета) международных отношений МИД РФ;
Дубинина Наталья Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая сектором арабского языка кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы.

УДК 811.411.21:378:37.02

К ВОПРОСУ УСКОРЕННОГО ОСВОЕНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

ON THE ISSUE OF ACCELERATED MASTERING OF THE ARABIC LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Барабанова Надежда Михайловна
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: nadezhda812812@yandex.ru.

Nadezhda M. Barabanova
St. Petersburg State University**,** Saint Petersburg, Russia.
E-mail: nadezhda812812@yandex.ru.

Аннотация. В условиях растущего спроса на услуги профессиональной переподготовки в области арабистики и курсы по изучению арабского языка вопрос его ускоренного освоения приобретает особую актуальность. Ограниченность временного ресурса у обучающихся, обусловленная необходимостью получения знаний «в кратчайшие сроки», делает разработку соответствующих образовательных программ приоритетной задачей. Вместе с тем в настоящее время вопросы создания программ ускоренного изучения арабского языка остаются в научной литературе недостаточно освещёнными. Существующие программы преимущественно ориентированы на студентов бакалавриата и магистратуры, обладающих большим временем для освоения языка по сравнению с лицами, занятыми, кроме того, ещё и

основной профессиональной деятельностью. Целью настоящей работы является раскрытие методологических основ разработки авторской программы ускоренного изучения арабского языка, рассчитанной на период в шесть месяцев и обеспечивающей достижение уровня, достаточного для эффективного взаимодействия с арабскими партнёрами. В процессе исследования были использованы следующие подходы: (1) системный подход, позволяющий структурировать и организовать образовательный процесс. Используемый системный подход рассматривает взаимосвязанные элементы как целостный комплекс; (2) коммуникативный подход, направленный на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Результатом исследования стала разработка программы ускоренного изучения арабского языка, основанной на принципе от простого к сложному. Данная программа была успешно апробирована автором в рамках индивидуальной работы с мини-группами и продемонстрировала высокую эффективность.
Ключевые слова: арабский язык, ускоренное обучение, профессиональная переподготовка, методология, высшие учебные заведения.

Abstract. With the growing demand for professional retraining services in Arabic studies and Arabic language courses, the issue of accelerated language acquisition is becoming especially pressing. Students' limited time, driven by the need to acquire knowledge "in the shortest possible time," makes the development of appropriate educational programs a priority. However, the development of accelerated Arabic language learning programs remains poorly researched in the academic literature. Existing programs are primarily targeted at undergraduate and graduate students, who have more time to learn the language than those who are also employed in their primary professional activities. The purpose of this study is to uncover the methodological foundations for developing a proprietary accelerated Arabic language learning program designed for a six-month period and ensuring the achievement of a level sufficient for effective interaction with Arab partners. The following methods were used in the study: (1) the systems approach, allowing for the structuring and organization of the educational process; (2) the communicative approach, aimed at developing students' communication skills.
The study resulted in the development of an accelerated Arabic language learning program based on the principle of moving from simple to complex. This program was successfully tested by the author through individual work with small groups and demonstrated high effectiveness.
Keywords: Arabic language, accelerated learning, professional retraining, methodology, higher education institutions.

Укрепление политико-экономических связей России с государствами Арабского Востока обуславливает тенденцию к увеличению инвестиций российских компаний в профессиональную переподготовку сотрудников, включая освоение литературного арабского языка. В ответ на растущий спрос на ускоренное и качественное освоение арабского языка автором разработана инновационная методика и соответствующая образовательная программа, обеспечивающие достижение высокого уровня овладения им, включая ключевые грамматические структуры и специализированную лексику, за период интенсивных занятий, не превышающий шести месяцев.

Материалом для разработки грамматической части программы послужили научные труды отечественных арабистов, содержащие базовый грамматический материал в систематизированном и структурированном виде, включая табличные формы: были

использованы работы О. И. Редькина, О. А. Берниковой [Редькин, Берникова, 2013; Берникова, 2015] и А. А. Мокрушиной [Мокрушина, 2015]. Так, в учебном пособии О. И. Редькина и О. А. Берниковой помимо основных сведений об особенностях структуры корня в грамматике рассматриваются глаголы и имена, образованные от сильной корневой основы, а также дается информация относительно основных типов синтаксических связей, частиц и предлогов. Структурное изложение правил в виде схем и таблиц представлены в учебных пособиях О. А. Берниковой, где наряду с основными алгоритмами тех или иных морфологических моделей даны примеры частных словообразовательных изменений (склонение имен со слитными местоимениями и т. д.). Учебное пособие «Грамматика арабского языка в упражнениях» А. А. Мокрушиной, предназначенное для изучающих арабский язык с начального уровня, содержит упражнения различного уровня сложности, а также определенный материал в табличной форме. Практика показывает, что такой подход к представлению грамматического материала значительно упрощает его усвоение и ускоряет процесс обучения.

Лексическая часть программы была разработана на основе учебных пособий Н. Я. Пантюхина и Н. А. Успенской, Э. В. Яковенко, С. А. Бурцева [Пантюхин, Успенская, 2020; Пантюхин, 2023; Вдовина, Яковенко, 2007; Бурцев, 2007], а также аутентичных материалов на арабском языке, собранных автором в процессе практической работы. Так, в учебных пособиях Н. Я. Пантюхина собраны тексты на арабском языке, посвященные актуальным темам экономического аспекта международных отношений и мировых аграрных рынков. Они охватывают сельское хозяйство и маркетинг аграрных рынков, а также международное сотрудничество в аграрной сфере Сирии, Иордании, Ливана, Палестины, Йемена, Сомали и Джибути.

В работе применялись два общенаучных метода исследования – синтез, анализ – в их диалектическом единстве: 1) анализ, дифференциация, выявление и изучение частей целого (арабского языка) и 2) синтез, интеграция и систематизация этих частей. Грамматический и лексический анализы взаимосвязаны и представлены в подчинённой иерархии. Предлагаемая методика обучения представляет собой систему, основанную на синхронном изучении грамматических структур и соответствующего лексического материала. Указанная парадигма способствует более глубокому закреплению знаний благодаря активной практике живого общения, что, в свою очередь, позволяет учащимся эффективно применять полученные навыки в реальных коммуникативных ситуациях. Такая взаимосвязанность элементов обеспечивает более высокую степень усвоения материала и способствует развитию коммуникативной компетенции.

Используемый коммуникативный метод обучения направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и аудирования) в процессе живого общения. В обеспечении получения целевого результата используются:

– Учебные диалоги: обучающиеся составляют диалоги, учат слова по темам, пересказывают тексты, выполняют письменные грамматические упражнения и т. д.

– Лексические игры: сюжетные или ситуационные игры, ролевые игры, которые способствуют развитию внимания, *познавательного* интереса и созданию благоприятной психологической атмосферы на уроке. Организация разнообразной и целеустремлённой деятельности коллектива, способствует развитию их активности и инициативы.

Программа обучения рассчитана на 192 академических часа. Занятия проводятся четыре раза в неделю, продолжительность каждого составляет 90 минут (2 академических часа). Практическая часть включает как индивидуальные диалоги с преподавателем, так и групповые обсуждения.

Программа структурирована в несколько этапов, каждый из которых разделен на тематические блоки, организованные по принципу возрастания от простого к сложному:

I. Освоение алфавита.

Вводный модуль посвящен изучению географии арабского мира, специфики арабского языка, особенностей арабской каллиграфии и письма. Процесс изучения алфавита и знаков, не входящих в его состав, осуществляется с использованием специализированных прописей, включающих тренажеры для отработки навыков письма. Аудиоприложение, озвученное носителем языка, обеспечивает правильное произнесение звука каждой буквы. Тематический глоссарий содержит список слов, соответствующих специализации обучающихся. Продолжительность этапа: 2 учебные недели (16 академических часов).

II. Освоение базовых именных конструкций.

Данный этап включает в себя изучение следующих грамматических тем: согласованное определение, сопряженное состояние (*идафа*), все виды именных предложений, именное отрицание, все виды местоимений, союзы и предлоги. После освоения каждой грамматической конструкции предлагается выполнение мини-диалогов, разработанных для практического применения полученных знаний. Мини-диалоги формируются индивидуально для каждой учебной группы с учетом их специализации. Например, для специалистов в области аграрной торговли диалоги включают аграрную и деловую лексику, для логистов – логистическую и деловую, для специалистов в сфере туризма – туристическую. Во всех направлениях обучения также предусмотрено изучение лексики, необходимой для ведения деловой корреспонденции [Вдовина, Яковенко, 2007]. Таким образом, диалоги содержат профильную лексику и направлены на закрепление изученных грамматических конструкций. Качество освоения материала оценивается посредством написания проверочного текста, включающего также задания на устный перевод с арабского языка на русский и с русского на арабский. Продолжительность этапа: 4 учебные недели (32 часа).

III. Изучение глаголов и глагольных форм.

Программа курса предусматривает последовательное и детальное изучение всех грамматических видов арабских глаголов. Обучение строится по принципу перехода от простого к сложному. В качестве методического инструмента используются грамматические таблицы, разработанные О. А. Берниковой [Берникова, 2015]. Изучение начинается с правильного глагола, затем переходит к *хамзованным* глаголам, «подобным правильным», «пустым», «недостаточным» и «удвоенным». Параллельно с изучением спряжения глаголов всех пород (с I по X) в формах прошедшего, настоящего и будущего времени рассматриваются отглагольные формы – причастия и *масдары*, а также все три наклонения – сослагательное, условное и повелительное. Для закрепления материала обучающиеся заполняют таблицы, разработанные автором. По завершении изучения каждого вида глагола и соответствующих отглагольных форм проводится разбор структуры классического глагольного предложения. Далее студентам предлагается практический материал в виде текстов с вопросами для отработки изученных грамматических категорий. Тематика текстов

также определяется специализацией обучающихся. Закрепление изученного материала также осуществляется через диалоги на арабском языке с преподавателем и в мини-группах. Качество усвоения материала оценивается посредством написания проверочного текста, включающего задания на устный перевод с арабского языка на русский и с русского на арабский. Продолжительность этапа: 6 учебных недель (48 часов).

IV. Глагольные предложения: виды, практика и применение.

Цель этапа: изучение и практическое применение различных видов глагольных предложений, включая их построение, синтаксический анализ и использование в контексте.

Содержание этапа:

1. Теоретический блок:

– Повторение структуры «классического» глагольного предложения.

В данном разделе рассматривается фундаментальная структура глагольного предложения, являющаяся основой для формирования сложных синтаксических конструкций.

– Разбор придаточных определительных предложений.

– Изучение всех типов условных предложений.

– Анализ предложений с модальными глаголами.

Практический блок:

– Анализ и отработка изученного материала на текстах со специализированной лексикой. После освоения каждого вида студентам предоставляется текст со специализированной лексикой, а также с заданиями для его анализа и отработки в контексте.

– Выполнение заданий для закрепления грамматических конструкций в контексте.

– Закрепление материала через диалоги на арабском языке с участием преподавателя.

– Проведение диалогов в мини-группах под руководством преподавателя.

2. Контроль знаний:

– Написание проверочного текста, включающего задания на письменный перевод с арабского языка на русский и с русского на арабский.

– Устный перевод для оценки понимания и использования грамматических конструкций.

Продолжительность этапа: 4 учебные недели (32 часа).

V. Имя числительное. Количественные и порядковые числительные.

В рамках данного модуля изучаются количественные и порядковые числительные. Закрепление материала осуществляется в том числе при помощи отработки изученного в диалоге на арабском языке с преподавателем, а также при помощи диалога на арабском языке в мини-группах с присутствием преподавателя.

Продолжительность этапа: 1 учебная неделя (8 часов).

VI. Практическое закрепление материала. В рамках данного модуля осуществляется комплексная отработка и закрепление изученных грамматических и лексических структур. Обучение проводится с использованием аудирования, анализа новостных и профессионально ориентированных текстов. Развитие коммуникативных навыков достигается посредством взаимодействия с преподавателем и моделирования диалогов между обучающимися под его контролем.

Продолжительность: 6 учебных недель (48 часов).

VII. Подготовка к аттестации. Данный этап направлен на системное закрепление освоенного материала и подготовку к итоговому экзамену, охватывающему грамматический, лексический и разговорный аспекты. Продолжительность этапа составляет 2 учебные недели, что эквивалентно 16 академическим часам.

В результате шестимесячного курса участники осваивают базовые компетенции, необходимые для успешной коммуникации с арабскими партнерами. Методика, разработанная и апробированная преподавателем в ходе индивидуальных занятий и работы с малыми группами (4–5 человек), демонстрирует высокую результативность и эффективность.

Системный подход, лежащий в основе курса, обеспечивает последовательное изучение отдельных элементов языка, их анализ и интеграцию, создавая условия для реализации личностных ориентиров, вовлекая в процесс сотрудничества в период обучения. Параллельное усвоение грамматических структур и соответствующей лексической базы способствует более глубокому закреплению знаний через активное практическое применение в процессе живого общения.

Литература

1. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва, Издатель: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.

2. Берникова О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах. СПб.: КАРО, 2015. 144 с.

3. Бурцев С. А. Экономический перевод : учеб. пособие для студентов ст. курсов. Москва: МГИМО-Университет, 2007. 100 с.

4. Вдовина Л. И., Яковенко Э. В. Арабский язык: Учебное пособие по дипломатической переписке. М.: МГИМО (У) МИД России, 2007. 58 с.

5. Мокрушина А. А. Грамматика арабского языка в таблицах и упражнениях. СПб.: КАРО, 2015. 224 с.

6. Пантюхин Н. Я. Арабский язык. Мировые аграрные рынки: Учебник для вузов: в 3-х частях. М.: Аспект Пресс, 2023.

7. Пантюхин Н. Я., Успенская Н. А. Арабский язык: международные отношения: экономический аспект: учебник, 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: МГИМО, 2020. 233 с.

8. Редькин О. И., Берникова О. А. Грамматика арабского языка: вводный курс: учебное пособие. СПб.: КАРО, 2013. 160 с.

УДК 811.411.21:004.738.5:37.02

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ REELS-ФОРМАТА В ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

EFFICIENCY OF USING REELS IN TEACHING ARABIC: CHALLENGES AND PROSPECTS

Парамонова Екатерина Юрьевна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.
E-mail: 1132231874@pfur.ru.

Ekaterina Y. Paramonova
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.
E-mail: 1132231874@pfur.ru.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена ростом популярности короткого видеоформата, особенно Reels, как инструмента для образования. В условиях цифровизации и повышенного спроса на визуальный контент изучение возможностей Reels для преподавания такого сложного языка, как арабский, представляется чрезвычайно востребованным. Проблема заключается в противоречии между высоким потенциалом Reels для привлечения внимания и фрагментарностью, поверхностностью подачи материала, что может препятствовать системному усвоению языковых знаний. Целью данного исследования является оценка эффективности использования формата Reels в обучении арабскому языку и выявление оптимальных методических подходов. Методы исследования включают в себя анализ существующих образовательных аккаунтов, опросов целевой аудитории на предмет восприятия контента, а также сравнительный анализ успеваемости учащихся, использующих и не использующих данный формат. Результаты исследования показали, что формат наиболее эффективен для решения конкретных задач: запоминания лексики, освоения основ арабской письменности и тренировки произношения. Короткие видео мотивируют к регулярным коротким занятиям, но требуют интеграции в более глубокую образовательную систему. Такой формат видео является мощным дополнительным инструментом в обучении арабскому языку, способным повысить вовлеченность и облегчить запоминание, однако его использование должно быть строго дозированным и дополненным традиционными методами для обеспечения системности знаний.
Ключевые слова: Reels-формат, арабский язык, обучение, цифровая педагогика, микролернинг.

Abstract. The relevance of this study is determined by the growing popularity of short video formats, especially Reels, as an educational tool. In the context of digitalization and increased demand for visual content, studying the potential of Reels for teaching such a complex language as Arabic is extremely important. The problem lies in the contradiction between Reels' high potential for engaging students and their fragmented, superficial presentation, which can hinder the systematic acquisition of language knowledge. The purpose of this study is to evaluate the

effectiveness of the Reels format in teaching Arabic and identify optimal methodological approaches. The research methods include an analysis of existing educational accounts, target audience surveys on content perception, and a comparative analysis of the academic performance of students who do and do not use this format. The results of the study showed that the format is most effective for specific tasks: memorizing vocabulary, mastering the basics of Arabic writing, and practicing pronunciation. Short videos motivate regular short lessons but require integration into a deeper educational system. This video format is a powerful supplementary tool in teaching Arabic, capable of increasing engagement and facilitating memorization. However, its use should be strictly measured and supplemented with traditional methods to ensure systematic knowledge.
Keywords: Reels format, Arabic language, learning, digital pedagogy, microlearning.

Введение. Современный этап развития общества, характеризующийся повсеместной цифровизацией, оказывает трансформирующее воздействие на парадигму лингвистического образования, генерируя инновационный инструментарий для оптимизации и повышения эффективности учебного процесса. В рамках данной тенденции предметом особого научного интереса выступает феномен коротких вертикальных видеороликов (Reels), получивший массовое распространение в рамках социальных платформ, таких как Instagram* (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой на территории Российской Федерации) и TikTok. Изначально разработанный для целей развлекательного контента, данный медиаформат обнаруживает значительный дидактический потенциал в контексте лингводидактики, в частности при освоении иностранных языков, к числу которых относится и арабский.

Актуальность настоящего исследования обусловлена комплексом ключевых факторов. Во-первых, наблюдается выраженная динамика роста востребованности арабского языка в качестве учебной дисциплины в системе российского высшего и дополнительного образования. Во-вторых, отмечается повышенная когнитивная восприимчивость современной академической аудитории к визуально-интерактивным методам подачи учебного материала, что соответствует потребности студентов в трансмедийности и интерактивности контента. В-третьих, классические методики преподавания арабского языка демонстрируют определенную ограниченность, проявляющуюся в таких вызовах, как снижение внутренней мотивации обучающихся и возникновение трудностей в усвоении комплекса грамматических структур и особой системы письменности.

Практическая ценность данной работы заключается в систематизации и разработке методических принципов создания и дидактически обоснованного применения контента в формате Reels на различных ступенях образовательного процесса. Конечной целью является формулировка оптимальной модели интеграции данного инструмента в существующие учебные программы по арабскому языку для повышения их эффективности.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели и решения конкретных исследовательских задач в работе применялся комплекс взаимодополняющих методов, основанных на определенной эмпирической, теоретической и аналитической базе.

Теоретическую базу исследования составили фундаментальные и прикладные работы в области методики преподавания восточных языков, цифровой педагогики и медиадидактики. Критическому анализу были подвергнуты следующие научные источники. В контексте интерактивных методов обучения арабскому языку основополагающей стала работа

З. Ариповой, где систематизированы современные подходы к активизации учебной деятельности, что позволило определить дидактический потенциал формата Reels с точки зрения интерактивности [Арипова, 2023, с. 229–233]. Феномен микрообучения как структурной основы коротких видеороликов рассмотрен через призму исследования Г. А. Монаховой и её соавторов, в котором раскрываются дидактические принципы подачи учебного материала компактными порциями, соответствующими формату Reels [Монахова, Монахов, Прончев, 2020, с. 299–303]. Эмпирические данные о применении социальной сети Instagram* (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой на территории Российской Федерации) в преподавании арабского языка были почерпнуты из работ зарубежных авторов. Исследование И. Х. Фитриани продемонстрировало эффективность платформы для развития навыков чтения и повышения учебной мотивации [Fitriani, Chamidah, 2025, p. 114–124], в то время как работа Ф. Хайрунисы и др. предоставила количественные доказательства положительного влияния формата Reels на усвоение арабской лексики [Khairunisa, Kaema, Ibrahim, 2025, p. 47–54].

Эмпирическую базу исследования составил корпус коротких вертикальных видео (Reels) – выборочная совокупность включала более 150 образовательных роликов, посвященных изучению арабского языка, целенаправленно отобранных из открытых источников социальных платформ TikTok и Instagram* (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой на территории Российской Федерации). Выбор социальных платформ Instagram* (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой на территории Российской Федерации) и TikTok в качестве основного поля для настоящего исследования обусловлен комплексом социолингвистических, технологических и контентных факторов. Эти платформы трансформировались из инструментов для развлечения в мощные экосистемы для неформального и иммерсивного обучения, что делает их релевантным объектом для изучения современных тенденций в освоении арабского языка. Данные платформы демонстрируют исключительно высокую проницаемость в арабоязычных регионах. Согласно данным исследований цифровой активности, Ближний Восток и Северная Африка являются одним из самых быстрорастущих рынков для этих платформ. Высокий уровень проникновения смартфонов среди молодежи, составляющей демографическое большинство в регионе, делает эти приложения ключевым пространством для цифровой социализации и самовыражения. Это предоставляет исследователю неограниченный доступ к аутентичному языковому материалу, продуцируемому носителями языка для носителей, что исключает искусственность учебных пособий. Вовлеченность русскоязычной аудитории в арабоязычный контент не является случайной. Алгоритмы данных платформ работают не на языковом, а на поведенческом и эмоциональном уровне. Арабоязычный контент, особенно в своих виральных проявлениях, часто оперирует архетипическими и универсальными сценариями, не требующими языкового перевода для понимания сути. Что касается русскоязычных преподавателей, данные площадки помогают обмениваться опытом, видеть новые тренды в преподавании, делиться своим контентом и привлекать больше потенциальных учеников при относительно низких вложениях.

Для сбора первичных данных были изучены специализированные анкеты, которые были разработаны зарубежными авторами и направлены на выявление поведенческих паттернов, мотивационных установок и восприятия учебного контента среди целевой

аудитории. Также была проанализирована нормативно-методическая документация – типовые учебные программы и образовательные стандарты по дисциплине «Арабский язык» для высших учебных заведений – с целью определения потенциальных точек интеграции нового формата.

В соответствии с этапами работы применялись следующие методы:

- Системный и сравнительно-сопоставительный анализ – изучение объекта как целостной системы и выявление его преимуществ относительно традиционных инструментов.
- Анализ научной литературы по проблемам медиадидактики и цифровизации образования.
- Контент-анализ (качественный и количественный) был применен для систематизации исследуемого корпуса Reels. Выделены и проанализированы параметры: дидактическая направленность, используемые визуально-звуковые средства, степень интерактивности и метрики вовлеченности. Для контент-анализа были установлены критерии оценки дидактического потенциала Reels: дидактическая ценность, информационная плотность, потенциал вовлечения и адаптивность.

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить комплексный и неоднозначный характер влияния формата коротких вертикальных видео (Reels) на процесс обучения арабскому языку. Кроме того, анализ контента русскоязычных и арабоязычных преподавателей позволяет выделить несколько устойчивых типов видео, каждый из которых решает конкретную педагогическую или мотивационную задачу. Фонетико-артикуляционные видео помогают отработать правильное произношение специфических арабских фонем, не имеющих аналогов в русском языке. Например, преподаватель может крупным планом показывать положение языка, губ и гортани при произношении сложных звуков или повторять одно слово или скороговорку несколько раз для отработки автоматизма. Часто используется эффектный визуальный ряд, чтобы сделать процесс запоминания менее скучным. В рамках данной направленности можно выделить и юмористические или поясняющие видео, где преподаватель наглядно демонстрирует, как нельзя произносить звук и как это меняет значение слова. Лексико-семантические видео позволяют вводить и закреплять новую лексику. Например, в видео с темами «слово дня/недели» крупно показывается слово на арабском, его перевод, транскрипция и пример употребления; в видео с синонимическими рядами происходит объяснение тонких различий между словами-синонимами. Существуют также видео-словари, сгруппированные по различным бытовым ситуациям, в рамках которых часто используется коллаж из картинок или живого видео с подписями. Reels с грамматической направленностью позволяют сделать абстрактные грамматические правила наглядными и понятными. Анимированные схемы в данных видео помогают понятнее для учеников объяснить спряжение глаголов, систему пород, падежные окончания. Текст на экране синхронизируется с голосом преподавателя. Некоторые видео имеют культурно-лингвистическую и страноведческую направленность и имеют целью показать язык в живом культурном контексте. Например, в видеоряде объясняются культурные коды: как приветствовать, как принимать гостей, правила поведения в Рамадан, значение жестов. Язык подается как неотъемлемая часть поведения. Также происходит сравнение того, как одна и та же фраза звучит на разных диалектах (египетском, левантийском, аравийском и др.). Это один из самых популярных и виральных

форматов. В части таких видео происходит разбор текстов популярных арабских песен или фраз из сериалов. Это позволяет учить язык на аутентичном и эмоционально окрашенном материале. Наша типология демонстрирует, что данная категория видео – это не хаотичный набор картинок, а жанрово разнообразный и дидактически продуманный контент. Каждый тип решает свою задачу в образовательной экосистеме: от формирования артикуляционной базы и расширения словарного запаса до погружения в культурный контекст и психологической поддержки ученика. Преподаватели, эффективно используя этот инструментарий, могут создавать многомерное и доступное образовательное пространство, которое идеально соответствует запросам современного ученика.

Эмпирические данные и их последующий анализ подтвердили как значительный дидактический потенциал формата, так и наличие системных ограничений. Были установлены следующие преимущества и дидактическая эффективность. Данные анкетирования свидетельствуют о статистически значимом росте внутренней мотивации у 78% респондентов в экспериментальной группе. Студенты отмечали, что формат воспринимается как актуальный и менее формальный, что снижает «порог входа» в занятия и способствует формированию устойчивого интереса к языку [Fitriani, Chamidah, 2025]. Также можно выделить эффективное усвоение лексики и развитие аудирования: результаты контрольных срезов показали, что лексические единицы, представленные в формате Reels (с опорой на визуальный ряд, мнемотехнику и повторение), усваивались на 25–30 % эффективнее по сравнению с традиционным заучиванием. Кроме того, отмечалось улучшение навыков аудирования благодаря частому контакту с аутентичной или адаптированной речью носителей в коротких, эмоционально окрашенных ситуациях [Khairunisa, Kaema, Ibrahim, 2025].

Формат доказал свою эффективность для иллюстрации отдельных, дискретных грамматических явлений (например, спряжение глаголов в настоящем времени, использование падежных окончаний) и для постановки произношения, где крупный план и артикуляция говорящего позволяют детально рассмотреть работу органов речи.

Несмотря на ряд выявленных преимуществ, эмпирически установлен ряд существенных методических вызовов. Контент-анализ показал, что подавляющее большинство образовательных Reels (свыше 85 %) носит изолированный, точечный характер. Это создает «калейдоскопический» эффект в восприятии материала, когда учащийся усваивает отдельные слова или фразы без понимания их места в общей системе языка. Наиболее остро данная проблема проявляется при изучении комплексных грамматических тем (например, система глагольных пород или синтаксис сложного предложения), требующих последовательного и логически выстроенного объяснения. Кроме того, была выявлена недостаточность развития продуктивных навыков письма: данный формат является по своей сути пассивно-рецептивным. Анализ выявил практически полное отсутствие заданий, направленных на формирование и отработку навыков арабской графики, каллиграфии и построения связного письменного высказывания. Краткость ролика не позволяет организовать контролируемую практику письма.

Также наблюдаются культурные и лингвистические упрощения и искажения: в погоне за виральностью и доступностью контента авторы часто прибегают к чрезмерной стереотипизации культурных реалий и упрощению языковых конструкций. Это приводит к

формированию у обучающихся поверхностного, а подчас и искаженного представления о арабской культуре и нормах речевого этикета.

Выводы. На основании комплексного анализа полученных результатов сформулированы следующие выводы.

Reels-формат обладает подтвержденной эмпирически эффективностью в качестве вспомогательного (комплементарного) инструмента в обучении арабскому языку. Его целесообразно применять на начальных этапах для формирования и расширения лексического запаса, развития навыков аудирования кратких диалогов и устойчивого поддержания учебной мотивации, особенно в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевым ограничением формата является его имманентная фрагментированность, которая препятствует системному усвоению грамматики и развитию продуктивных письменных навыков. В связи с этим использование Reels в отрыве от традиционных системных методик признано методически нецелесообразным.

Максимальный педагогический эффект достигается при интеграции коротких видео в структуру гибридных учебных модулей. В таком подходе Reels выполняют функцию мотивационного «якоря», иллюстративного материала или средства для первичного предъявления и фонетической отработки лексики, в то время как углубленное изучение, систематизация и практика происходят с использованием традиционных методов (работа с учебником, письменные упражнения, проектная деятельность).

Перспективы развития данного направления лежат в плоскости технологической и методической интеграции. Внедрение алгоритмов искусственного интеллекта на базе платформ для микрообучения позволит адаптировать видеопоток под индивидуальный уровень знаний и когнитивные особенности каждого учащегося, частично нивелируя проблему фрагментарности. Также необходимо создание комплексных дидактических конструктов, где серии тематических Reels подкрепляются системой упражнений, грамматическими комментариями и итоговыми контрольными заданиями в рамках единой образовательной платформы. При условии методической корректности контента формат обладает значительным потенциалом для демократизации лингвистического образования, делая начальный этап изучения арабского языка доступным и привлекательным для самой широкой аудитории.

Таким образом, Reels-формат не подменяет собой традиционную систему обучения, а выступает ее эффективным дополнением, применение которого требует от педагога четкого осознания его дидактических возможностей и ограничений, а также высокого уровня медиаграмотности для критического отбора и методического обогащения создаваемого и используемого контента.

Литература

1. Арипова З. Интерактивные методы обучения арабскому языку // Proceedings of International Conference on Scientific Research in Natural and Social Sciences. 2023. Т. 2, № 1. С. 229–233.

2. Монахова Г.А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. № 6. С. 299–303.

3. Fitriani, I. H., Chamidah, D. (2025).. Implementation of Instagram for teaching Arabic reading skill to increase students learning motivation. *Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning, 8* (1), 114–124. DOI:10.18860/ijazarabi.v8i1.30249.

4. Khairunisa, F., Kaema, M. T., Ibrahim, B. (2025). The Effect of Instagram Reels on Arabic Vocabulary Learning Outcomes. *Journal of Arabic Literature, Teaching and Learning, 1* (2), 47–54.

УДК 811.411.21:37.02

АРАБСКИЙ ЯЗЫК В КАЧЕСТВЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

ARABIC AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: TEACHING FEATURES

Сулейманова Софья Даутовна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
E-mail: khosueva@gmail.com.

Sofia D. Suleimanova
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: khosueva@gmail.com.

Аннотация. Данная статья рассматривает особенности процесса обучения арабскому языку в качестве второго иностранного в российском вузе. В качестве примера взят курс арабского как второго иностранного для студентов образовательной программы «Журналистика» в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Проанализированы цели, обозначенные в программе данного курса, подходы, применяемые в ходе его реализации, соотношение нагрузки, выделяемой под конкретные аспекты языка, а также сложности, которыми сопровождается учебный процесс. В результате анализа делается вывод о том, что в условиях ограниченного времени, выделяемого на освоение дисциплины, а также отсутствия специальных учебных пособий и подготовки слушателей курса, арабский язык в качестве второго иностранного продолжает набирать популярность. В ответ на растущий спрос ведущие ВУЗы России развивают соответствующие программы и создают возможности для изучения иностранного языка.
Ключевые слова: арабский литературный язык, второй иностранный язык, коммуникативный подход, грамматико-переводной подход, программа учебной дисциплины.

Abstract. This article examines the features of teaching Arabic as a second foreign language at a Russian university. A course in Arabic as a second foreign language for students in the Journalism program at the National Research University "Higher School of Economics" is used as an example. The objectives outlined in the course curriculum, the approaches used within its implementation, the volume of workload allocated to specific language aspects, and the challenges inherent in the learning process are analyzed. The analysis suggests that, given the limited time available for mastering the subject, along with the lack of specialized teaching materials and student training, Arabic as a second foreign language continues to gain popularity. In response to the growing demand, leading Russian universities are developing relevant programs and creating opportunities for foreign language study.

Keywords: Modern Standard Arabic, second foreign language, communicative approach, grammar-translation approach, academic program syllabus.

В российских высших учебных заведениях арабский язык нечасто преподается в качестве второго или третьего иностранного, и еще реже – студентам программ неязыковых специальностей. Данная статья анализирует особенности обучения арабскому литературному языку как второму иностранному студентам-журналистам в одном из ведущих вузов России, Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в рамках курса «Арабский для общих коммуникативных целей». Основное внимание уделено тому, какие цели сформулированы в программе курса, в каком объеме осваиваются различные аспекты языка, а также тем подходам, на которые опирается курс, и, наконец, сложностям, которые сопровождают реализацию обозначенной дисциплины.

В последние годы арабский язык становится все более популярным в России, и многие учебные заведения разрабатывают и предлагают слушателям, не являющимся носителями арабского, программы арабского языка в качестве как основного иностранного, так и второго или третьего. Определившаяся тенденция касается и тех, кто не специализируется на арабском языке или иностранных языках в целом: все чаще студентам непрофильных программ открывается возможность учить восточные языки. Важно отметить, что арабский язык в подобном статусе соседствует с китайским, турецким и некоторыми другими. Арабско-русские отношения переживают период расцвета на фоне укрепления политических, экономических и культурных связей между регионами, а вместе с тем и развитием информационных технологий, и потому есть основания предполагать, что спрос на арабский язык не уменьшится в ближайшем будущем.

В статье детально проанализированы: 1) цели, обозначенные в программе рассматриваемой учебной дисциплины; 2) подходы, применяемые в ходе реализации дисциплины; 3) соотношение материалов и нагрузки, закладываемых на освоение конкретных аспектов языка; 4) сложности, возникающие в процессе обучения.

Целью рассматриваемого курса является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции на уровне, соответствующем курсу обучения студентов (от A1 до B1). Предполагается, что студенты способны в результате обучения осуществлять общение на арабском языке от простых коммуникативных ситуаций и повседневных тем до академического уровня. При обращении к программе дисциплины мы замечаем, что сделан явный акцент на коммуникативную составляющую языка, а также что практически отсутствует ориентир на освоение языка для специальных целей.

Рассмотрим выдержки из программы курса:

- для 2-го курса: «Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции на уровне A1, предполагающем готовность и способность студента осуществлять повседневное общение на арабском языке в самых простых коммуникативных ситуациях»;
- для 3-го курса: «Развитие иноязычной коммуникативной компетенции на уровне A2, предполагающем готовность и способность студента осуществлять повседневное общение на арабском языке в любых коммуникативных ситуациях и академическое общение в самых простых коммуникативных ситуациях»;

- для 4-го курса: «Развитие иноязычной коммуникативной компетенции на уровне B1, предполагающем готовность и способность студента осуществлять повседневное общение на арабском языке на любые темы и в любых коммуникативных ситуациях, и для академического общения в наиболее частотных несложных коммуникативных ситуациях».

Достичь поставленных целей предлагается посредством применения разнообразных подходов. Подходы, на которые опирается дисциплина, включают грамматико-переводной и коммуникативный подходы [Боголепова, 2020; Наумова, 2014]. В связи с этим бóльшую часть предлагаемых студентам материалов составляют грамматические упражнения, тексты, имеющие тематический лексический фокус, задания коммуникативного характера и практика аудирования на изучаемом языке [Richards, 2006]. Подходы в преподавании иностранного языка, рассматриваемые зачастую исследователями, включают Lexical Approach, Task-Based Learning, Language Awareness, Content-Based Instruction и некоторые другие [Боголепова, 2020]. Даже при уделении полноценного внимания отдельным подходам авторы работ подчёркивают важность интегрированного и разнообразного подхода, позволяющего сочетать лучшие аспекты различных методов в зависимости от конкретных условий и запросов учащихся, что значительно увеличивает эффективность занятий, а также обеспечивает разностороннее развитие слушателя и способствует сохранению мотивированности.

По Дж. Ричардсу, коммуникативная компетенция включает следующие аспекты знания языка: умение использовать язык для различных целей и функций, умение варьировать использование языка в зависимости от обстановки и участников (например, знание того, когда использовать официальную и неофициальную речь или когда использовать язык уместно для письменного, а не устного общения), умение создавать и понимать различные типы текстов (например, рассказы, отчёты, интервью, беседы), умение поддерживать общение, несмотря на ограничения в знании языка (например, используя различные виды коммуникативных стратегий) [Richards, 2006]. Так, данные элементы коммуникативного подхода соотносятся с теми целями, которые преследует курс, находящийся в фокусе нашего внимания: в программе присутствует требование развития способности осуществлять общение на изучаемом языке в различных коммуникативных ситуациях, а также с разными целями.

База материалов по курсу арабского языка как второго иностранного включает учебные пособия, не адаптированные под такой статус языка, то есть основными становятся учебники, предназначенные для освоения арабского языка как приоритетного иностранного в вузе. В качестве ключевых наименований фигурируют, как правило, учебные пособия авторства С. А. Кузьмина [Кузьмин, 2001], В. Г. Лебедева и Л. С. Тюревой [Лебедев, Тюрева, 2005] и некоторые тематические пособия, более специализированные. В связи с этим преподавателю курса арабского языка в качестве второго или третьего иностранного предстоит самостоятельно разрабатывать большое количество материалов для уроков, а также значительно сокращать и перерабатывать набор тем, предлагаемых в крупных и широко используемых учебных пособиях по языку. Другое заметное обстоятельство, которое важно учесть в подборе и обработке материалов по курсу арабского как второго иностранного, – это обилие пособий на английском, арабском и других языках. При том что такие материалы действительно нередко высокого качества, они могут оставаться

малодоступными для носителей русского языка, не привыкших работать с материалами на иностранном языке для изучения другого иностранного языка.

Что касается объема нагрузки, соответствующей различным аспектам языка, будь то говорение, аудирование, чтение или письмо, то он также требует детальной разработки и планирования со стороны автора курса. Поскольку курс заявлен как арабский для «коммуникативных целей», в определенный момент на первый план выходит тренировка устной и письменной коммуникации на языке. При этом аудирование и чтение не теряют своей значимости, особенно на начальных этапах освоения языка. Более того, в связи с тем, что языковая среда, а значит и органическая возможность коммуницировать с носителями арабского языка, зачастую недоступна для студента российского вуза, аудирование как аспект языка имеет особую ценность.

Среди сложностей, связанных с изучением арабского как второго иностранного языка, главное препятствие составляет небольшое количество часов, отведенных на его изучение. Данное обстоятельство обуславливает выбор тем и разделов дисциплины и не позволяет в рамках одного учебного года освоить арабский язык на высоком уровне. Также студенты, имея в качестве основных дисциплины, не связанные с иностранным языком и культурой, и не специализируясь на языках в целом, оказываются зачастую менее подготовленными к освоению арабского языка, в отличие, например, от востоковедов, которые с самого первого года обучения всецело фокусируются на восточном языке. Подобные сложности видится трудным преодолеть, поскольку потребовалось бы увеличение количества часов на язык, что перестроило бы учебный план целиком и, возможно, не соответствовало бы заявленному статусу арабского языка. Увеличение подготовленности студентов кажется не настолько трудной задачей, поскольку занятия по страноведению, культуре и истории региона и какие-либо другие сопроводительные курсы позволили бы слушателям ближе ознакомиться с условиями, в которых язык развивался и используется сегодня.

Таким образом, арабский язык в качестве второго иностранного, нечасто становясь частью учебного плана студентов российских вузов, все же постепенно набирает популярность и находит место среди обязательных курсов различных образовательных программ. Такая тенденция требует разработки соответствующих учебных пособий и программ, поскольку пока специализированных учебников по арабскому как второму иностранному на русском языке нет. Подобный статус арабского языка накладывает ряд ограничений на процесс обучения, будь то объем нагрузки, выход на первый план отдельных аспектов языка или невысокая готовность студентов к освоению восточного языка с нуля. Тем не менее, цели, сформулированные в программе курса, соответствуют назначению коммуникативного подхода, что делает его применение уместным в реализации дисциплины. Данное обстоятельство, однако, не исключает обращение к традиционным подходам в преподавании иностранного языка, и в частности к грамматико-переводному подходу.

Литература

1. Боголепова С. В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей. № 2 (13). Институт языкознания РАН, 2020. С. 168–189.

2. Кузьмин С. А. Учебник арабского языка. Для первого года обучения. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.

3. Лебедев В. Г., Тюрева Л. С. Практический курс арабского литературного языка. Часть 1. Вводный курс. М.: Восток-Запад, 2005.

4. Наумова О. В. Развитие методики преподавания иностранных языков: обзор основных направлений // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей. № 6. Институт языкознания РАН, 2014. С. 153–190.

References

5. Richards J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press. 2006. P. 47.

СЕКЦИЯ «АРАБСКАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ АРАБСКИХ ДИАЛЕКТОВ И РАЗГОВОРНЫХ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Арабская диалектология в системе современного языкового образования. Преподавание арабских диалектов и разговорных форм современного литературного языка как компонент профессиональной подготовки арабиста. Формирование диалектной компетенции: соотношение литературной нормы и разговорной речи, расширение регионального охвата и преодоление ограниченности учебных моделей. Методические подходы к освоению диалектной лексики, включая заимствованные элементы, и их роль в формировании коммуникативной компетенции. Использование аутентичных материалов, в том числе песенного дискурса, как средства интеграции языкового и культурного компонентов обучения. Отечественный и зарубежный опыт преподавания арабских диалектов: сравнительный анализ образовательных практик и возможностей их адаптации. Разработка и совершенствование дидактических стратегий, направленных на включение диалектного компонента в программы обучения арабскому языку.

Научные руководители секции:

Коган Леонид Ефимович, доктор филологических наук, профессор факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»;

Кузнецов Василий Александрович, доктор политических наук, кандидат исторических наук, руководитель Центра арабских и исламских исследований Института востоковедения РАН.

УДК 811.411.21'282.4:81'373

ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОСВОЕНИИ ИРАКСКОГО ДИАЛЕКТА

STUDYING BORROWED VOCABULARY WHEN LEARNING THE IRAQI DIALECT

Хана Яфиа Юсиф Джамиль
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: y.khana@spbu.ru.

Hana Yafia Yousif Jamil
St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.
E-mail: y.khana@spbu.ru.

Аннотация. Любой язык восприимчив к проникновению заимствований. Особенно это утверждение актуально для разговорного языка, которым является иракский диалект. Для комплексного изучения арабского языка в целом и иракского диалекта в частности следует обращать внимание на заимствованную лексику, а также на особенности ее употребления. В статье рассмотрены заимствования в иракский диалект из турецкого и персидского языков.

Автор объясняет происхождение заимствованной лексики и особенности ее употребления. Активное проникновение в иракский диалект турецких и персидских заимствований объясняется прежде всего соседствующим географическим положением Ирака, Турции и Ирана. Известно, что персизмы встречаются еще в произведениях доисламских поэтов Аравии. Первые зафиксированные тюркизмы начинают проникать в арабский язык начиная с XII века. Однако наиболее активное заимствование турецкой лексики в иракский диалект происходило в период господства Османской империи на этих территориях; на сегодняшний день проникновение тюркизмов и персизмов в иракский диалект значительно сократилось. В статье автор приводит примеры заимствований из турецкого и персидского языков, которые существуют в иракском диалекте. Определены крупнейшие лексико-семантические группы заимствований: названия посуды и предметов быта; имена описания человека в ироническом ключе; титулы и обращения; продукты питания и напитки; предметы одежды; сооружения и др. Определено, что заимствованная лексика представлена в большинстве своем именами существительными; однако существуют заимствованные глаголы, прилагательные, наречия, частицы и даже суффиксы. Изучение заимствованной лексики в том или ином языке является актуальной общелингвистической задачей и позволяет глубже понять характер и степень взаимовлияния народов и культур.
Ключевые слова: арабский язык, иракский диалект, турецкие и персидские заимствования.

Abstract. Any language is susceptible to borrowing. This is especially true for the spoken language, which is the Iraqi dialect. A comprehensive study of Arabic in general and the Iraqi dialect in particular requires paying attention to borrowed vocabulary and its usage patterns. This article examines borrowings from Turkish and Persian into the Iraqi dialect. The author explains the origins of the borrowed vocabulary and its usage patterns. The active infiltration of Turkish and Persian loanwords into the Iraqi dialect is primarily explained by the adjacent geographical location of Iraq, Turkey, and Iran. Persianisms are known to be found in the works of pre-Islamic Arabian poets. The first recorded Turkic borrowings began to penetrate Arabic beginning in the 12th century. However, the most active borrowing of Turkish vocabulary into the Iraqi dialect occurred during the Ottoman Empire's rule in these territories. Today, the penetration of Turkisms and Persianisms into the Iraqi dialect has significantly decreased. In this article, the author provides examples of borrowings from Turkish and Persian that exist in the Iraqi dialect. The largest lexical and semantic groups of borrowings are identified: names of utensils and household items; names describing people in an ironic manner; titles and forms of address; food and beverages; items of clothing; buildings, etc. It is determined that borrowed vocabulary is represented primarily by nouns; however, there are also borrowed verbs, adjectives, adverbs, particles, and even suffixes. The study of loanwords in any language is an important linguistic issue which allows for a deeper understanding of the nature and extent of mutual influence between peoples and cultures.
Keywords: Arabic, Iraqi dialect, Turkish and Persian loanwords.

При изучении диалектов арабского языка следует обращать внимание обучающихся в том числе на достаточное количество заимствований из различных языков. Лексика – это то, что в большей степени подвергается изменениям в диалектах по сравнению с литературным арабским языком.

На протяжении длительного времени иракский диалект усваивал большое количество лексики из персидского, турецкого и английского языков. Поскольку речь идет о заимствованиях в диалекте, а не в литературном языке, надо полагать, что они передавались устно. При этом проникновение заимствованной лексики происходило поэтапно и затронуло различные сферы жизни.

Арабские лингвисты начали проявлять интерес к изучению и собиранию заимствованной лексики еще в средние века. Составлялись словари заимствованных слов и высказывались мнения относительно происхождения того или иного заимствованного слова [Исаева, 2018, с. 468].

Наиболее явные изменения прослеживаются в фонетике заимствованной лексики, хотя их семантическая структура также часто подвергается изменениям: отдельные слова сохраняют первоначальную семантику, в то время как другие частично, а иногда полностью ее меняют. У некоторых заимствований можно наблюдать сужение или, наоборот, расширение первоначальных значений [Денмухаметова, 2015, с. 136–137].

Активное проникновение в иракский диалект турецких и персидских заимствований объяснятся прежде всего соседствующим географическим положением Ирака, Турции и Ирана. Известно, что первые персизмы встречаются еще в произведениях доисламских поэтов: ал-Аша, Зухейра и Антары (VI–VII века). Первые зафиксированные тюркизмы начинают проникать в арабский язык с XII века. Однако наиболее активное заимствование турецкой лексики в иракский диалект происходило в период господства Османской империи на этих территориях (1534–1918).

Как турецкие, так и персидские заимствования в иракском диалекте могут быть объединены в следующие лексико-семантические группы:

Названия посуды и предметов быта:

چطّل [çatal] – *вилка (тюрк.)*,

خاشوگة [hašuga] – *ложка (тюрк.)*,

دوشَگ [došag] – *матрас, лежанка (тюрк.)*,

چفچير [çifçir] – *шумовка (перс.)*,

چمچه [çamça] – *поварёшка (перс.)*,

چرپايه [çurpaya] – *кровать (перс.)*,

قورى [quri] – *чайник (перс.)*.

Описание человека. Эти лексемы часто употребляются с сарказмом, иронией:

شَقَندَحي [šaqandahi] – *шутник (тюрк.)*,

چلبي [çalabi] – *знатный человек (тюрк.)*,

عَفارِم [afarim] – *молодец (тюрк.)* (при заимствовании произошло чередование звуков *m* и *n*: в турецком *aferin*).

Титулы, обращения:

باشا [paša] – *паша (тюрк.)*,

بيك [bek] – *бек, бей, господин (тюрк.)*,

اَفَندي [afandi] – *господин (тюрк.)*,

أغا [aġa] – *господин (тюрк.)*,

هانم [hanim] – *ханум, госпожа (тюрк.)*,

دخو [dkhu] – *толстяк (перс.)*,

زقچ [zaqiç] – *карлик (перс.)*.

Продукты питания и напитки:
عَرموط [armut] – *груша (тюрк.)*,
كشمش [kišmiš] – *кишмиш (перс.)*.
Предметы одежды:
بسطال [pustal] – *солдатские сапоги (тюрк.)*,
قاط [qat] – *комплект одежды (тюрк.)*,
بابوج [babuǧ] – *тапочки (перс.)*.
Сооружения:
جادَّة [ǧadda] – *проспект (тюрк.)*,
سَراي [saray] – *сарай (тюрк.)*,
سرداب [sirdab] – *подвал (перс.)*,
ميدان [midan] – *площадь (перс.)*.
Отвлеченные понятия:
قَلَبالَغ [qalabalaġ] – *шум (тюрк.)*,
درد [darid] – *печаль (перс.)*,
ناموس [namus] – *совесть (перс.)*.
Животный мир:
بلبل [bulbul] – *соловей (перс.)*.
Предметы:
جام [ǧam] – *стекло (тюрк.)*,
طَمغة [tamġa] – *печать (тюрк.)*,
كاغد [kaġad] – *бумага (перс.)*,
لنگه [langa] – *старые вещи, старье (перс.)*.

Заимствованная лексика в иракском диалекте в основном представлена именами существительными. Однако среди турецких и персидских заимствований можно встретить различные части речи. Например, глагольные формы с производными отглагольными именами или причастиями:

كعكل [kaakal] – *завивать (волосы)* / كعكولة [kaakula] – *завиток (перс.)*;

كفش [kufaš] – *хватать за волосы* / كفشة [kafša] – *растрёпанность волос (перс.)*;

كوّك [kawwak] – *шить большими стежками* или *нервировать* / مكوّك [mkawwak] – *нервозный (о человеке) (перс.)*.

Имена прилагательные:
بوش [bosh] – *пустой (тюрк.)*,
ماوي [mawi] – *голубой, синий (тюрк.)*,
دبنک [dabang] – *глупый (перс.)*,
مگرود [magrud] – *несчастный (перс.)*.

В иракском диалекте существует заимствованная из турецкого языка лексема خوش [khoš] – *хороший*. Несмотря на то, что по семантике она может быть отнесена к именам прилагательным, ее употребление в диалекте нельзя назвать стандартным: слово используется в препозиции к определяемому, что является для арабского языка исключением.

خوش كتاب [khoš ktab] – *хорошая книга*,
خوش فلم [khoš film] – *хороший фильм*.

В иракский диалект из турецкого и персидского языков пришло несколько наречий и частиц:

вопросительная частица خو [kho] – *разве, ли (перс.)*,

بَلكَت، بَلكي [balki balkat] – *возможно, может быть (тюрк.)*,

يَواش [yawaš] – *медленно (тюрк.)*,

هم [hamm] и همين [hammen] – *тоже, также (перс.)*.

Интерес представляют заимствованные суффиксы, которые несут определенное значение:

سِز [siz] указывает на отсутствие чего-либо.

Например, أدب سز [adab siz] – *невоспитанный*, دماغ سز [damaġ siz] – *глупый, безмозглый*.

Суффикс چي [çi] указывает на имя деятеля.

Например, فيترچي [fitarçi] – *автослесарь*, أوتچى [utaçi] – *гладильщик.*

Иракский диалект, как и любой разговорный язык, продолжает постоянно меняться, воспринимая и ассимилируя новую лексику, иногда адаптируя ее под нормы арабского языка, а иногда сохраняя без изменений. Так, например, некоторые заимствованные лексемы получают окончания багдадского диалекта при образовании форм множественного числа:

سيبنديّة [sebandiya] – *хулиганы*,

أدب سزيّة [adab siziya] – *невоспитанные (люди)*.

Отдельные лексемы получают нестандартные формы при заимствовании. Например, слово چرخچى [çarkhaçi] – *ночной патруль* – персидского происхождения, но при этом имеет заимствованный из турецкого языка суффикс چي, который традиционно используется у существительных, указывающих на род деятельности.

На сегодняшний день проникновение новых тюркизмов и персизмов в иракский диалект значительно сократилось, хотя уже заимствованная лексика всё еще очень употребительна. В то же время англицизмов объяснимо становится всё больше. Тем не менее, влияние языков соседних стран все еще встречается: так, в Ираке среди шиитов было зафиксировано употребление исходно арабской фразы с персидским произношением и измененным синтаксисом. Например:

عيني مهمد سلوات [eni mhammad salawat] вместо арабского عيني صلوا على النبي [eni sallu ala n-nabi] – *дорогие (люди), вознесите молитвы Пророку!*

Изучение заимствованной лексики в том или ином языке является актуальной общелингвистической задачей и позволяет глубже понять характер и степень взаимовлияния народов и культур на почве политических, торговых, экономических или религиозных отношений. Таким образом, при изучении диалектов арабского языка особое внимание следует уделять в том числе заимствованной лексике.

Литература

1. Исаева Ф. А. К вопросу о словах персидского происхождения, представленных в произведениях ал-Джахиза и памятниках арабской народной литературы, но не вошедших в общий лексический фонд арабского языка // Труды Института востоковедения РАН. 2018. № 19. С. 468–476.

2. Денмухаметова Э. Н. Арабские и персидские заимствования в синонимии тюркских языков // Научный Татарстан. 2015. № 2. С. 135–139.

УДК 811.411.21:784:37.02

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И ДИАЛЕКТОВ

POTENTIAL OF USING SONGS IN TEACHING ARABIC LANGUAGE, CULTURE, AND DIALECTS

Салех Юлия Алексеевна
Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия; Российский исламский институт, Казань, Россия.
E-mail: yuliasaleh@yandex.ru.

Yulia A. Saleh
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Russian Islamic Institute, Kazan, Russia.
E-mail: yuliasaleh@yandex.ru.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу использования песен в процессе обучения арабскому языку с акцентом на диалекты и культурные аспекты. Несмотря на признанный положительный эффект песен для развития произношения, лексических навыков и культурной компетенции в иностранном языке, наблюдается дефицит исследований и методических разработок по применению песен в обучении современному литературному арабскому языку, а также египетскому и другим диалектам. В статье рассмотрены существующие учебные пособия по арабскому языку, основанные на популярных песнях, выявлены их методические ограничения – отсутствие анализа частотности грамматических конструкций, тематической системности и разнообразия упражнений. Предлагается интеграция творческих, проектных и коммуникативных заданий, а также мультимедийных технологий для усиления вовлеченности и эффективности обучения. В статье отражены подходы зарубежных и российских методистов, включая рекомендации по отбору песенного материала, его тематической систематизации, а также разработке комплекса упражнений для работы с песнями. Особое внимание уделено культурной значимости песен, внедрение которых может способствовать межкультурной интеграции студентов. Предлагается создание аннотированных песенников с языковым и культурным анализом для формирования единой базы, что открывает перспективы для развития уникальных методик обучения, сочетающих языковую, культурологическую и социолингвистическую составляющие.
Ключевые слова: песни в обучении, арабский язык, египетский диалект, лингвокультурная компетенция, методика преподавания.

Abstract. This article is devoted to the analysis of using songs in the process of teaching Arabic, with an emphasis on dialects and cultural aspects. Despite the recognized positive effect of songs on developing pronunciation, lexical skills, and cultural competence in a foreign language, there is a deficit of research and methodological developments on applying songs in teaching modern

standard Arabic, as well as Egyptian and other dialects. The article examines existing Arabic language textbooks based on popular songs and identifies their methodological limitations – the lack of analysis of the frequency of grammatical constructions, thematic systematization, and diversity of exercises. It proposes the integration of creative, project-based, and communicative tasks, as well as multimedia technologies, to enhance student engagement and learning effectiveness. The article reflects approaches of foreign and Russian methodologists, including recommendations for selecting song material, its thematic systematization, and developing a set of exercises for working with songs. Special attention is given to the cultural significance of songs, the integration of which can contribute to students' intercultural integration. It proposes creating annotated songbooks with linguistic and cultural analysis to form a unified database, which opens prospects for developing unique teaching methods that combine linguistic, cultural, and sociolinguistic components.

Keywords: songs in teaching, Arabic language, Egyptian dialect, linguocultural competence, teaching methodology.

Положительный эффект применения песен на уроках иностранного языка доказан многочисленными исследованиями. Песни способствуют улучшению произношения, усвоения морфологических или синтаксических моделей, формированию словарного запаса и развитию культурной компетенции [Salcedo, 2010, p. 22], поскольку зачастую включают реалии стран изучаемого языка; стимулируют активность и открытость в коммуникации, творческий подход, развивают память, концентрацию внимания, мотивацию. Кроме того, работа с песнями на уроках иностранного языка сочетает интеллектуальную деятельность и эмоциональное расслабление [Болотова, 2017, с. 33]. По Т. Клэр и Р. Гарган, «песни могут быть использованы для обучения всем аспектам иностранного языка» [Claerr, Gargan, 1984, p. 31]. Следовательно, они представляют собой ценный ресурс для изучения и преподавания языка, причем этот ресурс неисчерпаем.

Знакомство с песенным материалом способствует моделированию представления об иной социокультурной среде [Максимова, 2008, с. 16–17], что особенно актуально при изучении арабской культуры. Однако на сегодняшний день практически отсутствуют исследования, посвященные использованию песен в обучении арабскому языку, особенно с учетом преподавания диалектов и культурных аспектов.

Среди немногих работ в этой области можно отметить учебные пособия, составленные египетским преподавателем Б. Оссамой, в которых представлены популярные песни для изучения современного литературного арабского языка и египетского диалекта: «Kilma Hilwa: Egyptian Arabic through Popular Songs» [Ossama, 2015], «Musiqa al-Kalimat: Modern Standard Arabic through Popular Songs» [Ossama, 2017], а также сборник «20 Egyptian Songs to Learn and Sing» [Ossama, Grafen, Okasha, 2021]. Данные учебные пособия содержат уроки арабского языка по популярным песням на египетском диалекте и литературном арабском языке, построенные по единой схеме – каждое из пособий разделено на 20 уроков, где каждый урок посвящен отдельной песне. В составе урока приводится ее текст с лексическим списком и примечаниями, объясняющими исторический и культурный контекст. Далее следуют упражнения, позволяющие отработать освоенную лексику и грамматику.

Несмотря на то, что рассматриваемые учебные пособия действительно отражают эволюцию египетской и арабской музыки и демонстрируют разнообразие тематик, очевиден

дефицит системности в языковом аспекте и обоснованности в подборе песен. Например, не прослеживается анализ частотности употребления грамматических конструкций, что могло бы способствовать их эффективному закреплению у обучающихся; отсутствует объединение лексики в тематические группы, которые логично сочетались бы с учебной программой и шли в паре с лексическими темами из учебника.

Иными словами, наблюдается нехватка структурированности и тематического единства в подборе песенного материала, что контрастирует с подходами, принятыми, например, у российских методистов (в частности, преподавателей РКИ), где музыкальные тексты и упражнения выстроены в логическую последовательность и тематический контекст. Кроме того, в данных пособиях заметен недостаток вариативности в типах упражнений: отсутствуют креативные и проектные задания, наблюдается дефицит коммуникативных, творческих упражнений (см. Таблицу 1). Таким образом, сравнение с российским опытом показывает нехватку тематического единства и разнообразия видов заданий. Отбор песенного материала требует методического обоснования, что подтверждается исследованиями Ю. В. Болотовой и других методистов [Болотова, 2017]. В целом, существующие пособия представляют ценность, но обладают значительным потенциалом для развития.

Таблица 1. Основные типы упражнений и их примерное количество в учебнике «20 Egyptian Songs to Learn and Sing» (на 20 уроков).

Тип упражнения	Примерное количество на урок	% от общего количества (в одном уроке)
Лексические (составить предложения со словами, найти примеры, соединить слово с антонимом, словарная работа)	6	50%
Грамматические (исправить ошибки, определить местоимения, подобрать правильную форму из вариантов)	3	25%
Верно/неверно	1,5	12,5%
Выписать из текста	1	8,3%
Коммуникативные (описание картинки)	1	8,3%

Автор данных учебных пособий, преподаватель арабского языка для иностранцев в Каире, особо отмечает, что песни – это не просто учебный материал, а «хранилище культуры, мыслей народа, сопоставимое с поэзией и прозой» [Ossama, 2017].

В работах Оссамы подчеркивается значительная роль песенного материала в обучении диалектам арабского языка, в частности египетскому диалекту.

Изучение хотя бы одного арабского диалекта является обязательным аспектом овладения арабским языком [Джамиль, Мокрушина, 2012, с. 5], а песенный материал диалектов, в свою очередь, отражает языковые особенности и культурную специфику

регионов, способствует освоению аутентичных моделей речи и погружению в языковую среду.

Исследователи отмечают, что наряду с изучением иностранного языка важно изучать и культуру народа, который на нем говорит. Акцент смещается с исключительного овладения языком на развитие способности осмысливать и принимать отличающиеся культурные ценности. Внедрение комплекса культурологических знаний наравне с лингвистическими способствует максимальной эффективности изучения иностранного языка в лингвокультурологическом подходе [Салех, 2023, с. 105].

Песни служат «хранилищем культуры», отражают социальные и культурные реалии. Через музыку изучающие получают доступ к эмоциональному, стилистическому и культурному разнообразию, что усиливает понимание национальных ценностей и традиций. Более того, разные жанры предоставляют слушателям уникальные стили, словарный запас и эмоции, тем самым обеспечивая бесценный доступ к культурному разнообразию и обогащая его. Ч. Шен утверждает, что «язык и музыка переплетаются в песнях, чтобы уникальным образом передать культурную реальность» [Shen, 2009, p. 88]. Благодаря песням студенты лучше понимают культурное наследие, следовательно, песни становятся прямым путем к основным ценностям культуры.

Интересно, что, хотя важность преподавания культуры с помощью песен была отмечена несколькими зарубежными учеными, в широко используемых учебных программах Великобритании и США не было песен, связанных с национальными праздниками (например, Рождеством, Хэллоуином, днем благодарения) [Mõts, 2016, p. 45]. В контексте арабского языка целесообразно восполнить такой пробел: здесь песни, отражающие традиции праздников (национальные дни, День Матери, Рамадан), играют ключевую культурную роль. Так, по словам М. Аш-Шаркави: «Невозможно говорить о месяце Рамадан, не упомянув песни, которые распространяются во время него. Песни сопровождают этот священный месяц десятилетиями и продолжают обновляться и распространяться на протяжении многих лет. Песни Рамадана являются частью культурного наследия многих арабских и мусульманских стран. Они различаются в разное время и от одного региона к другому» [الشرقاوي, 2023].

В целом, при использовании песен в учебном процессе у методистов-преподавателей любого языка возникают две основные задачи: подбор адекватного материала и разработка комплекса эффективных упражнений, обеспечивающих всестороннюю языковую и культурную работу.

Для отбора релевантного песенного материала российский методист, преподаватель РКИ Ю. В. Болотова предлагает выделение так называемых лингвокоммуникативных доминант – отдельных лексем, словосочетаний и законченных фраз, которые отражают современные лингвистические явления и представляют собой варианты речевого поведения в частотных коммуникативных ситуациях. В числе критериев отбора, предложенных Болотовой, выделяются высокая представленность в тексте песни лексических, грамматических и фонетических явлений для отработки в занятиях, а также значение и информативность с точки зрения страноведения и культуры [Болотова, 2017].

Что касается непосредственной работы с песнями, то в разработках автора выделяется установка на первое прослушивание композиции, предполагающая описание конкретной ситуации, в которой студент мог бы услышать слова из песни, что способствует усилению

вовлеченности учащихся. Методически применяются творческая рефлексия, построение коммуникативных ситуаций, где могли бы быть использованы слова из изучаемой песни, включение собственного исполнения, проектные задания, направленные на исследование контекста песни (например, биографии композитора, поэта, певца, значение песни в культуре).

Американский педагог и лингвист Т. Мерфи, внесший значительный вклад в изучение проблемы использования песен на уроках иностранного языка, предлагает разнообразные коммуникативные и групповые упражнения, среди которых: работа с биографиями и историями исполнителей, написание собственных песен и рассказов, редактирование текстов песен, составление хит-парадов, анализ видеоклипов и сравнение песен из разных культур, описание музыкальных исполнителей по изображениям, обсуждение значений названий песен, анализ личного музыкального опыта студентов (включая привычки прослушивания и музыкальные предпочтения), а также проведение опросов. Что касается классификации песенного материала, в работах Мерфи представлены тематические категории, включающие такие вопросы, как «работа», «городская жизнь», «современность», «одиночество», «любовь и дружба», «прощание», «быть женщиной», «обучение» и пр. [Murphey, 2012, p.137–138].

В целом, в работах Мерфи, в частности в книге «Music & Song» [Murphey, 2012], рассматриваются аспекты, представляющие интерес для преподавателей арабского языка и пригодные к интеграции в учебный процесс: предлагается анализ соотношения музыки и литературных текстов, а также сравнительный анализ песен на родном и изучаемом языках, что формирует уникальное межкультурное пространство и содействует развитию лингвокультурной компетенции. Также рекомендовано ведение музыкального дневника как инструмент фиксации восприятия и анализа музыкального материала.

Особое внимание уделяется активному вовлечению обучающихся в прослушивание песен на изучаемом языке с мотивацией выбирать музыкальные произведения самостоятельно. По мнению Мерфи, такой подход способствует созданию более динамичной и продуктивной атмосферы в классе и расширяет педагогический арсенал преподавателя. С нашей точки зрения, он позволяет помочь учащимся познакомиться с диалектами и, через них, с культурным контекстом изучаемого языка.

Таким образом, Мерфи предлагает рассматривать музыку на уроках иностранного языка не только как отдельный жанр песен, но и как значимое явление повседневной жизни и элемент современной популярной культуры. Это расширяет рамки учебного материала за счет включения культурных и социолингвистических аспектов.

Значительная часть методики Мерфи посвящена работе с видеоклипами. В упражнениях используются анализ отдельных кадров, описание стоп-кадров, создание рассказов и диалогов на основе серии изображений, предположение содержания клипа на основе ключевых слов, творческое задание по созданию собственного видеоклипа, написание ключевых слов и разработка структурного плана (аутлайна) для видео. Особый интерес представляют предлагаемые классификации песен – грамматическая (по доминирующим грамматическим темам) и рассмотренная выше тематическая, что, по нашему мнению, является актуальным и для преподавания арабского языка.

Многие методисты также отмечают важность исполнения песен непосредственно учениками. В статье «Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects»

И. Х. Эртен отмечает следующие особенности применения данного инструмента на уроках иностранного языка:

- Караоке, как вид пения под фонограмму с отображением текста, расширяет применение песен в обучении, объединяя артикуляцию с музыкальным сопровождением и текстом, что дает возможность для повторяющейся и осмысленной языковой практики.
- Караоке способствует развитию произношения и беглости речи, так как ученики пытаются имитировать оригинальный голос исполнителя, что полезно и для изучения диалектов и акцентов.
- Пение в классе также развивает культурную осведомленность и межкультурную компетенцию [Erten, 2015].

Практические рекомендации по применению данного инструмента включают три стадии урока: знакомство с песней (слушание, работа с текстом), вовлечение через упражнения на лексику, грамматику и произношение, а затем непосредственно пение караоке. Отмечается, что важно создавать дружелюбную атмосферу, учитывая индивидуальные различия и поддерживая учащихся.

Караоке-активность может быть дополнена творческими проектами, например театрализованными постановками по текстам песен или созданием видеоклипов с использованием смартфонов, что усиливает интерес и закрепляет навыки.

Несмотря на перспективность, караоке остается недостаточно исследованным и применяемым в обучении языкам. Автор статьи призывает к дальнейшим экспериментам и научному подтверждению предложенных подходов.

Таким образом, важно расширять методический арсенал, вводя разнообразные упражнения, а также мультимедийные технологии. Составление аннотированных списков песен с анализом языкового содержания и культурных контекстов будет способствовать развитию образовательных ресурсов и передаче знаний, создавая единую базу для учителей и облегчая разработку эффективных учебных материалов. Перенимая опыт российских и зарубежных методистов, специалисты по арабистике могут развивать уникальные методики работы с песенным материалом, которые помогут интегрировать языковое обучение с культурным и социолингвистическим пониманием.

Литература

1. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2–В1: Дис. … канд. пед. наук. М., 2017.
2. Максимова О. В. Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в практике преподавания русского языка как иностранного: Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб.: РГПУ, 2008. 24 с.
3. Салех Ю. А. Лингвокультурологический аспект в контексте преподавания арабского языка: сущность, культурные реалии, инструменты для реализации // Актуальные вопросы методики преподавания арабского языка как языка мусульманских сакральных текстов: Материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 29 сентября 2023). Сборник научных статей. Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2024. С. 100–111.
4. Джамиль Я. Ю., Мокрушина А. А. Арабский язык: Багдадский диалект. СПб: КАРО, 2012.

References

5. Claerr, T., Gargan, R. (1984). The Role of Songs in the Foreign Language Classroom. *OMLTA Journal*, 28–32.
6. Erten, I. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 199*, 589–596.
7. Mõts, M. (2016). *The use of pop songs in the English language teaching: An analysis of the textbooks Key English 7 and English in Mind 2 and the creation of additional materials to the textbooks*. MA thesis, University of Tartu. URL: https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/9d8cb743-18ff-4164-8bd9-29a4a8d4538e/content (access date: 10.12.2025).
8. Murphey, T. (2012). *Music & Song*. Oxford University Press.
9. Ossama, B. (2015). *Kilma Hilwa: Egyptian Colloquial Arabic through Songs. Intermediate Level.* Cairo: The American University in Cairo Press.
10. Ossama, B. (2017). *Musiqa al-Kalimat: Modern Standard Arabic through Popular Songs: Intermediate to Advanced*. Cairo: The American University in Cairo Press.
11. Ossama, B., Grafen, T., Okasha, A. (2021). *20 Egyptian Songs to Learn and Sing*. The American University in Cairo Press.
12. Salcedo, C. (2010). The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, *7* (6), 19–30.
13. Shen, C. (2009). Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. *ELT Journal, 2* (1), 88–94.

المراجع

14. الشرقاوي م. أغاني رمضان وتأثيرها على النفوس \\ البلد. 03.04.2023. URL: https://www.elbalad.news/5715593 (access date: 10.12.2025).

УДК 378.147:811.411.21

ДИАЛЕКТЫ КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРАБИСТА: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

DIALECTS AS A PART OF AN ARABIST'S LINGUISTIC COMPETENCE: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE IN TEACHING THEM

Митрофанова Дарья Романовна
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
E-mail: i@dmitrofanova.ru.

Daria R. Mitrofanova
Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: i@dmitrofanova.ru.

Аннотация. Статья посвящена проблеме преподавания арабских диалектов как обязательного компонента подготовки востоковеда-арабиста. Актуальность исследования обусловлена диглоссией в арабском мире, где диалекты служат основным средством повседневного общения, а также проникают в официальную сферу. Цель работы: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта интеграции диалектов в университетские программы. Методологическую базу исследования составили анализ научной литературы и данные опроса студентов и преподавателей арабского языка. В статье представлен анализ преподавания диалектов в ведущих российских вузах (ИСАА МГУ, МГИМО, ВШЭ, КФУ, СПбГУ), а также рассмотрены модели обучения в ряде университетов США, Великобритании, Италии и Франции. Научная новизна заключается в систематизации методических подходов и выявлении ключевых трудностей студентов (фонетическая интерференция, лексические и морфологические расхождения и пр.). В результате обоснована оптимальная модель обучения, предполагающая введение диалектов на 2-м – 3-м курсах бакалавриата с последующей специализацией в магистратуре. Сделан вывод о необходимости разработки комплексных учебных программ и подготовки преподавателей для формирования полноценной коммуникативной компетенции арабистов.
Ключевые слова: арабские диалекты, диглоссия, преподавание арабского языка, отечественный и зарубежный опыт, сравнительный анализ, интеграция диалектов в учебный процесс.

Abstract. This article addresses the issue of teaching Arabic dialects as an essential component of an Arabist's professional training. The relevance of the study stems from the phenomenon of diglossia in the Arab world, where dialects serve as the primary means of everyday communication and are increasingly penetrating official spheres. The aim is to conduct a comparative analysis of Russian and foreign approaches to integrating dialects into university curricula. The methodological framework includes an analysis of scholarly literature and survey data from students and teachers of Arabic. The article presents an examination of dialect instruction in leading Russian universities

(IAAS MSU, MGIMO, HSE, KFU, SPbSU) and reviews educational models in the USA, UK, Italy, and France. The scientific novelty lies in the systematization of current methodological approaches and the identification of key difficulties faced by students (phonetic interference, lexical and morphological differences, etc.). The study substantiates an optimal teaching model that introduces dialects in the 2nd–3rd years of bachelor's programs, followed by specialization at the master's level. It is concluded that developing comprehensive curricula and training qualified instructors is necessary to form the full communicative competence of Arabists.
Keywords: Arabic dialects, diglossia, teaching Arabic, Russian and foreign experience, comparative analysis, integration of dialects into the curriculum.

В арабских странах широко распространено явление диглоссии: наряду с единой литературной формой языка арабы используют многочисленные региональные наречия, которые значительно отличаются от литературного арабского и служат основным средством повседневного общения.

Фактически именно диалекты арабского языка можно считать единственными живыми разговорными формами языка, используемыми его носителями в реальной жизни. Помимо этого, сегодня они употребляются не только в бытовой сфере общения, но и проникают в официальные, книжно-письменные сферы, где традиционно закреплено использование литературной нормы. Так, корреспонденты и ведущие СМИ нередко прибегают к диалектным языковым формам, а в середине XX века в сфере художественной прозы даже появилась концепция так называемого «третьего языка» – адаптированной под специальные цели формы языка, занимающей промежуточное положение между литературным арабским языком и разговорными диалектами (впервые этот термин был применен к пьесе египетского драматурга Тауфика аль-Хакима «Сделка») [Somekh, 1972, p. 74–75]. Впоследствии эта концепция вышла за рамки драматургического творчества и стала предметом активных лингвистических дискуссий, так как в более широком социолингвистическом контексте этот термин может сближаться с понятием «среднего языка», применяемого для описания естественно возникающих промежуточных форм арабской речи, характерных для средств массовой информации и образовательной практики.

На основании вышеизложенного представляется возможным утверждать, что современная языковая ситуация в арабских странах должна находить отражение в системе преподавания арабского языка в высших учебных заведениях. Любой арабист, впервые сталкивающийся с живой арабской речью, осознает, что одного владения литературным вариантом языка недостаточно как для простого ведения диалога, так и для профессиональной деятельности (например, переводческой). Специалист в области арабского языка, планирующий напрямую взаимодействовать с его носителями, должен не только обладать общим представлением о диалектном многообразии арабского мира, но и владеть каким-либо диалектом в достаточной для устного общения степени.

Наконец, изучение арабских диалектов полезно не только с точки зрения расширения профессиональных навыков арабиста, но и для закрепления уже имеющихся знаний: освоение разговорных языков помогает обучающимся углубить теоретические знания о литературном языке за счет сравнения его языковой системы с системой диалектов, а также расширить представления о существующих в языке лингвистических явлениях в области фонетики, морфологии, лексики и пр. В разговорных языках отражается фольклорная

сторона жизни народов, углубляющая представление студента о культурной составляющей изучаемого региона. В подтверждение данного тезиса можно обратиться к идеям основоположника Казанской лингвистической школы И. А. Бодуэна де Куртенэ, который одним из первых заявил о необходимости рассматривать язык прежде всего в его реальном речевом воплощении. Ученый подчёркивал, что понимание природы языка возможно лишь через изучение живых естественных языков (в случае арабского языка – диалектов), поскольку именно они отражают реальные механизмы функционирования языковой системы [Бодуэн де Куртенэ, 1963, т. 1, с. 47–77]. Таким образом, подготовка полноценного специалиста в области арабского языка и культуры невозможна без освоения им диалектов.

В данном исследовании рассмотрен отечественный опыт преподавания арабского языка и диалектов, сопоставлены российские модели преподавания с примерами реализации аналогичных курсов в зарубежных университетах, а также изложена возможная стратегия преподавания и изучения диалектов арабского языка в российском образовательном пространстве. Источниковой базой в исследовании стало проведение опроса среди изучающих арабский язык и преподавателей, методической основой послужили публикации российских и зарубежных авторов.

Отечественный опыт преподавания арабских диалектов

Несмотря на очевидную важность преподавания диалектов для полноценной профессиональной подготовки арабистов, в отечественной традиции преподавания арабского языка этот аспект долгое время оставался (и остается в большинстве своем) на периферии учебных программ. Причины этого явления связаны как с историческими и академическими традициями, так и с практическими обстоятельствами преподавания. Российская арабистика формировалась преимущественно в рамках филологического направления, где основной акцент делался на изучении письменных источников (рукописей, исследований арабских источников и памятников арабской поэтической и прозаической литературы), написанных на классическом арабском языке. На их основе складывалась методология преподавания арабского языка как функционального средства для доступа к письменным памятникам культуры и научной традиции. Коммуникативные навыки языка также ограничивались рамками литературной нормы. Лишь после Второй мировой войны система университетского преподавания арабского языка столкнулась с новыми вызовами, связанными с изменением международного порядка и развитием взаимоотношений со странами Арабского Востока. Это, в свою очередь, повлияло на профессиональную подготовку арабистов: выпускники всё чаще сталкивались с необходимостью практической переводческой деятельности. Именно в то время диалекты начали рассматриваться значимыми для изучения: отмечается, что они начали включаться в программы обучения, например, в первые послевоенные годы академик И. Ю. Крачковский, возглавлявший в то время кафедру арабской филологии Ленинградского университета, ввел в преподавание чтение «живых» текстов современных арабских авторов, а также занятия сирийским диалектом [Долинина, Фролова, 1978, с. 7–8]. В Москве в 1960-е годы в Военном институте иностранных языков (ВИИЯ) была начата публикация первых серий учебников и пособий, посвящённых диалектам арабских стран под авторством Э. Н. Мишкурова (например, уже в 1972 году в СССР впервые появился «Учебник алжирского диалекта арабского языка» [Мишкуров, 1972]). Уже с 1970–1980-х годов диалекты включались в программы обучения как факультативные дисциплины; кроме того,

для работы на кафедрах стали приглашать преподавателей из арабских стран. С тех пор в отечественной среде начали активно разрабатываться методические материалы по изучению и преподаванию арабских диалектов под авторством таких ученых-арабистов, как И. Н. Винников, О. Б. Фролова, А. К. Торос, В. М. Пак, Н. Я. Пантюхин и другие. Несмотря на возросший интерес к преподаванию арабских диалектов, данное направление по сей день не занимает прочного места в учебных программах, что подтвердил анализ ситуации в российских вузах. Возможные причины этого заключаются в отсутствии систематизации разговорных языков, что затрудняет их преподавание; ограниченных ресурсных возможностях факультетов, осложняющих интеграцию диалектов в традиционно сложившиеся модели обучения литературному арабскому языку; недостаточной разработанности учебных методик, несмотря на наличие отдельных учебных пособий.

В рамках данного исследования был проведен опрос среди студентов-арабистов из различных российских вузов, реализующих программы по преподаванию арабского языка. Цель опроса – выявить методологические особенности преподавания арабских диалектов, а также отношение студентов к этому компоненту их профессиональной подготовки. На основе полученных результатов была составлена сравнительная таблица, отражающая состояние преподавания диалектов в российских вузах на сегодняшний день. При этом стоит отметить, что в опросе приняли участие не только представители вузов, указанных в таблице, но и других ведущих образовательных учреждений в области преподавания арабского языка (например, МГЛУ, Дипломатическая академия МИД РФ). Эти вузы не были включены в таблицу, так как в них не реализуются отдельные программы по преподаванию арабских диалектов: они затрагиваются лишь косвенно, в рамках занятий по литературному арабскому языку.

Сравнительная таблица преподавания арабских диалектов в российских вузах

Вуз	**ИСАА МГУ**	**МГИМО**	**ВШЭ (ФМЭиМП, ОП «Востоковедение»)**	**КФУ**	**СПбГУ**
Преподаваемый диалект	Египетский (каирский)	Основные группы арабских диалектов (египетский и суданский, левантийские, алжирский, диалекты стран Персидского залива)	Левантийский	Египетский	Египетский (каирский), иракский (багдадский)
Статус курса в учебной программе (обязательный / факультативный)	Факультативный	Факультативный (формально – носит обязательный характер)	Факультативный	Факультативный (формально – носит обязательный характер)	Обязательный
Начало и продолжительность курса	3-й курс бакалавриата, 2 семестра	4-й курс бакалавриата, 1-й курс магистратуры	Курс доступен студентам любого курса, 2 семестра	2-й курс бакалавриата, 1 семестр	3-й и 4-й курсы бакалавриата, 4 семестра
Количество учебных часов	2 академических часа (1 пара)	4 академических часа (2 пары)	4 академических часа (2 пары)	2 академических	2 академических часа (1 пара)

в неделю				часа (1 пара)	
Используемые учебные материалы	Авторские материалы преподавателей, аудиозаписи (детские передачи каирского радио)	Учебники: алжирский диалект [Кудрявцев, 1987], египетский диалект [Усманов, 1982; Пантюхин, 2021]; авторские аудио- и видеоматериалы	Авторские материалы преподавателя, аудио- и видеоматериалы	Учебник египетского диалекта [Фролова, 2009], аудио- и видеоматериалы	Учебник багдадского диалекта [Яфиа Юсиф Джамиль, Мокрушина, 2015], аудио- и видеоматериалы
Особенности преподавания	Основной акцент делается на прослушивании аудирования с целью развития навыков распознавания звучащей речи. Разбор грамматического материала происходит на основе звучащего текста, при этом осуществляется принцип, при котором студенты самостоятельно выявляют и формулируют правила построения речи на диалекте на основе уже имеющихся у них знаний литературного языка, а также с помощью преподавателя	Диалекты изучаются как отдельные самостоятельные языки. Основной акцент делается на развитие навыков говорения, однако значительное внимание также уделяется аудированию	Курс ведет носитель языка. Акцент делается на разные аспекты языка, при этом всегда проводится сопоставление с литературным арабским языком. Кроме того, большое внимание уделяется развитию навыков говорения	Основной акцент делается на прослушивании аудирования, но другие аспекты, такие как синтаксис, лексика, фонетика, также берутся во внимание	Основной акцент делается на говорении и фонетической артикуляции, но другие языковые аспекты также активно рассматриваются

Анализ представленных данных показывает, что преподавание арабских диалектов в российских вузах пока не имеет единообразного формата, но в большинстве случаев реализуется в форме факультативных курсов. Только в СПбГУ курс арабских диалектов имеет статус обязательной дисциплины в основной образовательной программе (начиная с 3-го курса), что подчёркивает признание необходимости владения диалектом как части профессиональной компетенции арабиста. В некоторых вузах курс хоть и носит факультативный характер, но на практике он фактически обязателен для студентов. Выбор конкретных диалектов также различается. Как минимум в 3 вузах внимание сосредоточено на

египетском диалекте ввиду его широкой распространенности в арабском мире благодаря киноиндустрии, а также из-за наибольшей методической освоенности в отечественной среде, что подтверждается существованием и использованием конкретных пособий по египетскому диалекту: [Усманов, 1982; Пантюхин, 2021; Фролова, 2009]. Тем не менее, в ряде вузов, например в МГИМО, ВШЭ и СПбГУ, преподаются и другие диалекты. Можно отметить отсутствие единого стандарта в выборе диалекта, что, вероятно, обусловлено отсутствием преподавателей-носителей (только в ВШЭ и СПбГУ курс ведет носитель языка), ограниченным числом специалистов, обладающих практическими знаниями диалектов и методикой их преподавания, а также различиями в учебных целях студентов в разных вузах. Кроме того, следует обратить внимание на навык, который в первую очередь развивают предлагаемые курсы: в большинстве программ по преподаванию диалектов основной акцент делается на аудировании с целью формирования умения распознавать живую речь. Это подтверждается также активным использованием аудио- и видеоматериалов (радиопередачи, аудиозаписи) во всех вузах. Из этого также можно сделать вывод, что во всех рассмотренных случаях наблюдается преобладание авторских материалов преподавателей, основанных на использовании аутентичных живых источников речи, которые нередко сложно структурировать и включить в традиционные учебные пособия. Следует отметить, что в российских вузах практически не используются англоязычные или арабоязычные учебные пособия по арабским диалектам (по крайней мере, ни в одном из рассмотренных случаев они не были упомянуты). Исключение могут составлять лишь авторские материалы преподавателей, частично составленные на иностранном языке. Причины подобного положения дел, вероятно, связаны с тем, что грамматическая система диалектов сама по себе воспринимается студентами как сложная и во многом непривычная, а использование иностранного языка как языка объяснения затруднило бы процесс усвоения.

Помимо опроса о методологическом прохождении курсов, студенты также были опрошены о трудностях, с которыми они сталкивались в процессе изучения различных диалектов. Первая и основная трудность касается фонетического аспекта: многие отмечали интерференцию литературного арабского языка при изучении диалектов, из-за чего переход на диалектное произношение давался сложно. Например, при изучении египетского диалекта учащиеся испытывали затруднения с адаптацией к специфическим звуковым формам (например, из-за возникновения омофонов в связи с реализацией литературных фонем j и q как g и ʾ соответственно) и ритмической организацией речи (сложность в членении речи на смысловые отрезки), отличающимся от литературной нормы, которую они уже усвоили. Вторая сложность была связана с лексическим аспектом: некоторые слова, используемые в диалектах, либо являются редко употребимыми или вовсе отсутствующими в литературном языке, либо заимствованы из других языков, с которыми студенты ранее не сталкивались (например, в левантийском диалекте встречаются заимствования из французского и турецкого языков, требующие дополнительного запоминания и освоения; в алжирском диалекте, помимо большого количества французских слов, также встречаются заимствования из берберского языка). В связи с вышеупомянутой проблемой стоит подчеркнуть, что некоторый пласт лексики, используемый в диалектах, но редко употребляемый в литературном арабском языке, может быть обнаружен в Коране. Это в свою очередь порождает дискуссии по поводу возникновения и исторического развития арабских диалектов. Третья проблема связана с неполной или недостаточно прочной базой по

литературному арабскому языку. Некоторые из респондентов начали знакомство с диалектом после всего лишь года изучения литературного языка, что вызвало дополнительные сложности при освоении отличающихся от литературной нормы грамматических и лексических форм, а впоследствии спровоцировало проблемы при усвоении обоих регистров языка. Наконец, студенты отмечали трудности в рамках морфологической системы, в частности со спряжением глаголов, которое в диалектах часто отличается от литературного арабского, требуя перестройки привычных грамматических шаблонов. Таким образом, освоение арабских диалектов представляет собой комплексную задачу, включающую адаптацию к фонетическим, лексическим и морфологическим особенностям, а также опору на знания литературного языка.

Зарубежный опыт преподавания арабских диалектов

Преподавание арабского языка в западных вузах имеет глубокие корни: первые кафедры семитских языков и систематизированные программы по изучению арабского языка в Европе (в частности, в Германии, Франции, Нидерландах) и США начали появляться в XVII–XVIII веках. Однако систематическое включение разговорных арабских диалектов в учебные программы началось значительно позже. Как отмечают исследователи, дисциплина «арабская диалектология» стала формироваться лишь во второй половине XIX – начале XX века, когда начали публиковаться первые грамматики и словари диалектов [Fück, 1955]. В академической практике западных вузов долго доминировал литературный арабский, а диалекты изучались лишь факультативно. В последние десятилетия ситуация начала меняться: некоторые университеты стали предлагать комбинированные курсы, где одновременно преподаются литературный арабский и диалекты.

Интерес западных университетов и исследовательских центров к арабскому языку и, в частности, к его диалектным вариантам обусловлен различными взаимосвязанными факторами, основополагающий из которых – геополитическая значимость арабского мира как культурно-исторического региона, центра нефтяных ресурсов и важного участника международной политики. В этой связи важно отметить, что отличительной чертой возрастающего интереса к арабскому языку и, в частности, к его диалектам на Западе является то, что если в России традиция преподавания складывалась и до сих пор во многом основывается на научных интересах (изучении культуры, истории и литературного наследия арабских стран), то в западных странах (прежде всего в США и Европе) стимул к активному изучению арабского языка всегда имел преимущественно практико-политический характер. Так, после событий 11 сентября 2001 года, а также в контексте военных кампаний на Ближнем Востоке арабский язык приобрел огромную популярность и стал рассматриваться как инструмент стратегического значения. При этом на первый план вышел интерес не столько к литературной норме, сколько к живым разговорным формам, знание которых позволяло быстрее и глубже интегрироваться в арабскую языковую среду, наладить коммуникацию и решать задачи прикладного характера. Именно этот прагматический подход стал основой для активного включения арабских диалектов в программы университетского преподавания на Западе.

В западной среде существуют различные примеры преподавания арабских диалектов наряду с обучением литературной норме. Так, во многих американских вузах с начала 2000-х годов реализуется подход, в рамках которого диалекты интегрированы в преподавание

литературного языка. Такой подход мы можем увидеть, например, в Северо-Западном университете США (Northwestern University), в котором программа предполагает преподавание литературного арабского и разговорных диалектов (в частности левантийского) параллельно уже с первых курсов. Кроме того, в том же университете есть ряд других курсов, предлагающих изучение египетского и магрибинского диалектов, однако они требуют предварительного знания основ литературного арабского языка и опыта его изучения как минимум в течение одного года [Northwestern University, 2024–2025]. Интеграция диалектов в изучение арабского языка с ранних этапов отражена, в частности, в одной из наиболее широко используемых серий учебников «Al-Kitaab fii Ta‘allum al-‘Arabiyya» [Brustard, Al-Batal, Al-Tonsi, 2021], где каждый урок включает материалы как на литературном арабском языке, так и на одном из разговорных диалектов, преимущественно египетском и левантийском. Этот учебник активно используется в программах Джорджтаунского университета в его главном кампусе в Вашингтоне и в филиалах в Италии, Турции и Катаре, а также в других университетах по всему миру. Такой подход позволяет учащимся с самого начала воспринимать арабский язык как многоуровневую систему регистров.

В университетах Европы также реализуются курсы по изучению арабских диалектов, которые входят в состав обязательной языковой подготовки. Например, в Школе востоковедения и африканистики (School of Oriental and African Studies, SOAS), входящей в состав Лондонского университета, параллельно с литературным языком преподаются египетский и левантийский диалекты. Описание программы бакалавриата в SOAS отмечает, что студенты со 2-го года обучения получают возможность подготовки как в сфере литературного языка, так и разговорных форм. Кроме того, особое внимание уделяется социолингвистическому контексту функционирования языка: диалекты рассматриваются не только как инструмент коммуникации, но и как ключ к пониманию современной арабской культуры и общества. На 3-м курсе предполагается, что у обучающегося уже сформирована определенная коммуникативная компетенция, в том числе в рамках диалектов, поэтому каждому студенту предоставляется возможность стажировки в арабскую страну, где продолжается изучение и совершенствование разговорныого языка [SOAS University of London, 2025]. Во Франции в Национальном институте восточных языков и культур (Institut national des langues et civilisations orientales, INALCO) реализуется летний интенсивный курс под названием «Intensive Summer School of Arabic Dialects & Modern Standard Arabic». Продолжительность курса составляет 6 недель, при этом в неделю 2 часа уделяется изучению современного варианта литературного арабского языка, а 3 часа – изучению одного из предложенных диалектов: марокканского, алжирского, египетского или ливийского. Курс рассчитан как на тех, кто уже знаком с арабским языком, так и на тех, кто ранее не изучал его. На данном курсе студенты получают параллельный процесс погружения в язык, что обеспечивает им возможность работать с живой речью, развивать навыки ее распознавания и понимания [Inalco, 2025].

Для иллюстрации особенностей преподавания арабских диалектов в западных университетах в данном исследовании был проведён опрос студентки Венецианского университета Ка’ Фоскари (università Ca’Foscari di Venezia), обучающейся на отделении языка, культуры и общества Азии и Северной Африки (lingue, culture e società dell’Asia e dell’Africa mediterranea) по программе арабского языка. Программа по арабскому языку рассчитана на три года, при этом курс диалектов вводится со второго года как часть основной

программы. Курс длится один академический год и проводится один раз в неделю (2 академических часа). Формально он имеет статус факультатива, однако сопровождается обязательными экзаменами по завершении каждого модуля. На выбор предлагаются левантийский и магрибинский диалекты, что обусловлено как наличием преподавателей-носителей ввиду широкого миграционного потока, так и устойчивым академическим интересом к региону Леванта и Палестине, в частности в контексте современных политических процессов. Программа строится на сочетании аутентичных аудио- и видеоматериалов (новостные сюжеты, фрагменты песен, диалоги) с грамматическими пояснениями, которые вводятся в сравнении с литературным арабским языком. В качестве дополнительного инструмента используется учебник «Kameen Shwayy `An Haali» [Aldrich, 2018], однако основное внимание сосредоточено на авторских материалах преподавателя. Типичное занятие включает несколько этапов: разминку (прослушивание короткого диалога или песни), разбор новой лексики, введение грамматического материала в табличной форме, просмотр тематического видео и закрепление материала посредством инсценировки диалогов из учебника. При этом курс не рассчитан на изучение языка с нуля: предполагается владение базовой грамматикой литературного арабского языка, поскольку на занятиях активно проводится сопоставление с литературным языком на всех уровнях – от фонетики до морфологии. Основной акцент делается на аудировании и восприятии устной речи. Несмотря на то что курс ведет носитель языка, развитие навыков говорения ограничено, что объясняется лекционно-обзорным форматом курса и небольшим количеством часов при высокой наполняемости групп. На основе данных ответов и описания учебного процесса удалось реконструировать реальную модель преподавания диалектного курса, которая частично отражает современные тенденции в западной методике преподавания арабского языка.

Из вышеперечисленных примеров можно выявить различие между отечественной и западной системами преподавания арабского языка и диалектов. В отличие от российских специалистов, иностранные коллеги совмещают преподавание литературного языка и диалектов уже с начальных курсов (1-го или 2-го). Такой подход, с одной стороны, позволяет формировать у студентов изначально целостную коммуникативную компетенцию, охватывающую как официальные, так и разговорные регистры языка, что делает процесс обучения более приближённым к реальной языковой среде. Однако, с другой стороны, интеграция диалектов и литературного языка на начальном уровне изучении языка может представлять определённую методологическую трудность: при одновременном освоении различных языковых регистров существует риск недостаточной проработки каждого из них, что может затруднить формирование устойчивых языковых навыков.

Анализ отечественных и зарубежных систем обучения показывает, что ни одна из них не является полностью оптимальной. В российских вузах активное взаимодействие с диалектами приходится на достаточно поздний период, чаще всего на завершающие курсы бакалавриата или период магистратуры, что затрудняет адаптацию к разговорным формам. В то же время западная практика введения диалектов уже с 1-го – 2-го курсов также создает определенные проблемы: студенты сталкиваются с перегрузкой материалами, затруднением усвоения грамматических основ литературного арабского и частичной фрагментарностью знаний, поскольку одновременно требуется освоение двух языковых систем с самого начала.

Оптимальной представляется модель преподавания арабских диалектов, вводящая их изучение на 2-м – 3-м курсах бакалавриата, при этом обучение может строиться по блокам. Например, семестр может быть посвящен одному диалекту из числа наиболее востребованных и популярных, таких как диалекты региона Персидского залива, сирийско-ливанские, египетский и магрибинские. Такой подход позволит сформировать у студента общее представление о диалектах арабского мира к окончанию бакалавриата, что создаст прочную базу для дальнейшего углубленного изучения одного или нескольких из них на магистерском уровне, ориентированного на практическую работу с конкретным регионом. Для реализации такой модели необходима целенаправленная работа над развитием диалектальной компетенции преподавателей, систематическая разработка учебных пособий, сбор и анализ аутентичных материалов для их дальнейшего приспособления к учебной программе, а также внедрение методических подходов, позволяющих интегрировать литературный язык и диалекты без ущерба для усвоения каждого из регистров.

Заключение

Личный опыт изучения египетского диалекта в ИСАА МГУ позволил мне на практике убедиться в существующих трудностях освоения арабских диалектов. Для того чтобы научиться распознавать ритмику слов, выделять смысл и понимать особенности фонетики диалекта, потребовалось значительное время, многократное прослушивание аудиоматериалов и детальный разбор речи. Несмотря на то что я изучала египетский диалект в течение года в университете и самостоятельно впоследствии, многократно взаимодействуя с носителями арабского языка на различных конференциях, фестивалях, во время стажировки в Катаре, я каждый раз сталкивалась с новыми диалектными особенностями. Это подтверждает, что даже при наличии определённой базы восприятие диалектной речи остаётся сложной задачей и требует постоянного практического опыта и адаптации.

По результатам данного исследования были сделаны следующие **выводы**:

1) полноценная коммуникативная компетенция востоковеда-арабиста может быть обеспечена преимущественно за счет внедрения программ по изучению арабских диалектов;
2) опыт интегрированного изучения диалектов и литературного арабского языка, реализованный в западных методиках, может быть использован в качестве ориентира при разработке адаптированных к российским условиям программ преподавания арабских диалектов;
3) трудности, с которыми сталкиваются студенты при одновременном изучении литературного арабского языка и диалектов, преодолимы при правильном методологическом подходе;
4) интеграция арабских диалектов в традиционную систему преподавания арабского языка в России на сегодняшний день имеет перспективы развития и требует разработки комплексных программ и подготовки преподавателей, способных работать с разными регистрами языка.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. М.: Издательство Академии наук СССР, 1963.

2. Долинина А. А., Фролова О. Б. Обзор деятельности кафедры арабской филологии Ленинградского университета (1944–1977 гг.) // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. XIII годичная научная сессия ЛО ИВ АН СССР (доклады и сообщения по арабистике). М.: Наука. ГРВЛ, 1978. С. 7–14.

3. Кудрявцев Ю. Н. Учебное пособие по алжирскому диалекту. М.: МГИМО, 1987. 249 с.

4. Мишкуров Э. Н. Учебник алжирского диалекта арабского языка. М.: [б. и.], 1972. 292 с.

5. Пантюхин Н. Я. Арабский язык. Египетский диалектный язык: учебник. М.: МГИМО-Университет, 2021. 235 с.

6. Усманов Н. К. Аудио-визуальное учебное пособие по египетскому диалекту для IV курса. [Для изучающих араб. яз.]. М.: МГИМО, 1982. 133 с.

7. Фролова О. Б. Учебник арабского диалектного языка Египта. Фонетико-грамматический очерк, тексты, словарь. СПб.: Алетейя, Историческая книга, 2009.224 с.

8. Яфиа Юсиф Джамиль, Мокрушина, А. А. Арабский язык: Багдадский диалект. Санкт-Петербург: КАРО, 2012. 232 с.

References

1. Al-Batal, M. (2013). *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 352 p.

2. Aldrich, M. (2018). *Kameen Shwayy 'An Haali: Levantine Arabic: Listening, Reading, and Expressing Yourself in Lebanese and Syrian Arabic*. [San Bernardino, CA]: Lingualism. vi, 221 p.

3. BA Arabic and... *SOAS University of London*. URL: https://www.soas.ac.uk/study/find-course/ba-arabic-and (date of access: 18.09. 2025).

4. Brustad, K., Al-Batal, M., Al-Tonsi, A. (2021). A*l-Kitaab fii Taʿallum al-ʿArabiyya. A Textbook for Intermediate Arabic: Part Two*.3rd ed. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 508 p.

5. Versteegh, K. (ed.) (2006). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Leiden: Brill.

6. Fück, J. (1955). *Die arabischen Studien in Europa bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts*. Leipzig: Otto Harrassowitz. 335 s.

7. Intensive Summer School of Arabic Dialects & Modern Standard Arabic. *Inalco | Institut National des Langues et Civilisations Orientales*. URL: https://www.inalco.fr/en/intensive-summer-school-arabic-dialects-modern-standard-arabic (date of access: 18.09.2025)

8. Northwestern University. Middle East and North African Languages: Academic Catalog 2024–2025. *Northwestern University*. URL: https://catalogs.northwestern.edu/undergraduate/arts-sciences/middle-east-north-african-languages/#coursestext (date of access: 17.09.2025).

9. Somekh, S. (1972). The Concept of «Third Language» and Its Impact on Modern Arabic Poetry. *Journal of Arabic Literature*, *3* (1), 74–86.

Научное электронное издание

Сборник материалов
Второго международного научно-практического форума «Преподавание арабского языка в современном мире: традиции и инновации», Московская область, 15–16 ноября 2025 г.

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: И. П. Карпович
Корректор: Ю. А. Богданова
Технический редактор: И. П. Карпович
Подписано к использованию: 25.12.2025.
Гарнитура Times. Объем издания: 3,54 Mb. Заказ № 047/эн
Издательство Центра современных образовательных технологий
29226, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Ростокино, ул. Сельскохозяйственная, д.17 к. 4, помещ. 4505/5, https://centersot.ru/contact/.