

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Материалы XX Международной
научно-практической конференции,
посвященной 20-летию кафедры
перевода и переводоведения



Томск, 6–11 апреля 2026 г.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Материалы XX Международной научно-практической конференции,
посвященной 20-летию кафедры перевода и переводоведения

Томск, 6–11 апреля 2026 г.

Электронное издание
сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2026

УДК 378.662(063)
ББК 81.000.04+81.42/79-91
И68

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Н. В. Полякова, канд. филол. наук, доцент; *Ю. А. Готлан*, канд. филол. наук;
А. С. Персидская, канд. филол. наук, доцент

Рецензент:

С. С. Тайдонова, канд. филол. наук, доцент отделения иностранных языков
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

Иностранный язык и межкультурная коммуникация : материалы XX Междуна-
И68 родной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры перевода и пе-
реводоведения, Томск, 6–11 апреля 2026 г. ; Томский государственный педагогический уни-
верситет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 206 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл:
3,5 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4385> – Режим доступа:
свободный.
ISBN 978-5-907791-73-2

Сборник включает материалы участников XX Международной научно-практической кон-
ференции «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» (Томск, 6–11 апреля 2026 г.), по-
священные актуальным вопросам лингвистики и лингвокультурологии, перевода и переводоведе-
ния, лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Сборник предназначен для студентов, магистрантов, аспирантов, а также всех интересую-
щихся вопросами современной лингвистики, лингводидактики, перевода и переводоведения.

УДК 378.662(063)
ББК 81.000.04+81.42/79-91

ISBN 978-5-907791-73-2

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
-------------------	---

Раздел 1. Теория и практика перевода

<i>Будовая В. А.</i> Структурно-семантические особенности фармакологической терминологии и проблемы ее перевода	7
<i>Зияданова К. А.</i> Сравнительный эрратологический анализ передачи грамматических конструкций в различных системах нейросетевого перевода (на примере медицинских текстов на русском, английском и китайском языках)	11
<i>Кейдер С. В.</i> Сниженная лексика в китайских сериалах: стратегии перевода на русский язык	15
<i>Колупаева Е. О.</i> Способы передачи аллюзий при локализации компьютерных игр жанра фэнтези (на материале английского и русского языков)	19
<i>Машенина А. Е.</i> Переводческие ошибки в русскоязычном интерфейсе китайского приложения «Alipay»	23
<i>Минченко М. И.</i> Лингвокультурные особенности китайского лирического рэпа в оригинале и переводе на английский и русский языки	27
<i>Мищанин К. Д.</i> Способы передачи метафоры в современном российском политическом дискурсе на английский язык (на материале публичных выступлений С. В. Лаврова)	31
<i>Мосин Е. О., Сатеева Э. В.</i> Приемы передачи идиоматической лексики в русскоязычных переводах пьес О. Уайльда	35
<i>Персидская А. С.</i> Способы перевода атрибутивных словосочетаний (на материале рассказа В. Я. Брюсова «Республика Южного Креста»)	40
<i>Ромашко П. М.</i> Способы передачи безэквивалентной лексики при локализации компьютерных игр	45
<i>Саламатина А. Е.</i> Синтаксическая компрессия при локализации интерфейсов программного обеспечения с английского на русский язык	48
<i>Фатыхова Д. Ю.</i> Способы передачи мифологической лексики с китайского языка на русский язык (на материале древнекитайского трактата «Shan Hai Jing»)	51
<i>Чжан Т.</i> Переводческие стратегии при передаче культурно-маркированной гастрономической лексики с китайского на русский язык (на материале романа Мо Яня «Страна вина»)	55

Раздел 2. Теория и практика обучения иностранным языкам

<i>Айнулина А. П.</i> Экспериментальная методика формирования лексических навыков на материале фразеологизмов интеллектуальной сферы (лингвокультурологический аспект)	60
<i>Алифоренко А. С.</i> Электронный курс «Технический английский в сфере IT» (для 5–9-х классов)	64
<i>Банникова С. Н., Русина М. А.</i> Использование песенного материала в процессе формирования фонетических навыков обучающихся на младшей ступени	69
<i>Бочевская В. А., Бабакина Т. Н.</i> Метод сторителлинга в обучении английскому языку	73

<i>Головащенко А. В., Русина М. А.</i> Формирование фонетических навыков обучающихся на младшей ступени с помощью игры «Фонетический лабиринт»	78
<i>Голубчиков Р. Д., Русина М. А.</i> Развитие умений аудирования на уроках английского языка на основе аутентичного песенного материала на старшей ступени.....	82
<i>Данекина Е. В.</i> Краткосрочный опыт преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов в Улан-Баторе (Монголия) на базе МонГУ (Монгольского государственного университета) и Русского Дома	87
<i>Дроздова А. О.</i> Особенности индивидуализации образовательного процесса в разноуровневой группе при изучении иностранного языка на уровне основного общего образования.....	90
<i>Дульзон Е. В.</i> Пространственные единицы в русскоязычной культурной среде и их роль в адаптации обучающихся русскому языку как иностранному	94
<i>Зусман К. И.</i> Разработка и реализация комплекса мероприятий по преодолению межкультурных барьеров китайскими обучающимися в процессе коммуникации	99
<i>Иванова Е. Д.</i> Искусственный интеллект в обучении этикетным нормам (на примере РКИ).....	104
<i>Леонтьева Ю. В.</i> Использование дидактических карточек с эффектом дополненной реальности в обучении лексике и фонетике английского языка.....	109
<i>Ма Х., Замятина Е. В.</i> Преодоление языковых барьеров при дистанционном обучении русскому языку как иностранному (элементарный уровень)	113
<i>Марц А. Е.</i> Анализ упражнений для обучения русскому языку как иностранному, созданных генеративным ИИ	119
<i>Мухаметова Э. И.</i> Формирование представлений о британском национальном характере на материале художественного текста посредством модульной технологии	125
<i>Николаенко Г. П.</i> Достижение триединой цели образования при применении игры на уроках иностранного языка.....	131
<i>Ортман А. Е.</i> Трудности восприятия русской народной сказки иностранными обучающимися и пути их преодоления.....	135
<i>Разенкова Т. П.</i> Система работы с одаренными детьми как условие реализации их потенциальных возможностей	139
<i>Кузьмина А. И., Сычева А. М.</i> Обучение в тандеме как часть педагогического эксперимента	144
<i>Чень Ц., Замятина Е. В.</i> Эффективные методы и приемы преодоления языкового барьера при обучении говорению для иностранных студентов русскому языку	149
<i>Шугрин В. Н.</i> Роль речевых формул креолизированных текстов комиксов в обучении РКИ: межкультурный аспект.....	155

Раздел 3. Лингвистика и межкультурная коммуникация

<i>Алексеев И. В.</i> Речевой портрет Дональда Трампа: кооперативные стратегии сквозь призму конфликта.....	159
<i>Берент К. А.</i> Антропонимическая фразеология английского языка как ключ к культурным парадигмам	164
<i>Бурмакова Е. А.</i> Репрезентация адресата речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиажурналистике	169

<i>Зиско О. Ю.</i> Выразительные средства объективации конфронтационной коммуникативной стратегии подчинения и убеждения в публичных выступлениях и интервью Нэнси Пелоси.....	174
<i>Кистимова А. Ю.</i> Ономатопея в речи современной китайской молодежи	178
<i>Серикова Е. О., Михайлова И. В.</i> Заимствования из английского языка в сфере «Дизайн и архитектура»	184
<i>Позднякова С. С., Жаркая М. А., Филиппова Д. А.</i> Трансформация интонационных паттернов в условиях глобализации: от традиционного RP к SSB в сопоставлении с процессами в современной русской речи	188
<i>Романовская Е. С.</i> Эвфемизмы как маркеры культурных ценностей в языке	192
<i>Чавкина Е. В.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ лексических репрезентаций внутреннего мира в английской и русской лингвокультурах	196
<i>Шуварикова А. И.</i> Сопоставление способов аффиксального и флективного словообразования и словоизменения имен существительных в русском, английском и китайском языках (на примере категории числа)	202

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборник вошли статьи участников XX Международной научно-практической конференции «Иностранный язык и межкультурная коммуникация», посвященной 20-летию кафедры перевода и переводоведения, и состоявшейся 6–11 апреля 2026 г. Проведение данной конференции стало доброй традицией кафедры.

Материалы конференции распределены по трем разделам: «Теория и практика перевода», «Теория и практика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Раздел «Теория и практика перевода» содержит статьи, в которых представлены результаты исследования различных аспектов художественного, аудиовизуального перевода, языковой локализации, эрратологического аспекта переводческой деятельности, а также итоги исследований способов передачи метафор в политической коммуникации и фармакологической терминологии.

В разделе «Теория и практика обучения иностранным языкам» освещаются различные аспекты преподавания иностранных языков на разных уровнях образования: начального общего, среднего общего, высшего образования, а также вопросы обучения русскому языку как иностранному и методические эффекты применения обучения в тандеме.

Раздел «Лингвистика и межкультурная коммуникация» включает научные статьи, посвященные актуальным проблемам лингвистики, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии.

Материалы конференции предназначены для всех интересующихся вопросами современной лингвистики и межкультурной коммуникации, теории и методики преподавания иностранных языков и русского как иностранного, перевода и переводоведения.

Редакционная коллегия

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

УДК 81-26

Структурно-семантические особенности фармакологической терминологии и проблемы ее перевода

Structural and Semantic Peculiarities of Pharmacological Terminology and the Challenges of its Translation

Валерия Аркадьевна Будовая
Valeriya Arkadievna Budovaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Олеговна Захарова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, zakharova@tspu.ru

Аннотация. Представлен анализ структурно-семантических особенностей англоязычных фармакологических терминов из текстов инструкций к лекарственным препаратам в переводческом аспекте. Рассмотрены виды и характеристика фармакологических терминов из англоязычных инструкций. Обозначены возможные трудности перевода фармакологической терминологии.

Ключевые слова: аннотации к лекарственным препаратам, фармакологическая терминология, структурно-семантические особенности, перевод

Keywords: drug information leaflets, pharmacological terminology, structural and semantic peculiarities, translation

В последние годы в лингвистике и переводоведении наблюдается устойчивый интерес к коммуникации в профессиональной и научной сферах. К числу наиболее сложных сфер относится язык фармацевтической отрасли. Фармацевтические тексты характеризуются высокой степенью терминологичности и требуют особых подходов к анализу и переводу.

Стремительное развитие фармацевтической индустрии, разработка новых лекарственных средств и их выход на международные рынки обуславливают необходимость представления их как продукта для широкой аудитории. Несмотря на значительный вклад исследователей в изучение медицинского и фармацевтического дискурса, вопросы перевода фармакологической терминологии представлены фрагментарно, наблюдается разрыв между теоретическими концепциями и реальной переводческой практикой.

Вместе с тем качественный перевод аннотаций к лекарственным препаратам имеет принципиальное значение, так как любая неточность в фармакологическом переводе может иметь серьезные последствия, угрожающие жизни и здоровью па-

циентов, а также эффективности фармацевтической отрасли. Данное обстоятельство предъявляет особые требования к точности передачи фармакологической терминологической лексики и определяет актуальность ее лингвистического описания. В настоящем исследовании рассматривается специфика фармакологической терминосистемы в текстах аннотаций к лекарственным препаратам.

Целью предпринятого исследования является анализ структурно-семантических особенностей англоязычных терминов фармакологического дискурса в аспекте перевода на русский язык. Понимание данных особенностей является залогом адекватного перевода с английского языка на русский в условиях постоянного развития и пополнения фармакологического дискурса новыми терминологическими единицами.

Объектом исследования выступают англоязычные фармакологические термины и терминологические сочетания из текстов аннотаций к лекарственным препаратам. Предмет исследования: структурно-семантические особенности англоязычных фармакологических терминов и способы их перевода на русский язык.

Исследование проводится на материале англоязычных аннотаций к рецептурным препаратам «Амбизом» и «Эпклюза» производства США и Великобритании общим объемом 28 и 44 страницы соответственно (источник – сайт управления по контролю качества пищевых продуктов и лекарственных средств США: <https://www.fda.gov>) и их русскоязычных вариантов (источник – медицинский портал «Видаль»: <https://www.vidal.ru>). Выбор в пользу инструкций к рецептурным препаратам обусловлен сложностью структуры документа, включающей дополнительный объем данных, связанных с результатами клинических исследований и большим количеством специальной терминологии по сравнению с текстами аннотаций к безрецептурным препаратам.

Для достижения цели работы требуется решить следующие задачи:

- 1) изучить теоретический материал на тему медицинского и фармакологического дискурса, а также жанра аннотаций к лекарственным препаратам;
- 2) изучить теорию термина и особенности фармакологической терминологии;
- 3) выявить структурно-семантические особенности фармакологической лексики на материале исследования;
- 4) разработать переводческие рекомендации.

В ходе анализа теоретических источников были выявлены основные особенности и характеристики фармакологического дискурса и жанра аннотаций к лекарственным препаратам, а также фармакологической терминологии. Фармакологический дискурс как объект лингвистического исследования является разновидностью медицинского дискурса и относится к институциональному типу общения, где особое значение имеет статус участников и цель взаимодействия [1, с. 189]. Он сочетает научную, официально-деловую и рекламную коммуникацию [2, с. 43]. В рамках дискурса осуществляется прямое общение специалистов с пациентами и опосредованное общение через тексты, например, через жанр аннотации к лекарственным препаратам [3, с. 94].

Аннотации относятся к вторичным письменным жанрам, обладающим стандартизированной структурой, клишированными языковыми средствами и коммуни-

кативной целью – информировать и предписывать действия [4, с. 159]. Определяющей чертой аннотаций к лекарственным препаратам является наличие специальной медицинской и фармакологической терминологии.

Согласно лингвистической литературе, «термин – это элемент терминологии, представляющий совокупность всех вариантов неязыкового знака или устойчиво воспроизводимой синтагмы, выражающих специальное понятие определенной области деятельности» [5, с. 130]. Традиционно ключевыми свойствами термина считаются: однозначность, отсутствие экспрессивности, принадлежность к профессиональной системе знаний, связь с понятием [6, с. 62–63].

Важно подчеркнуть, что под терминами мы понимаем как термины-слова, так и термины-словосочетания. Лингвисты отмечают, что развивающийся характер современных терминосистем – терминологии, в которой эксплицитно представлены ее системные свойства – приводит к наличию терминологических сочетаний с двумя и более компонентами наряду с однословными терминами.

Фармацевтическая терминология обладает уникальной природой [7, с. 65]. В нее входят как одно-, так и многокомпонентные термины, вступающие друг с другом в синонимичные отношения. Основная часть терминологии имеет латинское и греческое происхождение, однако представлены также аббревиатуры и заимствования [8, с. 28].

В аннотациях к препаратам «Амбизом» и «Эпклюза» преобладают многокомпонентные термины (примерно 85 %) над однословными терминами.

Семантически анализируемые термины могут быть разделены на следующие группы: 1) термины, описывающие биохимические и физиологические эффекты/процессы (раздел «Фармакодинамика»); 2) термины, описывающие путь лекарственного средства или вещества в организме человека (фармакокинетика); 3) клинические характеристики (назначение и дозировка); 4) фармацевтические характеристики (форма выпуска); 5) наименования действующих веществ и их химические названия; 6) фармакологическая классификация (терапевтическая группа).

Следует отметить, что в качестве отдельного компонента терминологических словосочетаний могут быть использованы: сложносоставные слова (включающие несколько основ – *ready-to-use infusion*), аббревиатуры, эпонимы, специальные символы (*key for amphotericin B*). Такие компоненты способствуют повышению семантической емкости терминологического словосочетания: 1) сложносоставные слова: *direct-acting antiviral* – противовирусный препарат прямого действия; *ready-to-use infusion* – готовый к применению инфузионный раствор; 2) аббревиатуры: *ADR* (*Adverse reactions*) – НЛР (нежелательная лекарственная реакция); *CYP* (*cytochrome P450*) – цитохром P450; *ESRD* (*End-Stage Renal Disease*) – терминальная стадия почечной недостаточности; 3) термины латинского и греческого происхождения: *metabolism* – метаболизм; *renal* – почечный; *ergosterol* – эргостерол; 4) эпонимы: *Child-Pugh A, B, C* – A, B, C по классификации Чайлда-Пью; *Cockcroft-Gault* – по формуле Кокрофта-Голта; *St. John's wort* (*Hypericum perforatum*) – зверобой продырявленный; 5) специальные символы: *key for amphotericin B* – ключевой фактор действия амфотерицина В, *NS5A* – неструктурный белок 5А.

Анализ структурно-семантических особенностей англоязычной фармакологической терминологии позволил разработать рекомендации для переводчиков: 1) пе-

ревод многокомпонентных терминов – требуется обращение к правилам перевода атрибутивных групп (определение корневого слова, разделение словосочетания на более мелкие смысловые группы, с определяемого слова, справа налево, перевести всю атрибутивную группу); 2) перевод аббревиатур – необходимо разворачивание в полное наименование, поиск эквивалента в русском языке или калькирование; 3) перевод эпонимов и терминов греческого или латинского происхождения – транскрипция/транслитерация и лексические добавления, также необходимо учитывать лингвокультурный аспект отдельных терминологических единиц (например, *St. John's wort* – в названии лекарственного растения фигурирует имя святого, *wort* – древнеанглийское слово, означающее «растение (herb)». В русскоязычной традиции устоялось свое название, представленное сложным словом *зверобой* (от «зверя бить»). Замена культурного кода при переводе невозможна, поэтому используется функциональный аналог); 4) обращение к авторитетным медицинским словарям, например к *Stedman's Medical Dictionary* или *Mosby's Dictionary of Medicine*, поможет сделать точный и адекватный перевод лексики в фармацевтической аннотации, что напрямую влияет на безопасность и жизнь пациента; 5) ложные друзья переводчика – требуется проявлять переводческую бдительность и обращаться к специализированным словарям.

Подводя итог, следует отметить, что в результате лингвистического анализа текста аннотаций лекарственных препаратов «Амбизом» и «Эпклюза» были обнаружены следующие виды терминов и терминологических сочетаний: многокомпонентные термины, эпонимы, аббревиатуры и термины греческого или латинского происхождения. Учет особенностей семантики и структуры терминов имеет большое значение для перевода.

Список источников

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
2. Косицкая Ф. Л., Матюхина М. В. К вопросу о жанровой палитре медицинского дискурса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (196). С. 43–47.
3. Носова Л. Н. О некоторых коммуникативных особенностях фармацевтического дискурса // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании : III Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2012. С. 94–96.
4. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. М. : Русский словари, 1996. С. 159–206.
5. Авербух К. Я. Общая теория термина. М. : Изд-во МГОУ, 2006. 252 с.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М. : Аспект Пресс, 1996. 536 с.
7. Abdullah Gamal M. A. Abdullah. Translating Medical Terminology // British Journal of Applied Linguistics. 2025. Vol. 5. № 1. P. 60–70.
8. Дубенкова Л. В., Апухтина Л. М. Медицинская терминология: различные способы образования медицинских терминов (на примере английского языка) // Innova. 2017. № 1 (6). С. 26–30.
9. EPCLUSA® (sofosbuvir and velpatasvir) tablets, for oral use // U.S. Food and Drug Administration. Gilead Sciences, Inc. 2022. URL: https://www.accessdata.fda.gov/drugsatfda_docs/label/2022/208341s019lbl.pdf (дата обращения: 09.04.2026).
10. AmBisome® (amphotericin B) liposome for injection // U.S. Food and Drug Administration. Gilead Sciences, Inc. 2024. URL: https://www.accessdata.fda.gov/drugsatfda_docs/label/2024/050740Orig1s037Lbl.pdf (дата обращения: 09.04.2026)

**Сравнительный эрратологический анализ
передачи грамматических конструкций в различных системах
нейросетевого перевода (на примере медицинских текстов на русском,
английском и китайском языках)**

**Comparative Erratological Analysis of Grammatical Constructions
in Various Neural Network Translation Systems
(Based on Medical Texts in Russian, English and Chinese)**

Камилла Арманбековна Зияданова
Kamilla Armanbekovna Ziyadanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Валерия Михайловна Лемская,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lemskaya@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается эрратологический анализ грамматических конструкций в языковых парах «английский язык – русский язык» и «китайский язык – русский язык» в различных системах нейросетевого перевода на основе медицинских текстов. Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом популярности систем искусственного интеллекта для перевода текстов (в том числе медицинской тематики) и сохраняющейся проблемой наличия в них ошибок, которые могут приводить к искажению смысла. В результате исследования выявлено, что ошибки при переводе с русского языка на английский язык чаще связаны с грамматикой и структурой предложений, тогда как с русского языка на китайский язык – с контекстуальными различиями. При этом нейронные переводчики несколько лучше справляются с текстами на родственных языках.

Ключевые слова: эрратология, нейросетевой перевод, медицинские тексты, грамматические ошибки, китайский язык, русский язык

Keywords: erratology, neural network translation, medical texts, grammatical errors, Chinese, Russian

Современный перевод характеризуется активным внедрением нейросетевых технологий. Нейронный машинный перевод (англ. *neural machine translation, NMT*) основан на использовании моделей «Кодер – Декодер», которые способны учитывать контекст на уровне предложения [1, 2]. С использованием данной системы особую актуальность приобретает эрратологический аспект, предполагающий анализ переводческих ошибок как источника информации о механизме работы нейросетевого переводчика.

При осуществлении нейросетевого перевода используются такие инструменты, как сверточная нейронная сеть (которая вычленяет важную информацию из всего текста), рекуррентная нейронная сеть (обладающая механизмом памяти), ре-

курсивная нейронная сеть (представляющая собой анализатор предложений «снизу вверх») [3]. Современные тенденции развития нейросетевого перевода направлены на использование механизмов внимания, которые позволяют более эффективно учитывать контекст на уровне всего текста, а не только отдельного предложения [4]. Данный подход способствует уменьшению количества ошибок, однако полное их исключение не представляется осуществимым, особенно для языков, в которых языковая база не формируется на основе технологии больших данных (на которой, в свою очередь, обучаются нейронные сети).

Одной из наиболее сложных задач для нейросетевого переводчика является перевод медицинских текстов, так как сам медицинский перевод требует высокой точности, терминологической однозначности и корректной передачи грамматических связей. Как правило, в медицинских текстах присутствует высокая терминологическая плотность, использование сложных синтаксических конструкций, наличие латинских и интернациональных элементов [5]. Важным в переводе медицинских текстов является точность и объективность при передаче терминологии [6] и когнитивной информации на другой язык [7].

При нейросетевом переводе возникают сложности при переводе терминов медицинской сферы: ошибки, связанные с многозначностью терминов [8].

Эрратология рассматривает такие ошибки перевода, как системное явление, позволяющее выявить закономерности функционирования переводческих механизмов. В рамках данного подхода обычно анализируются грамматические ошибки, лексические несоответствия, синтаксические трансформации. Исследования показывают, что эрратологические ошибки могут совершаться нейросетевым переводчиком, даже при условии того, что они часто обновляются [9]. Кроме того, значительное влияние на качество перевода оказывает структура исходного текста. Сложные синтаксические структуры, характерные для научно-медицинского дискурса, могут приводить к ошибкам на уровне согласования. Рекуррентные и рекурсивные нейронные сети, отвечающие за обработку последовательностей и иерархических структур, не всегда корректно справляются с длинными предложениями, что также может послужить объектом для исследований в области эрратологии [10].

Отметим типичные различия для рассматриваемых языковых пар. В паре «русский язык – английский язык» это прежде всего характерные для английского языка, но нехарактерные для русского языка фиксированный порядок слов, развитая система времен, широкое использование пассивного залога [11]. Типичными различиями для языковой пары «русский язык – китайский язык» являются характерные для китайского языка, но нехарактерные для русского языка изолирующий тип, высокая зависимость от контекста, строгий порядок слов [12].

Проиллюстрируем некоторые из вышеотмеченных положений на конкретных языковых примерах. Так, терминологическая единица русского языка в примере (1) представлена в двух вариантах перевода на английский язык. Перевод (1а) характеризуется выраженным калькированием русской научной речи, тогда как перевод (1б) демонстрирует более высокий уровень жанрово-стилистической адаптации, но при этом также содержит ряд эрратологических несоответствий.

- (1) рус. болезни системы кровообращения (БСК);
- (1a) англ. ‘circulatory system diseases (CSD)’;
- (1б) англ. ‘cardiovascular diseases (CVD)’.

Отметим, что в первом переводе допущена терминологическая ошибка, поскольку аббревиатура CSD не является общепринятой в англоязычной медицинской литературе. Во втором переводе используется термин *cardiovascular diseases* (CVD), который является стандартным и широко распространенным в английском языке, однако он семантически уже, чем русский «болезни системы кровообращения», поскольку не в полной мере охватывает цереброваскулярную патологию. Таким образом, во втором переводе имеет место частичная семантическая редукция, допустимая с точки зрения международного дискурса, но не полностью эквивалентная оригиналу.

Рассмотрим случай иного порядка. В тексте оригинала четко различаются термины, представленные в примерах (2) и (3):

- (2) ревматическая болезнь сердца (РБС);
- (3) ревматические пороки сердца (РПС).

Однако в переводах обеих единиц на английский язык используется единая аббревиатура англ. RHD, соответствующая термину *rheumatic heart disease*, т. е. как для заболевания в целом, так и для пороков сердца, что в итоге приводит к терминологическому смешению и нивелирует клинично-патогенетические различия, значимые для патологоанатомического анализа. Данный аспект относится к существенным эрратологическим ошибкам, так как влияет на точность научного описания объекта исследования.

При переводе этих двух терминов (примеры 2 и 3) на китайский язык в рассмотренных текстах специфика узкоспециализированной номинации также не сохраняется:

- (2a) РБС ‘风湿性心脏病 (fēngshīxìng xīnzàngbìng)’;
- (3a) РПС ‘风湿性心脏病 (fēngshīxìng xīnzàngbìng)’.

В примере (2a) термин РПС переводится как ‘风湿性心脏病 (fēngshīxìng xīnzàngbìng)’, хотя в китайском языке существует термин для обозначения конкретно РПС – ‘风湿性心脏瓣膜病 (fēngshīxìng xīnzàng bànmó bìng)’. В этом случае (рассмотренные переводы 2a и 3a) также теряется терминологическое различие.

Следует, однако, заметить, что в паре «русский язык – английский язык» ошибки имеют структурно-грамматический характер, а в паре «русский язык – китайский язык» – в основном контекстуальный характер.

Вышеизложенные примеры иллюстрируют результаты анализа материала, которые носят предварительный характер, но уже позволяют сделать вывод: нейросетевой перевод эффективнее работает с родственными языками. Это объясняется тем, что в большинстве случаев переводчик сохраняет синтаксический строй исходного языка. При этом специфика медицинских текстов повышает риск ошибок в переводе. Нейросетевой переводчик требует дообучения и постредактирования. Наиболее проблемными местами остаются грамматические конструкции и терминологическая точность. В дальнейшем планируется верификация полученных ре-

зультатов на материале исследовательского трехязычного корпуса параллельных языковых данных медицинского профиля большого объема – метод, зарекомендовавший себя как эффективный для исследований широкого профиля – от переводоведческих изысканий на материале титульных языков до изучения грамматики малоресурсных языков [13].

Список источников

1. Bahdanau D., Cho K., Bengio Y. Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate // arXiv.org. 2014. URL: <https://arxiv.org/abs/1409.0473> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Post-editing of Machine Translation: Processes and Applications / ed. by L. W. Balling, M. Carl, S. O'Brien. Reprint. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2014. 335 p.
3. Ширяева А. А., Новицкая И. В. Преимущества и недостатки использования нейросетей для обработки естественного языка (NLP) // Язык и культура. 2024. № 67. С. 89–101. DOI: 10.17223/19996195/67/5
4. Vaswani A., Shazeer N., Parmar N., et al. Attention Is All You Need // Advances in Neural Information Processing Systems 30 (NIPS 2017) : Proceedings of the 31st Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS 2017), Long Beach, CA, USA, December 4–9, 2017 / ed. by I. Guyon, U. V. Luxburg, S. Bengio [et al.]. 2017. P. 2672–2680. URL: https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2017/file/3f5ee243547dee91fbd053c1c4a845aa-Paper.pdf (дата обращения: 15.03.2026).
5. Энциклопедический словарь медицинских терминов // Studentmedic. URL: <http://student-medic.ru/termins.php?id=0> (дата обращения: 20.01.2026).
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) = Theory of Translation : учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. Репр. изд. Москва : Альянс, 2013. 250 с.
7. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов. Москва : Academia ; СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. 346 с.
8. Toral A., Way A. What Level of Quality Can Neural Machine Translation Attain on Literary Text? // Translation Quality Assessment: From Principles to Practice / ed. by J. Moorkens [et al.]. Cham : Springer, 2018. P. 263–287. DOI: 10.1007/978-3-319-91241-7
9. Нечипоренко Н. А., Мельник О. Г. Ошибки нейросетей и программ перевода как основа для расширения возможностей обучения // Вестник Московского университета. Серия 22 : Теория перевода. 2025. Т. 18, № 2. С. 206–225. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2025-18-2-206-225
10. Koehn P. Statistical Machine Translation. – Illustrated, reprinted ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 433 p.
11. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учебное пособие. Москва : Физматлит, 2010. 232 с.
12. Волков К. В., Гурулева Т. Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (131). С. 148–154.
13. Лемская В. М. Потенциал применения методов корпусной лингвистики в рамках дескриптивного подхода в исследовании чулымско-тюркского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2006. № 4 (55). С. 174–177.

**Сниженная лексика в китайских сериалах:
стратегии перевода на русский язык**

Russian Translation Strategies for Substandard Language in Chinese TV Series

София Владимировна Кейдер
Sofia Vladimirovna Keider

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Владимировна Полякова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvp@tspu.ru

Аннотация. В статье анализируется перевод сниженной лексики из китайских сериалов на русский язык. Рассматриваются основные переводческие стратегии: замена, опущение и адаптация, которые используются для передачи жаргонных выражений, просторечий и других стилистически окрашенных элементов. На основе китайских сериалов выявляются особенности и сложности перевода, а также оценивается результативность различных методов. Исследование направлено на понимание того, каким образом сниженная лексика китайского языка трансформируется для русскоязычной аудитории.

Ключевые слова: сниженная лексика, перевод, китайские сериалы, русский язык, переводческие стратегии, адаптация

Keywords: substandard language, translation, Chinese TV series, Russian, translation strategies, adaptation

В последние годы китайские сериалы демонстрируют значительное расширение стилистического диапазона диалогов. Если еще десять лет назад цензурные ограничения фактически исключали использование грубой лексики в сериалах, то современные веб-драмы, нацеленные на молодежную аудиторию, активно внедряют просторечия и жаргонизмы. При этом речь идет не об обценной лексике, а о разговорных формах, которые помогают подчеркнуть социальный статус, возраст или региональную принадлежность персонажа [1].

Как отмечается в ряде исследований молодежной лексики в китайских сериалах и интернет-контенте, частота использования сниженной лексики и сленговых форм в диалогах молодежных картин последних лет существенно возросла по сравнению с более ранним периодом. Это обусловлено общей либерализацией контента на стриминговых платформах и стремлением авторов сериалов к большей «естественности» речевого поведения персонажей. Особенно ярко экспрессивно окрашенные выражения встречаются в жанрах молодежной романтической комедии и криминальной драмы, где речевая характеристика героев играет ключевую роль в создании их образов.

В китайском языке, в отличие от русского, obscene лексика является менее представленной. Самые грубые инвективы базируются на зооморфизмах или оскорблениях родственников.

При переводе сниженной лексики на русский язык зритель может воспринимать ее как более мягкий вариант по сравнению с родным языком [2]. Грубые китайские выражения «混蛋» (húndàn, букв. 'тухлое яйцо'), «王八蛋» (wángbādàn, букв. 'яйцо черепахи') при буквальном переводе теряют свою экспрессивность.

Перед переводчиком встает дилемма: использовать стратегию эвфемизации или дисфемизации при переводе сниженной лексики. Последние годы показывают тенденцию к большей свободе: переводчики все чаще прибегают к функциональным заменам, используя русские просторечия и даже эвфемистические варианты obscene лексики там, где оригинал содержит умеренно грубые выражения.

Стратегии перевода: от нейтрализации до усиления экспрессивности. Анализ сниженной лексики, представленной в китайском сериале 围猎 (wéiliè «Охота») позволяет выявить наиболее часто встречающиеся переводческие стратегии при переводе сниженной лексики с китайского на русский язык.

Полная нейтрализация. Наиболее консервативный подход, характерный для официальных переводов сериалов на государственных телеканалах. Любая экспрессивно окрашенная лексика заменяется нейтральными эквивалентами. Китайское «去你的!» (qù nǐ de, грубое 'проваливай!') переводится как 'оставь меня в покое' или 'не мешай'. Такая стратегия практически полностью стирает речевую характеристику персонажей, превращая живые диалоги в стерильную литературную речь. Согласно анализу зрительских реакций на перевод сниженных, и не только, выражений, подобные переводы вызывают наибольшее количество критики со стороны аудитории, знакомой с оригиналом [3].

Впрочем, эта стратегия имеет объективные основания. Телевизионное вещание в России регулируется законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», что накладывает жесткие ограничения на использование даже умеренно сниженной лексики в эфире.

Использование аналогов. Более распространенная стратегия на стриминговых платформах, где цензурные ограничения мягче. Китайские разговорные выражения заменяются функционально близкими русскими просторечиями: «这家伙» (zhè jiāhuo, разг. 'этот тип') становится 'этот парень' или даже 'этот тип'; «废话» (fèihuà, разг. 'чепуха') превращается в 'ерунда', 'бред' или 'чушь' в зависимости от контекста и степени эмоциональности персонажа.

Функциональная замена с усилением экспрессивности. Наиболее спорная стратегия, предполагающая сознательное усиление грубости по сравнению с оригиналом. Китайское «笨蛋» (bèndàn, букв. 'глупое яйцо', примерно соответствует русскому 'дурачок') может переводиться как 'идиот' или даже «придурок». «你大爷的» (nǐ dàye de 'пошел ты') переводится как 'черт бы тебя побрал', «痛下苦功» (tòng xià kǔ gōng, букв. 'работать изо всех сил') перевели как 'пахать как проклятый' усилив тем самым эмоциональную составляющую контекста. Оправданием служит стремление сохранить прагматический эффект – силу эмоционального воздействия на зрителя.

В последние годы при переводе китайских веб-сериалов наблюдается тенденция к увеличению экспрессивности и неформальности диалогов в любительских версиях, создаваемых фрилансерами, по сравнению с более нейтральными и формально сдержанными переводами, выполненными профессиональными студиями. Данная тенденция обусловлена в значительной степени более мягкими регуляторными ограничениями, а также стремлением создать более «выразительный» и эмоционально насыщенный текст, ориентированный на молодежную аудиторию.

Однако практика показывает, что зрители, владеющие китайским языком, часто критикуют такие переводы за искажение характера персонажей. В частности, персонаж, использующий в оригинальном тексте умеренно грубую или ироничную лексику, в переводе может быть представлен как откровенный грубиян, что приводит к утрате тонкой речевой характеристики.

Контекстуальная адаптация. Самая гибкая стратегия, учитывающая множество факторов: жанр сериала, характер персонажа, ситуацию общения, целевую аудиторию перевода. Одно и то же китайское выражение может переводиться по-разному в зависимости от контекста.

«滚» (*gǔn*, груб. ‘катись’) в устах подростка, ссорящегося с другом, становится ‘отстань’, но в ситуации серьезного конфликта взрослых персонажей может переводиться более резко – ‘проваливай’ или ‘убирайся’.

Эта стратегия требует от переводчика не только лингвистической компетенции, но и тонкого понимания социолингвистических норм обеих культур. Переводчик выступает здесь не просто как транслятор языковых единиц, но как культурный медиатор, адаптирующий речевое поведение персонажей под ожидания целевой аудитории, не искажая при этом их характеры.

Проблемные зоны и переводческие решения. Отдельную сложность представляют культурно-специфичные формы сниженной лексики, не имеющие прямых соответствий в русском языке. Китайские инвективы, построенные на оскорблении предков или использующие иероглифы с негативными коннотациями, требуют креативных переводческих решений [4].

Рассмотрим конкретный пример из нашего сериала. Персонаж в состоянии крайнего раздражения произносит: «你这个王八羔子!» (*nǐ zhège wángbā gāozi*). Буквально это выражение означает ‘ты, детеныш черепахи’, но культурный подтекст связан с традиционным оскорблением, намекающим на супружескую неверность матери. В китайской культуре черепаха ассоциируется с рогоносцем, поэтому называть кого-то ‘детенышем черепахи’ означает ставить под сомнение законность его рождения.

Прямой перевод ‘детеныш черепахи’ абсурден для русского зрителя. Вариант ‘ублюдок’, использованный в одном из любительских переводов, точно передает семантику оскорбления законности рождения, но значительно грубее оригинала.

Другая проблемная зона – региональные диалектизмы и социолектные маркеры. В современных китайских сериалах нередко встречаются персонажи, говорящие с заметным диалектным акцентом или использующие лексику конкретных региональных вариантов китайского языка. Передать это в переводе практически невозможно без введения русских диалектизмов или просторечий, что неизбежно искажает культурную принадлежность персонажа.

Таким образом, перевод сниженной лексики в китайских сериалах на русский язык представляет собой многофакторную проблему, решение которой требует учета лингвистических и культурных аспектов.

Не существует единственно правильной стратегии перевода сниженной лексики. Выбор между нейтрализацией, функциональной заменой и усилением экспрессивности зависит от множества контекстных факторов – от платформы распространения до характера конкретного персонажа в конкретной сцене. Профессионализм переводчика проявляется в способности гибко варьировать стратегии, сохраняя при этом целостность образов и естественность диалогов.

Практическая значимость исследования заключается в систематизации переводческих стратегий и выявлении закономерностей их применения. Результаты могут быть использованы в практике аудиовизуального перевода, при подготовке переводчиков-китаистов, а также при разработке отраслевых стандартов локализации медиаконтента.

Список источников

1. Чжао Т. Распространение китайского кинематографа в России // Culture and Civilization. 2020. Vol. 10. Is. 3A. P. 271–280.
2. Ван Синхуа. Русские и китайские молодежные жаргонизмы как проявление национальной лингвокультуры // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 51. С. 123–135.
3. Карпенко-Карцева А. В. Аудиовизуальный перевод: от текста к эмоциям зрителя // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. Серия: Гуманитарные и социально-экономические науки. 2023. № 2. С. 112–120.
4. Аксенчикова-Бирюкова А. А. Особенности перевода китайских фразеологизмов на русский язык // Вопросы филологии и переводоведения: направления и тенденции современных исследований : сб. научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 17–18 октября 2019 г. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 182–186.

**Способы передачи аллюзий при локализации компьютерных игр
жанра фэнтези (на материале английского и русского языков)**

**Methods of Translating Allusions in Localization of Fantasy Computer Games
(Based on English and Russian Languages)**

Екатерина Олеговна Колупаева
Ekaterina Olegovna Kolupaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Эльвира Валерьевна Сатеева,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, satelvi@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу способов перевода аллюзий в процессе локализации компьютерных игр жанра фэнтези. Рассматривается специфика аллюзивных вкраплений в виртуальных мирах, их классификация (мифологические, литературные, исторические и т. д.). На материале популярных игр выявляются основные переводческие трансформации: транслитерация, транскрипция, калькирование, замена функциональным аналогом и описательный перевод.

Ключевые слова: локализация игр, аллюзия, фэнтези, переводческие трансформации, межкультурная коммуникация, функциональный аналог

Keywords: game localization, allusion, fantasy, translation transformations, intercultural communication, functional analogue

На сегодняшний день гейм-индустрия представляет собой значительный пласт современной массовой культуры, при этом лидирующие позиции по количеству проектов и вовлеченности аудитории уже долгое время занимают игры жанра фэнтези. Локализация игрового контента является не просто техническим переводом текста, а сложным процессом межкультурной адаптации, направленным на сохранение оригинальной атмосферы виртуального мира [1, с. 14]. Одним из наиболее трудных аспектов при переводе фэнтезийных игр с английского на русский язык выступает передача аллюзий – стилистических приемов, заключающихся в отсылке к известному литературному произведению, историческому факту или мифологическому сюжету.

Согласно В. Н. Комиссарову, в контексте перевода аллюзией является косвенная ссылка на текст, событие или артефакт культуры, распознавание которой рассчитано на фоновые знания реципиента [2, с. 45].

В исследовании С. И. Арищенко, посвященном аллюзиям на популярную культуру в видеоиграх, подчеркивается, что основной задачей аллюзии является выработка у игрока определенного набора эмоций (удивление, радость, ностальгия), а задачей локализации – вызов идентичного спектра эмоций у игрока, играющего

на целевом языке [3, с. 120–121]. В отличие от прямой цитаты, аллюзия требует от игрока когнитивного усилия для расшифровки скрытого смысла. Данная проблема усугубляется тем, что фоновые знания носителей английской и русской лингвокультур часто не совпадают.

Прежде чем перейти к анализу переводческих решений, необходимо классифицировать типы аллюзий, встречающихся в фэнтезийных играх, так как выбор стратегии перевода напрямую зависит от источника отсылки и ее узнаваемости в принимающей лингвокультуре.

1. Мифологические и фольклорные аллюзии – это наиболее частотный тип, составляющий основу фэнтезийного сеттинга. Сюда относятся отсылки к скандинавской, кельтской, греческой и славянской мифологии. Примером может служить имя финального босса Alduin в игре “The Elder Scrolls V: Skyrim”, восходящее к скандинавскому Aldinn (‘древний, старый’) и образам драконов из Старшей Эдды.

2. Литературные аллюзии. Фэнтези-миры активно заимствуют образы и сюжеты из классической литературы, особенно из произведений Дж. Р. Р. Толкина, Р. Говарда, М. Муркока и Г. Ф. Лавкрафта. Например, в “World of Warcraft” можно найти отсылки к лавкрафтианским «Древним богам» в виде боссов К’Туна, Йогг-Сарона и Н’Зота; а в “The Witcher 3: Wild Hunt” появляется книга «Некрономикон», также придуманная Г. Лавкрафтом.

3. Исторические и квазиисторические аллюзии. Игры часто воспроизводят структуру средневекового общества, крестовые походы, политические интриги, вплетая в нарратив узнаваемые исторические реалии. В игре «Ведьмак 3: Дикая Охота» война с Нильфгаардом является прозрачной аллюзией на экспансию Римской империи и рыцарские войны Позднего Средневековья.

4. Аллюзии на поп-культуру и мемы (пасхалки). Данный тип ориентирован на узкую прослойку игроков и часто носит юмористический характер. Так, в игре “World of Warcraft” появляется персонаж по имени Haris Pilton, что является прямой отсылкой к светской львице Пэрис Хилтон.

Первой и одной из самых распространенных стратегий при локализации текста видеоигр жанра фэнтези является транслитерация или транскрипция. Данный способ применяется преимущественно при переводе имен собственных, несущих в себе аллюзивный компонент, но не имеющих устоявшегося аналога в русском языке. Сохранение звуковой или графической формы имени позволяет игроку самостоятельно уловить отсылку, если он обладает необходимыми фоновыми знаниями либо воспринять ее как часть фэнтезийного колорита [4, с. 87].

К примеру, имя дракона Alduin в игре “The Elder Scrolls V: Skyrim” [5], отсылающее к древнескандинавскому Aldinn («древний») и образу Мирового Змея, было передано прямой транслитерацией – *Алдуин*, что позволило сохранить мифологическое звучание и не нарушить связь с оригинальным скандинавским эпосом, значимым для атмосферы игры.

Довольно ярким примером может послужить локализация имени Gwyn в игре “Dark Souls” как ‘Гвин’ [6]. Оригинальное имя отсылает игрока к валлийской мифологии (Gwyn ap Nudd ‘король потустороннего мира’), а сам персонаж является

антагонистом божественного происхождения, так что русская транслитерация сохраняет отсылку, не пытаясь заменить славянским аналогом.

Отметим, что калькирование или семантический перевод, как наиболее распространенные способы локализации, позволяют сохранить внутреннюю форму слова или словосочетания и сделать аллюзию прозрачной для русскоязычного игрока.

Как отмечают А. Р. Рюкова и Е. А. Филимонова, калькирование наряду с транслитерацией и транскрипцией относится к наиболее востребованным и оправданным переводческим трансформациям при передаче имен собственных в компьютерных играх [4, с. 88].

В игре «Ведьмак 3: Дикая Охота» название локации *White Orchard* было переведено как «Белый Сад» [7]. Это не просто точная семантическая калька, но и сохранение аллюзии на библейский топоним Эдема и идиллический *locus amoenus*. Русский реципиент, знакомый с образом «райского сада», считывает этот подтекст так же легко, как и англоязычный игрок. Название проекта “Wild Hunt” переведено также дословно «Дикая Охота». Здесь калькирование абсолютно оправдано, так как понятие «дикой охоты» как демонического шествия присутствует в славянском фольклоре и западноевропейских легендах, что делает отсылку билатеральной [8, с. 143].

Наиболее сложные случаи требуют замены аллюзии на иной образ, понятный принимающей культуре (замена реалии или функционального аналога).

В игре “The Elder Scrolls V: Skyrim” [5] встречается книга “*The Lusty Argonian Maid*”, название и содержание которой пародируют стиль бульварной прозы и плутовского романа. Русский вариант «Сладострастная аргонианская дева» сохраняет ироничную стилизацию, хотя аллюзивный ряд на конкретный англоязычный литературный источник здесь несколько размывается в пользу сохранения комического эффекта [9, с. 10].

В тех случаях, когда сохранение формы аллюзии невозможно без громоздкого комментария или нарушения игрового процесса (например, в устных репликах персонажей), переводчики прибегают к описательному переводу либо, что крайне редко, к опущению аллюзии.

Следует отметить, что при переводе аллюзий в фэнтезийных играх наблюдается смещение акцента с денотативной точности на коннотативную и прагматическую эквивалентность. Задача переводчика-локализатора заключается не столько в экспликации отсылки, сколько в сохранении того эмоционального фона или смысловой многозначности, которую эта отсылка порождает в оригинале. Неудачный перевод может разрушить атмосферу и выбить игрока из погружения в вымышленный мир [10, с. 107].

Таким образом, основными способами передачи аллюзий при локализации игр жанра фэнтези являются: транслитерация/транскрипция (при отсутствии культурного аналога), калькирование (для сохранения внутренней формы), подбор функционального аналога (наиболее частотный метод при расхождении фоновых знаний). Ключевым критерием выбора стратегии является сохранение функционально-эстетического воздействия оригинального текста на русскоязычного игрока.

Список источников

1. Бурнашева Л. Р. Проблемы языковой локализации компьютерных игр при переводе на русский язык (на примере Half-Life 2 и Portal 2) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. Вып. 2. С. 12–22.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2004. 424 с.
3. Арищенко С. И. Аллюзии на популярную культуру в видеоиграх. Типология аллюзий и их локализация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 5/2. С. 120–123.
4. Рюкова А. Р., Филимонова Е. А. Перевод имен собственных при локализации мультиплатформенных компьютерных игр // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26, № 1. С. 85–92.
5. Bethesda Game Studios. The Elder Scrolls V: Skyrim: видеоигра. PC version. Bethesda Softworks, 2011. URL: https://store.steampowered.com/app/72850/The_Elder_Scrolls_V_Skyrim/ (дата обращения: 10.04.2026).
6. FromSoftware. Dark Souls: видеоигра. PC version. Namco Bandai Games, 2011. URL: https://store.steampowered.com/app/570940/DARK_SOULS_REMASTERED/ (дата обращения: 10.04.2026).
7. CD Projekt RED. Ведьмак 3: Дикая Охота: видеоигра. PC version. CD Projekt RED, 2015. URL: https://store.steampowered.com/app/292030/Vedmak_3_Dikaya_Oxota/ (дата обращения: 10.04.2026).
8. Ведрова С. А., Щеголева О. С., Олейник Э. Е. Русская локализация и стратегии адаптации англоязычных видеоигр: лингвистические нюансы и культурные особенности // Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики : сб. ст. IV Евразийской науч.-практ. конф. Минск : БГЭУ, 2025. С. 140–146.
9. Быкова Л. В., Кондратьева В. А. Специфика передачи местных реалий при локализации игр жанра фэнтези на русский язык (на материале серии игр Dragon Age) // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2025. № 3. С. 5–14.
10. Туманова А. Р., Колесникова О. П. Особенности локализации компьютерных игр и связанные с ней переводческие трудности // Молодой исследователь Дона. 2025. Т. 10, № 4. С. 105–108.

Переводческие ошибки в русскоязычном интерфейсе китайского приложения «Alipay»

Translation Errors in the Russian-Language Interface of the Chinese Alipay Application

Алена Евгеньевна Машенина
Alena Evgenievna Mashenina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Олеговна Краевская,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, irinakraevskaya@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются переводческие ошибки в русскоязычном интерфейсе китайского приложения Alipay. Материалом исследования послужили примеры ошибок перевода интерфейса с китайского языка на русский язык. В ходе анализа была выявлена типология самых частых ошибок, сделанные переводчиком, включающая лексико-семантические, грамматические, синтаксические, прагматические, стилистические и технические ошибки. Установлено, что большинство ошибок обусловлено прямым переводом с китайского языка без учета его изолирующего строя, что приводит к искажению смысла, нарушению норм русского языка и снижению коммуникативной эффективности интерфейса.

Ключевые слова: ошибки, приложение «Alipay», русский язык, китайский язык

Keywords: errors, Alipay application, Russian language, Chinese language

Актуальность работы обусловлена несколькими факторами. В настоящее время укрепляются деловые связи между Россией и Китаем и возрастает туристический поток, поэтому приложение «Alipay» становится ключевым платежным инструментом для русскоязычных пользователей. Однако официальная русская версия некорректна, а англоязычная локализация неполна и непоследовательна, что создает серьезные коммуникативные барьеры. Переводческие ошибки в приложении особенно значимы, так как могут приводить к финансовым потерям, юридическим рискам и техническим сбоям при регистрации, верификации и оплате услуг.

Цель работы состоит в определении переводческих ошибок в русскоязычном интерфейсе китайского приложения «Alipay».

Источником материала послужило приложение «Alipay». Всего было проанализировано 65 примеров переводческих ошибок на китайском языке и 65 примеров на русском языке. Были применены общенаучные методы: описательный, количественный; лингвистические методы: контекстуальный анализ, анализ внутренней формы слова, сравнительно-сопоставительный анализ.

Локализация китайских цифровых интерфейсов для русскоязычных пользователей сопряжена с рядом переводческих трудностей, обусловленных глубокими структурными различиями между китайским и русским языками [1, с. 1].

Трудности на лексическом уровне связаны с передачей безэквивалентной лексики [2], к которой можно отнести обозначения брендов (花呗 (huābei), 蚂蚁森林 (mǎyǐ sēnlín) ‘Муравьиный лес’, 余额宝 (yú'è bǎo) ‘сокровищница остатка’), при передаче которых используется комплекс трансформаций: транслитерация, калькирование, описательный перевод или функциональная замена. Помимо безэквивалентной лексики сложности связаны с многозначностью китайских глаголов: (打 (dǎ) означает ‘позвонить’ или ‘поймать такси’, а 开通 (kāitōng) – ‘активацию услуги или подписки’). Проблема сегментации текста может быть вызвана отсутствием пробелов между словами: фраза 美国会通过法案 (měiguó huì tōngguò fǎ'àn) может быть понята двояко (‘Конгресс США принял закон’ или ‘США смогут принять закон’), что особенно критично в интерфейсных уведомлениях. Грамматические трудности обусловлены изолирующим строем китайского языка [3, с. 1]: (например, 用户设置 yònghù shèzhì может означать ‘настройка пользователя’, ‘настройки пользователя’ или ‘настройки пользователей’, а 支付成功 (zhīfù chénggōng) – ‘платеж успешен’, ‘оплата прошла успешно’ или ‘оплата завершена’). Обязательное использование счетных слов перед существительными, как в примерах 三张票 (sān zhāng piào) ‘три билета’ и 三个应用 (sān gè yìngyòng) ‘три приложения’, создает дополнительные сложности для машинного перевода [4, с. 2]. Отсутствие лексических эквивалентов, многозначность, трудности сегментации и необходимость компенсации грамматических категорий негативно сказываются на качестве локализации и восприятии интерфейса пользователем.

Alipay (支付宝 Zhīfùbǎo) – китайская платежная система, основанная в 2004 году компанией Ant Group (экосистема Alibaba Group). Ключевые функции этого приложения: платежи и переводы (по QR-коду или номеру телефона), оплата коммунальных и городских сервисов, доставка и билеты, мини-программы (аренда, бронирование, госуслуги), финансовые услуги (кошелек, карты, кредиты, страховки).

В ходе исследования были выявлены следующие переводческие ошибки при передаче смысла каждой кнопки в интерфейсе приложения с китайского языка на русский язык:

Лексико-семантическая ошибка. В приложении «Alipay» раздел, предназначенный для смены тем оформления (скинов), получил название ‘Кожный центр’. Оригинальное китайское выражение 皮肤中心 (pífū zhōngxīn) было переведено буквально: иероглиф 皮肤 (pífū) означает ‘кожа’, а 中心 (zhōngxīn) – ‘центр’. Однако в контексте цифровых интерфейсов под 皮肤 (pífū) понимается ‘скин’ или ‘тема оформления’. Корректным переводом следовало бы считать ‘Магазин скинов’ или ‘Магазин оформлений’.

Грамматическая ошибка. Системное сообщение об использовании офлайн-оплаты переведено следующим образом: ‘Уже в 1 городе используется офлайн-оплата’. Исходная китайская фраза 已经在1个城市使用线下支付 (yǐjīng zài 1 gè chéngshì shǐyòng xià xià zhīfù) не содержит падежных окончаний, поскольку в ки-

тайском языке категория падежа отсутствует. Переводчик не восстановил правильную падежную форму, в результате чего родительный падеж «городах» оказался не согласован с числительным «1». Корректным вариантом является ‘Использование офлайн-оплаты в 1 городе’ или ‘Оплата уже используется в одном городе’.

Прагматическая (стилистическая) ошибка. Кнопка, вызывающая сканер QR-кодов, подписана повелительным наклонением ‘сканируйте’. Китайский оригинал 扫一扫 (sǎo yī sǎo) представляет собой нейтральную глагольную конструкцию. В русскоязычных мобильных интерфейсах для обозначения действий обычно используются инфинитив («Сканировать») или краткое имя существительное («Скан»). Императивная форма «сканируйте» воспринимается как излишне директивная и нарушает стилистические нормы интерфейсного дискурса.

Техническая ошибка форматирования. Раздел, объединяющий прием и отправку платежей, получил название ‘Оплатить и получить’. Китайское выражение 收付款 (shōu fùkuǎn) лаконично и состоит из двух иероглифов. Русский перевод оказался слишком длинным: в интерфейсе приложения фраза не влезает в отведенное для кнопки место, текст обрезается или переносится на следующую строку. Оптимальным решением с учетом технических ограничений было бы короткое ‘Платежи’ или ‘Оплата’.

Ошибка, обусловленная прямым переводом с китайского. Один из пунктов меню настроек переведен как ‘Выберите открытие или закрытие’. Исходная китайская фраза 选择开启或关闭 (xuǎnzé kāiqǐ huò guānbì) представляет собой конструкцию, в которой глаголы «открыть» и «закрыть» выражены соответствующими иероглифами, а союз «или» соединяет их напрямую. Переводчик механически скопировал китайскую синтаксическую структуру, опустив необходимые в русском языке глаголы. В результате возникло нарушение управления: правильно следовало перевести ‘Выберите включить или выключить’.

Ошибка, возникшая при переводе через английский язык-посредник. Финансовая операция по зачислению средств на счет обозначена как ‘Перезарядка’. Китайский глагол 充值 (chōngzhí) означает пополнение электронного кошелька или счета. При переводе на русский язык, вероятно, использовалась английская версия интерфейса, где данное действие передается глаголом recharge (дословно – ‘перезарядить’ (об аккумуляторе)). С английского это слово было калькировано как ‘перезарядка’, что в русском языке относится к технике, а не к финансам. Нормативным переводом является ‘Пополнение счета’.

Анализ 65 примеров показал, что доминируют лексико-семантические ошибки (43 %), а основным способом перевода является калькирование (58 %). Более 80 % ошибок вызвано прямым переводом с китайского без компенсации отсутствующих грамматических категорий; перевод через английский-посредник (15 %) вносит англицизмы и ложных друзей. Технические ошибки (5 %) свидетельствуют об отсутствии адаптации к интерфейсу, а наиболее опасны для пользователя ошибки в финансовой терминологии.

Список источников

1. Калмыков В. А., Макарова Г. И. Локализация программного обеспечения как переводческая проблема // Вестник УРАО. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokalizatsiya-programmnogo-obespecheniya-kak-perevodcheskaya-problema> (дата обращения: 28.03.2026).
2. Бутенко М. А. Проблемы при переводе интерфейсов приложений. Т. I // Язык. Образование. Культура : сборник научных трудов по материалам XVII Международной научно-практической электронной конференции, Курск, 20–25 мая 2023 г. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2023. С. 368–371.
3. Нардюжев В. И., Нардюжев И. В., Марфина В. Е., Куригин И. Н. Лингвистические особенности локализации программного обеспечения // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. № 2. С. 197–205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-lokalizatsii-programmnogo-obespecheniya> (дата обращения: 28.03.2026).
4. Могилева Н. Ю. Лингвистический анализ перевода приложения социальных сетей – Hellotalk // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2024. № 20. С. 32–34

**Лингвокультурные особенности китайского лирического рэпа
в оригинале и переводе на английский и русский языки**

**Linguistic and Cultural Features of Chinese Lyrical Rap
in the Original and Translation into English and Russian**

Маргарита Игоревна Минченко
Margarita Igorevna Minchenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Эльвира Валерьевна Сатеева,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, satelvi@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингвокультурных особенностей китайского лирического рэпа и анализу способов их передачи при переводе на английский и русский языки. Рассматриваются культурно значимые элементы, функционирующие в текстах рэп-композиций, а также выявляются основные переводческие стратегии. Особое внимание уделяется проблеме сохранения культурного компонента и степени его редукции в переводе.

Ключевые слова: лингвокультура, китайский рэп, перевод, культурный код, реалии, аллюзии

Keywords: linguoculture, Chinese rap, translation, cultural code, realia, allusions

Музыкальная культура современного Китая развивается на стыке традиции и глобальных влияний, формируя многослойное пространство. Одним из наиболее показательных примеров такого взаимодействия стал рэп. Изначально заимствованный из западной культуры, со временем укоренился в китайской среде и приобрёл собственные черты. Сегодня этот жанр всё чаще используется как способ выразить не только личные переживания исполнителей, но и более широкие культурные установки.

Наиболее интересным представляется лирическое направление рэпа. В отличие от более привычных форм, оно сосредоточено на внутреннем мире человека — его эмоциях, рефлексии и индивидуальном опыте. При этом тексты нередко насыщены культурными отсылками: можно заметить обращения к классической поэзии, философии даосизма и конфуцианства, а также к традиционной символике природы и мифологии. Такая концентрация культурных смыслов делает лирический рэп особенно ценным для лингвистического и переводческого анализа.

Как отмечает А. Брэдли, рэп отличается особой повествовательной природой: при сохранении близости к интонациям разговорной речи он одновременно выстраивает художественно организованные нарративы, требующие восприятия не только как развлекательного, но и как эстетически значимого текста. Такое сочетание раз-

говорного регистра и сложной поэтической формы определяет специфику жанра и напрямую влияет на стратегию его перевода [1, с. 158].

Особую роль в структуре китайского лирического рэпа играет образность, формируемая за счет устойчивых культурных ассоциаций. В отличие от многих западных текстов, где образ может носить преимущественно индивидуальный характер, в китайском дискурсе он часто опирается на коллективно закреплённые символические значения. Это приводит к тому, что даже на первый взгляд простые лексические единицы могут обладать многослойной семантикой, включающей исторические, философские и эстетические компоненты. В результате восприятие текста требует от адресата наличия определенного культурного фона, без которого значительная часть смыслов остается имплицитной. При переводе данная особенность создает дополнительные трудности, поскольку переводчик вынужден учитывать не только непосредственное значение языковых единиц, но и их культурно обусловленные интерпретации.

Так, Я. Юньсян, анализируя изменения повседневных практик и ценностных ориентаций, отмечает, что в условиях социальных трансформаций китайские индивиды все чаще ориентируются на идеи самореализации, личного успеха и индивидуального благополучия, формирующиеся на фоне традиционных моральных установок коллективного характера [2, с. xvii].

Одной из ключевых групп лингвокультурных маркеров в китайском лирическом рэпе являются культурные реалии и исторические аллюзии. В текстах часто встречаются поэтические названия, буддийские образы, термины, а также намёки на канонические произведения. Именно эти детали формируют узнаваемый культурный код, тесно связанный с национальной традицией. При переводе он почти неизбежно трансформируется где часть элементов упрощается и переосмысливается, чтобы сохранить понятность для новой аудитории.

1. 瓶身描绘的牡丹 一如你初妆 píngshēn miáohuì de mǔdān yīrú nǐ chū zhuāng.
*On the vase body, portrayed **Peony flower**. Is like your initial makeup.*

‘На боку вазы **пионы**, как твой первый макияж, нежный и прекрасный’.

Образ пиона в китайской культуре символизирует красоту, благородство и удачу, а также ассоциируется с женской зрелостью и гармонией. В данном контексте он выполняет не только декоративную, но и оценочную функцию, формируя определенный эстетический образ. Однако в переводе данный символ утрачивает свою культурную нагрузку и воспринимается как нейтральный элемент, что свидетельствует о редукции лингвокультурного компонента. Подобная трансформация обусловлена отсутствием в культуре перевода аналогичного символического значения данного образа.

Другим показательным примером является:

2. 江南夜色下的小桥屋檐 读不懂塞北的荒野 jiāngnán yèsè xià de xiǎoqiáo wūyán dú bù dǒng sàiběi de huāngyě.

‘Под Jiangnan ночью мостики и кровли домов. Не понять северной глуши края’.

A small bridge and eaves under the night sky of Jiangnan. Cannot decipher the wilderness of the North.

Топонимы Jiangnan и Saibei представляют собой культурно значимые образы, формирующие оппозицию «юг – север». В китайской традиции данное противопоставление обладает устойчивой символической нагрузкой, связанной с различиями в климате, образе жизни, менталитете и эстетическом восприятии пространства. Jiangnan ассоциируется с утонченностью, мягкостью и лиризмом, тогда как Saibei – с суровостью и простотой. В переводе данная оппозиция сохраняется формально, однако ее культурная глубина оказывается частично утраченной, поскольку данные ассоциации не являются очевидными для носителей языка перевода.

3. 假如我年少有为 不自卑 jiǎrú wǒ nián shǎoyǒu wèi bù zìbēi. *If I was young and promising – not inferior.*

‘Если бы я был **молод и перспективен**, то не унижал бы себя’.

Выражение 年少有为 nián shǎoyǒu wèi является устойчивой культурно значимой единицей китайского языка и отражает социальную норму, связанную с ожиданием раннего жизненного успеха и общественного признания. Данная формула несет ценностную нагрузку и соотносится с представлениями о социальной зрелости, статусе и самооценке в китайской культуре.

В английском и русском переводах выражение передается обобщенно, как характеристика личного потенциала, в результате чего утрачивается его нормативно-социальный характер. Компонент 不自卑 bù zìbēi в оригинале связан с ощущением социальной неполноценности, тогда как в переводах смещается в сторону индивидуального психологического состояния.

При этом во многих случаях наблюдается редукция культурного компонента, что приводит к снижению выразительности и потере части смыслов оригинального текста. Данная тенденция свидетельствует о сложности передачи культурно маркированных элементов и необходимости учета как языковых, так и культурных факторов при переводе.

4. 冉冉檀香透过窗心事我了然 rǎn rǎn tánxiāng tòuguò chuāng xīnshì wǒ liǎorán. *Sandalwood fragrance smoking through window, I get my feelings*

‘Сквозь окно струится аромат сандалового дерева, и я понимаю твои мысли’.

Лексема 檀香 tánxiāng («сандаловое дерево») является культурно маркированной единицей, связанной с ритуальными и эстетическими практиками китайской культуры и символизирующей состояние внутреннего созерцания и эмоциональной интимности. В оригинальном тексте данный образ функционирует не как описание запаха, а как знак эмоционального настроения и духовной сосредоточенности.

В английском и русском переводах используется калькирование, позволяющее сохранить предметное значение лексемы. Однако культурная и символическая нагрузка образа не эксплицируется, вследствие чего происходит его семантическая нейтрализация: благовоние воспринимается как бытовая деталь, а не как лингвокультурный маркер внутреннего состояния.

Таким образом, китайский лирический рэп представляет собой сложный объект перевода, требующий учета не только языковых, но и культурных факторов. Перевод подобных текстов предполагает необходимость поиска баланса между сохранением формальной структуры оригинала и передачей его лингвокультурного

содержания. Эффективность перевода во многом определяется способностью переводчика интерпретировать культурные коды и адаптировать их к условиям иной языковой и культурной среды.

Список источников

1. Bradley A. Book of Rhymes: The Poetics of Hip Hop. Rev. ed. New York : Basic Books, 2017. 288 p.
2. Yan Y. The Individualization of Chinese Society. 1st ed. London : Routledge, 2020. 350 p.

**Способы передачи метафоры
в современном российском политическом дискурсе на английский язык
(на материале публичных выступлений С. В. Лаврова)**

**Methods of Translating Metaphors in Modern Russian Political Discourse
into English (Based on the Public Speeches of Sergey Lavrov)**

Кристина Денисовна Мищанин
Kristina Denisovna Mishchanin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Александровна Готлан,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gotlanja@tspu.ru

Аннотация. Изучаются различные способы передачи метафоры в современном российском политическом дискурсе на английский язык на материале публичных выступлений С. В. Лаврова. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью политической метафоры как инструмента воздействия на массовое сознание и конструирования внешнеполитического имиджа государства, а также необходимостью ее адекватной передачи в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: перевод, метафора, политический дискурс, способы перевода, классификация метафор, функции метафор

Keywords: translation, metaphor, political discourse, translation methods, classification of metaphors, functions of metaphors

Метафора – это одно из выразительных средств, заключающееся в переносе значения с одного объекта или явления на другой на основе сходства между ними [1, с. 26].

По мнению А. П. Чудинова, к числу основных функций метафоры относятся когнитивная, коммуникативная, прагматическая и эстетическая, каждая из которых может иметь те или иные разновидности (варианты).

1. Когнитивная функция. В рамках когнитивного направления метафора рассматривается в качестве инструмента осмысления, систематизации, репрезентации и оценивания фрагментов реальности посредством обращения к сценариям, фреймам и слотам, принадлежащим иным понятийным областям [2, с. 18].

2. Коммуникативная функция метафоры. Метафора служит для оптимизации политической коммуникации, упрощая сложные политические и социальные проблемы для массовой аудитории. Она позволяет политику установить эмоциональную связь с аудиторией, сделать абстрактные идеи доступными и запоминающимися.

3. Прагматическая функция. Политическая метафора обладает значительным манипулятивным потенциалом, позволяя корректировать сложившиеся у аудито-

рии представления о политической действительности, мотивировать адресата к определенным поступкам и создавать необходимый для говорящего эмоциональный фон восприятия информации.

4. Эстетическая функция. Образная форма высказывания привлекает внимание адресата, повышает его интерес к содержанию сообщения и способна усиливать действенность политической речи. Благодаря эстетической составляющей политический текст обретает запоминаемость, выразительность и способность вызывать эмоциональный отклик, что в конечном счете повышает эффективность воздействия на массовое сознание.

Существуют различные классификации метафор, разработанные исследователями в области лингвистики. Например, Н. Д. Арутюнова выделяет такие типы метафор, как номинативную, образную, когнитивную и генерализирующую [3, с. 72]. Однако такая классификация в большей степени подходит для рассмотрения метафор в поэтических текстах. М. В. Никитин классифицирует метафоры, основываясь на характере сходства между предметами [4, с. 205]. В нашем исследовании мы основываемся на классификации А. П. Чудинова, построенной на выделении сфер-источников метафорической экспансии: антропоморфная метафора; природоморфная метафора; социоморфная метафора; артефактная метафора. В основе представленной классификации лежит фундаментальная способность человека моделировать сложную и абстрактную политическую действительность через обращение к более простым и знакомым сферам повседневного опыта. Указанные типы метафорических моделей могут быть соотнесены с четырьмя основополагающими аспектами человеческого бытия: «Человек как центр мироздания» (антропоморфная метафора), «Человек и природа» (природоморфная метафора), «Человек и общество» (социоморфная метафора), «Человек и результаты его труда» (артефактная метафора) [2, с. 35].

Материалом исследования послужили 100 метафор, используемых в публичных выступлениях министра иностранных дел РФ С. В. Лаврова и их переводы на английский язык, опубликованные на сайтах: NBC NEWS, электронного журнала «Russia in Global Affairs», Министерства иностранных дел Российской Федерации, международного канала RT, британского издания DAILY MAIL за 2024 – 2026 гг.

Рассмотрим основные виды метафор, встречающиеся в выступлениях С. В. Лаврова, в соответствии с типологией, предложенной А. П. Чудиновым.

Антропоморфная метафора.

(1) *Запад так и не избавился от синдрома исключительности* ‘The West was never cured of its syndrome of exceptionalism’.

Метафора характеризует западные страны, которые представлены как пациенты, страдающие «синдромом» – патологическим состоянием, от которого они не могут излечиться.

Природоморфная метафора.

(2) *пускающий корни* ‘taking root’.

Метафора говорит о расширении военной инфраструктуры.

Социоморфная метафора.

(3) *Западные страны развязали настоящую санкционную войну* ‘The Western countries have unleashed a real war of sanctions’.

Метафора позволяет говорить о санкциях, как о военных действиях.

Артефактная метафора.

(4) *Создание инклюзивной архитектуры равной и неделимой безопасности* ‘building an inclusive architecture of equal and indivisible security’.

Метафора позволяет представить систему безопасности как архитектурное сооружение.

Перевод метафор представляет собой одну из самых сложных задач в переводческой практике, особенно когда речь идет о политических текстах. Каждый способ перевода метафор зависит от контекста и функций метафоры в тексте. На основе анализа работ Я. И. Рецкера, В. Н. Комиссарова и современных исследований можно выделить основные доминирующие способы передачи метафорических единиц: обращение к эквивалентным соответствиям, использование вариантных соответствий (функциональных аналогов), калькирование (дословный перевод) и деме-тафоризация (отказ от образности).

Анализ метафор в публичных выступлениях С. В. Лаврова показал, что министр активно использует метафорический язык для создания яркой, образной и убедительной картины международных отношений, доступной как профессиональной дипломатической аудитории, так и широкой общественности. Метафоры в текстах С. В. Лаврова часто связаны с медицинскими, театральными, криминальными и архитектурными образами, что соответствует жанру политического дискурса и направлено на формирование определенного восприятия международных событий у аудитории.

В ходе исследования выявлено, что оригинальные метафоры С. В. Лаврова чаще всего передаются с помощью эквивалентных соответствий и калькирования, что свидетельствует о стремлении переводчиков сохранить авторскую образность и прагматический потенциал высказывания для сохранения их воздействующей функции. В тех случаях, когда прямой перевод невозможен из-за культурных различий, переводчики прибегают к вариантным соответствиям, адаптируя образы к культурным реалиям и языковым нормам англоязычной аудитории.

Рассмотрим конкретные примеры:

Обращение к эквивалентным соответствиям.

(5) *Территориальный вопрос должен быть на столе.* ‘The territorial issue must be on the table’.

Метафора *на столе* в значении ‘вынесено на обсуждение, предложено к рассмотрению’ имеет прямой эквивалент в английском – *on the table*. Данная артефактная метафора (стол как предмет) универсальна для многих языков и основана на сходном когнитивном механизме.

Использование вариантных соответствий.

(6) *Украинская военная машина* ‘the Ukrainian military machine’, ‘the Ukrainian war machine’.

‘Military machine’ и ‘war machine’ различаются по степени негативной окраски.

Калькирование.

(7) *Партия войны* ‘party of war’.

Авторская метафора, обозначающая сторонников эскалации конфликта. Калька вводит новый концепт в англоязычный дискурс. Калькирование применя-

ется прежде всего для передачи авторских метафор С. В. Лаврова, составляющих стиль политика.

Деметафоризация (отказ от образности).

(8) *Настраивать на рабочий лад* ‘Working frame of mind’.

В выражении ‘настраивать на рабочий лад’ используется образ настройки музыкального инструмента, приведения его в гармонию. При переводе переводчик полностью отказывается от музыкальной образности, передавая только понятийное содержание ‘рабочее настроение’. Это полная деметафоризация, вызванная с отсутствием в английском языке эквивалентного образа, сочетающего музыкальную настройку с психологическим состоянием.

Таким образом, при переводе метафор С. В. Лаврова используются различные способы перевода: калькирование – не менее 50 %; обращение к эквивалентным соответствиям – около 25 %; обращение к вариантной конструкции – около 15 %; отказ от метафоры – около 10 %. Наблюдаются следующие закономерности между видом метафоры и способом ее перевода: при переводе антропоморфных метафор используется в основном перевод способом калькирования и обращения к вариантной конструкции; при переводе природоморфных метафор используется обращение к вариантной конструкции, эквивалентному соответствию, а также отказ от метафоры; социоморфные метафоры – способом калькирования и обращение к эквивалентным соответствиям; артефактные метафоры – калькированием, обращение к эквивалентным соответствиям. Наиболее универсальными для перевода оказались социоморфные метафоры (сохранение образа в 90–95 % случаев), тогда как природоморфные метафоры потребовали адаптации или отказа от образа в 20 % случаев.

Список источников

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. : Прогресс, 2000. 284 с.
2. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 176 с.
3. Арутюнова Н. Д. Метафора // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.
4. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики : учебное пособие. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 819 с.

**Приемы передачи идиоматической лексики
в русскоязычных переводах пьес О. Уайльда**

**Techniques of Translating Idiomatic Vocabulary
in Russian Translations of the Plays by Oscar Wilde**

Егор Олегович Мосин, Эльвира Валерьевна Сатеева
Egor Olegovich Mosin, Elvira Valerjevna Sateeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Эльвира Валерьевна Сатеева,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, satelvi@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности передачи идиоматической лексики в русскоязычных переводах пьес О. Уайльда. Анализируются основные трудности перевода идиом, обусловленные их семантической неделимостью, культурной спецификой и высокой степенью образности. На основе сопоставительного анализа выявляются наиболее распространенные переводческие приемы.

Ключевые слова: идиома, идиоматическая лексика, приемы перевода, художественный перевод

Keywords: idiom, idiomatic vocabulary, translation techniques, literary translation

Языковая картина мира народа отражается в его лексике, формирующейся под влиянием культурных, исторических и ментальных факторов; особенно отчетливо это проявляется на лексико-семантическом уровне, где важное место занимают идиомы – устойчивые выражения с переносным значением, не сводимым к значениям их компонентов. Идиоматическая лексика представляет значительную трудность для лингвистического анализа, поскольку, по наблюдению А. В. Кунина, такие единицы обладают воспроизводимостью, семантической неделимостью и экспрессивностью, функционируя в языке как готовые структуры с целостным смыслом [1, с. 35].

Н. Н. Амосова рассматривает идиомы как особые лексико-семантические единицы, значение которых определяется контекстом и не складывается из значений отдельных слов [2, с. 78]. Исследователь подчеркивает, что идиомы обладают строго заданными условиями употребления, что отличает их от свободных словосочетаний.

В свою очередь, В. В. Виноградов относит идиоматические выражения к фразеологическим сращениям, характеризующимся полной семантической неделимостью [3, с. 140]. Данный подход является одним из наиболее распространенных в отечественной лингвистике.

Классификация идиоматической лексики может осуществляться по различным основаниям. Так, согласно структурному подходу, идиомы могут соотноситься

с различными частями речи и выполнять соответствующие синтаксические функции [4, с. 156]. Кроме того, А. В. Кунин предлагает классификацию идиом по способу их образования и функционирования в речи, выделяя номинативные и коммуникативные единицы [5, с. 45].

В рамках настоящего исследования в качестве теоретической основы принимается подход В. В. Виноградова, согласно которому идиоматические единицы рассматриваются как фразеологические сращения, отличающиеся полной семантической неделимостью и функционирующие как целостные языковые образования [3, с. 141–161]. Данная интерпретация позволяет наиболее последовательно описать специфику идиом и служит методологической базой для их выявления и последующего анализа в работе.

Особую значимость идиоматическая лексика приобретает в художественном тексте, где она выполняет не только номинативную, но и экспрессивную функцию. В драматургии идиомы активно используются в диалогической речи и служат важным средством характеристики персонажей. Так, пьесы О. Уайльда представляют собой показательный материал для исследования, поскольку они отличаются высокой степенью идиоматичности и языковой выразительности.

Перевод идиоматической лексики представляет собой одну из наиболее сложных задач переводческой практики. Основная трудность заключается в том, что дословный перевод идиомы, как правило, невозможен, поскольку приводит к искажению смысла [6, с. 156]. Как отмечает Л. С. Бархударов, перевод должен обеспечивать функциональное соответствие единиц исходного и переводного языков [7, с. 46].

В данной статье рассматриваются пять примеров перевода идиоматических выражений из оригинала и их официальных русскоязычных переводов, выборочно извлеченных из драматургических пьес О. Уайльда, таких как “Lady Windermere’s Fan” [8], “An Ideal Husband” [9], “La Sainte Courtisane, or The Woman Covered with Jewels” [10] и “The Importance of Being Earnest” [11]. Их переводчиками выступили М. Ф. Лорие на базе театральной библиотеки Сергея Ефимова («Веер леди Уиндермир», 1999 г.) [12], В. В. Чухно («Идеальный муж», 1999 г.) [13], Д. Бакунин («Святая блудница или Женщина, покрытая драгоценностями», 2010 г.) [14] и И. А. Кашкин («Как важно быть серьезным», 1960 г.) [15] соответственно. Обращение к данным текстам обусловлено их насыщенностью идиоматическими выражениями, а также стилистическим разнообразием, что позволяет всесторонне рассмотреть особенности их перевода. Для верификации идиоматичности используются такие словари, как Cambridge Dictionary of Idioms [16], Macmillan Dictionary [17], Collins Dictionary [18] и Merriam-Webster [19].

Одним из наиболее эффективных способов передачи идиоматических выражений является использование фразеологического эквивалента. В данном случае идиома исходного языка заменяется устойчивым выражением языка перевода, совпадающим по значению и стилистической окраске.

And don't make scenes, men hate them! [8] ‘И смотрите **не устраивайте сцен**, мужчины этого терпеть не могут!’ [12].

При передаче английской идиомы *make scenes* переводчик выбирает вариант «устраивать сцены», поскольку в русском языке данное выражение является устой-

чивым и полностью соответствует идиоме исходного языка как по значению, так и по стилистической окраске. Важно отметить, что действие пьес разворачивается во времена викторианской эпохи, для которой характерны строгие нормы поведения и сдержанность в проявлении эмоций.

Не менее распространенным способом является использование функционального аналога:

In this world like meets with like [9] ‘Мы с ним одного поля ягоды’ [13].

В отличие от фразеологического эквивалента, здесь происходит замена исходного образа на культурно релевантный для языка перевода, что обеспечивает естественность звучания реплики и передачу прагматики оригинала.

В ряде случаев применяется калькирование, предполагающее буквальное воспроизведение структуры идиомы:

*The wives **hold all the honours**, and invariably lose the odd trick* [8] ‘У жен **на руках все онеры**, и все-таки они неизбежно отдают решающую взятку’ [12].

При передаче структуры идиоматического выражения *hold all the honours*, заимствованного из карточной терминологии, переводчик сохраняет образную основу оригинала, интерпретируя ее как «на руках все онеры», что отражает специфику игровой лексики и поддерживает метафорическую связь с карточной игрой. В данном контексте эта терминология используется метафорически для описания брачных отношений, в которых женщина имеет формальное преимущество. При этом устаревший карточный термин «онеры» представляет собой транслитерированное заимствование от английского *honours* и используется для обозначения старших козырных карт (от десятки до туза), которые дают игроку преимущество над соперником. Несмотря на то, что данный термин не является общеупотребительным для широкого круга носителей русского языка, его использование оправдано стремлением сохранить аутентичность оригинала, поскольку в данную эпоху карточные игры были частью светского досуга, а соответствующая терминология могла быть понятна образованной аудитории.

Если в языке перевода отсутствует соответствующее устойчивое выражение, используется описательный перевод (экспликация), который позволяет передать значение идиомы, однако приводит к утрате ее образности [20, с. 100]:

*There are **wheels within wheels*** [9] ‘Там все **связано**, все **цепляется одно за другое**’ [13].

Отметим, что в русском языке отсутствует устойчивое выражение, полностью соответствующее английской идиоме *there are wheels within wheels*. Поэтому переводчик выбирает вариант перевода «там все связано, все цепляется одно за другое», чтобы передать основное значение оригинала – сложность, запутанность и взаимосвязанность событий или процессов. При этом образность исходной идиомы утрачивается: метафора «колеса в колесах», характерная для английского языка, заменяется на нейтральное объяснение, что делает перевод более понятным для читателя, но менее экспрессивным.

Кроме того, в процессе перевода может применяться культурная адаптация, связанная с необходимостью учета национально-культурной специфики идиомы:

*Ah, nowadays we are all of us so **hard up**, that...* [8] ‘Да, все мы сейчас так **обеднели**, что... [12].

Здесь исходная английская фраза *hard up* – разговорное выражение, означающее «лишенный денег, в затруднительном положении» [16]. В русском языке нет полностью совпадающего по форме устойчивого выражения, которое одновременно сохраняло бы разговорный тон, стилистическую окраску и культурный контекст викторианской Англии. Переводчик выбирает вариант «обеднели», который сохраняет общий смысл, но требует некоторой культурной адаптации: слово передает экономическое положение персонажей, а разговорная окраска фразы в русском языке передана через упрощенную конструкцию и современную лексику, понятную читателю. В данном примере культурная адаптация проявляется в подборе лексических средств, позволяющих передать не только значение, но и социальный, исторический и эмоциональный контекст, который был очевиден для английской аудитории, но не имеет прямого аналога в русском языке.

Таким образом, перевод идиоматической лексики требует комплексного подхода и использования различных переводческих стратегий. Выбор конкретного способа зависит от степени соответствия между языками, особенностей контекста и коммуникативной задачи перевода. Идиоматическая лексика представляет собой сложный и многогранный языковой феномен, играющий важную роль в художественном тексте. Адекватная передача идиом при переводе позволяет сохранить авторский стиль и обеспечить читателю полноценное восприятие произведения.

Список источников

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд. М. : Высшая школа, 1996. 381 с.
2. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1963. 208 с.
3. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц // Вопросы языкознания. М. : Наука, 1977. С. 140–161.
4. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов : Изд-во Ростовского ун-та, 1964. 315 с.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. 3-е изд. Дубна : Изд-во Дубненского ун-та, 2005. 381 с.
6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : Высшая школа, 2002. 303 с.
7. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
8. Wilde O. *Lady Windermere's Fan*. First published in 1893. The Floating Press, 2009. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/790> (дата обращения: 06.04.2026).
9. Wilde O. *An Ideal Husband*. First published in 1895. The Floating Press, 2009. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/885> (дата обращения: 06.04.2026).
10. Wilde O. *La Sainte Courtisane* // *Collected Works* : in 3 vols. М. : Terra, 1999. Vol. 3. P. 400.
11. Wilde O. *The Importance of Being Earnest: A Trivial Comedy for Serious People*. 1899. URL: https://24glo.com/img/book/wilde-oscar_the-importance-of-being-earnest.pdf. (дата обращения: 02.04.2026).
12. Уайльд О. Веер леди Уиндермир: Пьеса о хорошей женщине / пер. с англ. М. Лорие. URL: http://www.lib.ru/WILDE/wilde2_2.txt (дата обращения: 02.04.2026).

13. Уайльд О. Идеальный муж. URL: https://www.lib.ru/WILDE/wilde2_4.txt (дата обращения: 02.04.2026).
14. Уайльд О. Святая блудница, или Женщина, покрытая драгоценностями. 1908. URL: http://az.lib.ru/u/uajlxd_o/text_0180-oldorfo.shtml (дата обращения: 02.04.2026).
15. Уайльд О. Как важно быть серьезным (The Importance of Being Earnest) : пер. с англ. URL: https://lib.ru/WILDE/wilde2_5.txt (дата обращения: 02.04.2026).
16. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 03.04.2026).
17. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 03.04.2026).
18. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 03.04.2026).
19. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 03.04.2026).
20. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

**Способы перевода атрибутивных словосочетаний
(на материале рассказа В. Я. Брюсова «Республика Южного Креста»)**

**Methods of translating attributive phrases
(based on short story The Republic of the Southern Cross by V. Bryusov)**

**Анастасия Сергеевна Персидская
Anastasia Sergeevna Persidskaya**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
Persidskayaas@tspu.ru

Аннотация. Представлен анализ атрибутивных словосочетаний как стилистических средств в художественном произведении и способов их перевода с русского языка на английский язык. Выявлено пять типов атрибутивных словосочетаний, в основе которых лежат имена прилагательные и существительные в некоторых случаях с добавлением наречий и предлогов. Среди способов перевода лексические трансформации (калькирование (иногда в сочетании с добавлением, генерализацией или приближенным аналогом), использование эквивалента или приближенного аналога) значительно преобладают над грамматическими (замена частей речи, замена слова придаточным предложением и перестановка). В большей части рассматриваемых случаев переводчику удастся сохранить стилистическую маркированность при передаче атрибутивных словосочетаний на английский язык.

Ключевые слова: способы перевода, атрибутивные конструкции, теория перевода, художественный перевод, переводческие трансформации

Keywords: methods of translation, attributive constructions, translation theory, literary translation, translation transformations

Художественные произведения представляют собой результат творческого труда, в котором через языковые единицы отражаются смыслы и идеи автора, и всегда в таких текстах присутствует разнообразие лексических оборотов, созданных именно данным автором и не входящих в состав готовых языковых шаблонов. К таким случаям относятся атрибутивные словосочетания, так как они часто бывают индивидуально авторскими, а, следовательно, представляют определенные трудности при переводе, так как переводчику необходимо создать такую форму в переводе, которая будет соответствовать замыслу и идее автора. Потребность в изучении способов перевода атрибутивных словосочетаний в художественных произведениях определяет *актуальность* выбранной темы исследования. Атрибутивные словосочетания до сих пор получают теоретическое осмысление лингвистами как с точки зрения традиционной лингвистики, так и когнитивной [1], а также выступают объектом исследования в качестве одного из стилистических приемов любого художественного произведения [2].

Целью предпринятого исследования является проведение анализа способов перевода атрибутивных словосочетаний с русского языка на английский язык в рассказе В. Я. Брюсова «Республика Южного Креста» (1903 г.) [3]. Источниками материала исследования послужили электронная версия оригинала произведения и его англоязычный перевод, опубликованный в 1918 г. [4]. Работа основана на *общенаучных* (анализ, синтез, обобщение, классификация, статистика) и *частнонаучных (лингвистических) методах* (описательный, сравнительно-сопоставительный анализ).

Рассказ В. Я. Брюсова «Республика Южного Креста» является антиутопическим катастрофическим рассказом, повествующим о вымышленном Звездном городе со строгими правилами и регламентацией всех сфер жизни, в котором происходит эпидемия психической болезни («противоречие»). В результате эпидемии большая часть населения погибает и в городе наступает хаос. С помощью многочисленных позитивно окрашенных атрибутивных словосочетаний, которые Валерий Яковлевич во многих случаях создает сам, передается сначала атмосфера абсолютного порядка и идиллии, а затем (с момента распространения болезни) через атрибутивные словосочетания с негативной окраской читателю представляется контрастный мир, в котором царит полный беспорядок. Часто автором используются либо конструкции с прилагательными в превосходной степени сравнения, либо лексемы, выражающие эту крайнюю степень значения.

В ходе проведения исследования нами выбрано 53 атрибутивных словосочетания, имеющих разную структуру, но в состав которых входят имя прилагательное и имя существительное. Среди структур выявленных атрибутивных словосочетаний определены следующие варианты сочетаний лексем: 1) имя прилагательное и имя существительное (43 случая), например: *страшная катастрофа, могучие вентиляторы*; 2) два имени прилагательных и имя существительное (6 случаев), например: *единственные полноправные граждане*; 3) наречие, имя прилагательное и имя существительное (2 случая), например: *широко обеспеченные работники*; 4) наречие, два имени прилагательных и имя существительное (1 случай) – *явно фантастических и невероятных событий*; 5) предлог, имя прилагательное и имя существительное (1 случай) – *до мельчайших подробностей*.

Самым распространенным способом перевода атрибутивных словосочетаний первого типа является калькирование (28 случаев): *остроумное применение* ‘a clever application’ [4, с. 3]; *душевное просветление* ‘spiritual brightness’ [4, с. 9]; *немедленное желание* ‘immediate desire’ [4, с. 16]. При этом выявлено по одному случаю сочетаний калькирования с другими способами перевода: 1) калькирование и добавление – *громадные суммы* ‘huge sums of money’ [4, с. 13] (добавлена лексема ‘money’); 2) калькирование и генерализация – *роковая эпидемия* ‘fatal disease’ [4, с. 8] (слово *эпидемия* заменено на лексему ‘disease’ (букв. ‘болезнь’), т. е. лексемой с более широкой семантикой); 3) калькирование и приближенный аналог – *самоотверженный помощник* ‘unselfish helpers’ [4, с. 15] (*самоотверженный* букв. ‘self-sacrificing’, а *unselfish* букв. ‘бескорыстный’).

Значительно реже применяются грамматические трансформации (7 случаев), при этом чаще всего происходит замена части речи (6 случаев): *беспощадная регламентация* ‘to regulate mercilessly’ [4, с. 6]; *своеобразная афазия* ‘those of characteristic aphasia’ [4, с. 9]; *заботливый уход* ‘carefully looked after’ [4, с. 15]; и только в одном случае происходит замена словосочетания на придаточное предложение: *завоеванное место* ‘places that they would not relinquish except by compulsion’ [4, с. 14].

Еще менее частотны случаи перевода эквивалентами (3): *больничные служащие* ‘nurses’ [4, с. 10]; *остроумные выходки* ‘wits’ [4, с. 10]; *целые состояния* ‘a whole fortune’ [4, с. 14].

Наименее частотны случаи перевода приближенным аналогом (1 случай): *самоотверженная деятельность* ‘remarkable self-devotion’ [4, с. 11] (букв. ‘поразительная самоотдача’); использование приема опущения (1 случай) – словосочетание *неутомимая энергия* никак не передается в англоязычном переводе.

При переводе атрибутивных словосочетаний второго типа также преобладает калькирование (5 случаев): *неодолимый, стихийный ужас* ‘unconquerable elemental terror’ [4, с. 12]; *случайные, спорадические заболевания* ‘a rare and sporadic malady’ [4, с. 8]; *самые осведомленные газеты* ‘the best informed gazettes’ [4, с. 7]. Только в одном случае переводчик прибегает к другому способу передачи словосочетания – грамматической трансформации, а именно перестановке: *содержательные и точные телеграммы* ‘short but pregnant telegrams’ [4, с. 16].

Атрибутивные словосочетания третьего типа переводятся при помощи калькирования (1 случай): *слабо выраженные симптомы* ‘fairly feeble symptoms’ [4, с. 9]; грамматической трансформации «замена части речи» (1 случай): *широко обеспеченные работники* ‘ample provision of the workmen’ [4, с. 4].

Четвертый тип словосочетания – *явно фантастических и невероятных событий* ‘details of a manifestly fantastic and improbable character’ [4, с. 1] – переведен посредством сочетания калькирования и лексического добавления, так как в переводе добавлены слова ‘details’ и ‘character’.

Пятый тип рассматриваемых словосочетаний передан в переводе через эквивалент, так как представляет собой устойчивое словосочетание: *до мельчайших подробностей* ‘to the most minute details’ [4, с. 6].

Особое внимание стоит обратить на выбор переводчиком лексем для передачи значений в конкретных случаях с точки зрения стилистической окраски. В некоторых случаях метафорические высказывания автора заменяются в переводе на слова с буквальным значением, что ведет к нейтрализации стилистической окрашенности: *успокоить встревоженные умы* ‘restore calm to the **population**’ [4, с. 16] – в данном случае слово *умы* заменено в переводе на *population* букв. ‘народ’; *новые лица* ‘new people’ [4, с. 14] – лексема с метафорическим значением *лица* заменено в переводе на нейтральное *people* букв. ‘люди’.

В других случаях, наоборот, при переводе стилистическая окраска становится более яркой за счет использования слов, обладающих емким метафорическим значением: например, в словосочетании *содержательные и точные телеграммы* вполне нейтральное слово *содержательные* заменено в переводе на метафориче-

ское слово *pregnant* (букв. ‘full of meaning or significance’ [5]) – ‘short but **pregnant** telegrams’ [4, с. 16].

Вызывает интерес также вариативность перевода на английский язык одних и тех же лексем русского языка в разных словосочетаниях: например, *громадные суммы* ‘**huge** sums of money’ [4, с. 13], но *громадные толпы* ‘**immense** crowds’ [4, с. 13].

Однако имеются случаи и противоположные предыдущим, когда абсолютно разные лексемы, но обладающие одной корневой семьей передаются в английском языке одной и той же лексемой: например, в атрибутивном словосочетании *тайная полиция* ‘secrete **police**’ [4, с. 8] вполне оправдано использование прямого эквивалента для последней лексемы, в то время как в другом словосочетании *народная стража* последнее слово представляет собой устаревший вариант лексемы, однако переводчик прибегает все к той же лексеме *police* – ‘popular **police**’ [4, с. 8]. Во втором случае мы можем говорить о потере стилистической окраски в переводе.

Наше внимание привлек вариант перевода еще одного атрибутивного словосочетания *богатая пожизненная пенсия* ‘a **handsome** life-pension’ [4, с. 4]. В русском языке можно отметить авторское использование имени прилагательного, не свойственного описанию пенсии. В английской версии мы видим не один из каких-либо привычных переводов слову *богатый* (например, ‘rich’, ‘wealthy’, ‘abundant’ и др.), а неожиданный вариант *handsome*, ведущим значением которого является «красивый», то есть данное имя прилагательное используется чаще для описания привлекательного человека, и лишь второстепенными значениями для него идут такие, как «значительный», «крупный», «щедрый». В толковом словаре английского языка такое значение описано следующим образом: a large or generous amount (букв. ‘крупная или щедрая сумма’) [5]. Таким образом, переводчик очень тонко и умело подошел к выбору эквивалента в переводе, который позволил сохранить стилистическую окраску, присущую оригиналу.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлено пять типов атрибутивных словосочетаний, в основе которых лежат имена прилагательные и существительные с добавлением в некоторых случаях дополнительных имен прилагательных, наречий и предлогов. Ведущим способом перевода таких словосочетаний является калькирование (64 %), при этом в единичных случаях калькирование сочетается с другими трансформациями, такими как добавление (4 %), генерализация (2 %) или приближенный аналог (2 %). Значительно реже применяются грамматические трансформации (16 %), среди них замена частей речи (12 %), замена слова придаточным предложением (2 %) и перестановка (2 %). Далее следует способ перевода эквивалентом (8 %) и наименее частотные способы – через приближенный аналог (2 %) или опущение (2 %). Полученные результаты свидетельствуют о стремлении переводчика как можно полнее и точнее передать как содержание, так и авторский стиль текста, что подтверждают и результаты исследования стилистической составляющей перевода – в пяти из восьми рассмотренных случаев использования автором атрибутивных словосочетаний переводчик либо сохраняет стилистическую окраску, либо придает стилистически нейтральным словосочетаниям стилистическую маркированность.

Список источников

1. Ткаченко А. В. Атрибутивное словосочетание в традиционном и когнитивном аспектах изучения (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. Вып. 4. С. 80–86.
2. Казаковцева О. С. Атрибутивные словосочетания как стилистические средства в военных панегириках Феофана Прокоповича // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2024. Т. 46, № 7. С. 21–28. DOI: 10.15393/uchz.art.2024.1088
3. Брюсов В. Я. Республика Южного Креста. URL: <https://www.litres.ru/book/valeriy-brusov/respublika-uzhnogo-kresta-174059/chitat-onlayn/> (дата обращения: 09.03.2026).
4. Bryusov V. Ya. The Republic of the Southern Cross: and Other Stories. London. 1918. 162 p. URL: <https://archive.org/details/republicofsouth00bryuiala/page/162/mode/2up> (дата обращения: 09.03.2026).
5. Collins. Free online dictionary, thesaurus, and reference materials. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 09.03.2026).

**Способы передачи безэквивалентной лексики
при локализации компьютерных игр**

**Methods of Translating Non-Equivalent Vocabulary in Localization
of Computer Games**

Павел Михайлович Ромашко
Pavel Mikhailovich Romashko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Александровна Готлан,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gotlanja@tspu.ru

Аннотация. В статье исследуются способы передачи безэквивалентной лексики в процессе локализации компьютерных игр. Рассматриваются основные типы безэквивалентных единиц, характерных для компьютерно-игрового дискурса, а также анализируются стратегии перевода, применяемые при их передаче. Исследование заключается в комплексном рассмотрении переводческих решений с учетом специфики игрового дискурса и пользовательского восприятия.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, локализация, перевод, компьютерные игры
Keywords: non-equivalent vocabulary, localization, translation, computer games

Современная индустрия компьютерных игр представляет собой важный элемент современной цифровой культуры, которая обуславливает активное развитие процессов межкультурной коммуникации. В этих условиях локализация становится неотъемлемой частью распространения игровых продуктов на международном рынке и включает в себя не только перевод, но и адаптацию содержания к особенностям целевой аудитории и культуре государства. В научной литературе локализация определяется как комплексный процесс, включающий лингвистическое, культурное и техническое преобразование продукта [1, с. 3].

Одной из наиболее сложных проблем в рамках локализации является передача безэквивалентной лексики. Под данной категорией понимаются языковые единицы, не имеющие прямых соответствий в языке перевода. В классической переводческой традиции такие единицы рассматриваются как отражение специфических реалий и особенностей культуры исходного языка [2, с. 94]. В переводе компьютерных игр данная проблема приобретает особую значимость, поскольку значительная часть лексики формируется в англоязычной среде и не имеет устоявшихся эквивалентов в других языках.

Компьютерно-игровой дискурс характеризуется рядом специфических особенностей. Во-первых, он отличается высокой степенью динамичности и постоянным обновлением лексического состава. Во-вторых, значительная часть терминологии

заимствуется из английского языка. В-третьих, игровая лексика часто формируется в рамках вымышленных миров, что приводит к появлению авторских неологизмов. В результате формируется сложная система безэквивалентных единиц, требующих особого подхода при переводе.

Согласно современным исследованиям, безэквивалентная лексика включает термины, авторские неологизмы и слова широкой семантики [3, с. 81]. Игровые термины обозначают элементы геймплея и механики (raid, buff, NPC), авторские неологизмы формируют уникальный мир игры, а слова широкой семантики требуют уточнения значения в зависимости от контекста.

Самыми частотными способами перевода являются транскрипция и транслитерация. В локализациях игр Dota2 и World of Warcraft встречаются *krip*, *босс* и т. д.

Переводчик вынужден балансировать между стремлением сохранить оригинал и обеспечить доступность восприятия переводного текста. Калькирование, заключающееся в воспроизведении структуры исходного выражения, достаточно распространено: skill tree ‘Древо навыков’, Health bar ‘Полоса здоровья’.

Описательный перевод также может быть использован для передачи безэквивалентной лексики. Например, *crowd control* может переводиться как ‘эффекты, ограничивающие действия противника’. Такой способ позволяет точно передать значение, однако увеличивает объем переводного текста. При локализации компьютерных игр этот способ не может быть использован часто.

В случаях невозможности применения калькирования успешно может быть использован функциональный аналог. Например, *guild* может передаваться как ‘гильдия’ или ‘клан’.

В компьютерных играх встречаются авторские неологизмы, создающие особый мир игры. Перевод таких слов требует определенных усилий со стороны переводчика, поскольку готового решения, как передавать такие неологизмы, не существует [4 с. 25].

Многозначность создает дополнительные трудности при языковой локализации видеоигр и требует тщательнейшего анализа контекста [4, с. 27]. Слово *unit* может переводиться как ‘отряд’, ‘боец’ или ‘войско’ в зависимости от ситуации.

Языковая локализация видеоигр требует учета прагматических факторов и представляет собой творческий процесс, поскольку зачастую словарные соответствия не могут обеспечить адекватности перевода [5].

Во избежание появления ошибок при переводе следует осуществлять контекстуальный анализ, понимать специфику игры и ее потенциальных пользователей.

Важнейшим критерием оценки качества перевода выступает адекватность. На выбор переводческой стратегии влияет тип лексической единицы, жанр игры, интерфейс и аудитория. Для достижения адекватности следует применять комбинированные способы перевода.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении переводческих стратегий в их взаимосвязи со спецификой среды компьютерных игр и пользовательского восприятия, что позволяет более точно определить условия применения данных стратегий перевода и повысит качество локализации.

В заключение следует отметить, что передача безэквивалентной лексики при локализации компьютерных игр представляет собой сложную и многокомпонентную задачу, требующую от переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания культурного и игрового контекста.

Список источников

1. Esselink B. A practical guide to localization. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. 488 p.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
3. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика : учеб. пособие. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 192 с.
4. Болотина М. А., Смирнова А. А. Перевод безэквивалентной лексики при локализации компьютерных игр // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2018. № 1. С. 20–28.
5. Северин Д. Е. Способы передачи английской безэквивалентной лексики в процессе перевода компьютерно-игрового дискурса // Молодой ученый. 2017. № 28 (162). С. 109–113.

Синтаксическая компрессия при локализации интерфейсов программного обеспечения с английского на русский язык

Syntactic Compression in Software Interface Localization from English into Russian

Анастасия Евгеньевна Саламатина
Anastasia Evgenievna Salamatina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Владимировна Полякова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvp@tspu.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрено такое понятие, как «синтаксическая компрессия» и ее проявление в процессе локализации интерфейсов программного обеспечения. Проанализированы конкретные примеры выражения компрессии при локализации с английского языка на русский язык.

Ключевые слова: компрессия, локализация, программное обеспечение, интерфейс, английский язык, русский язык

Keywords: compression, localization, software, interface, English language, Russian language

В условиях тесного взаимодействия человека с современными компьютерными технологиями одним из ключевых факторов становится удобство и доступность цифровых продуктов для пользователя. При этом часто возникают языковые и культурные трудности адаптации продукта под конкретный рынок. В этом случае успех продукта определяется таким процессом, как локализация.

В рамках переводческой индустрии локализация подразумевает адаптацию к отдельным группам людей, принадлежащих культуре одной языковой группы. В силу своих культурных особенностей возникает необходимость в видоизменении продукта [1, с. 100].

Процесс локализации выходит за рамки перевода и включает в себя, помимо этого, преобразование визуальных и зрительных элементов продукта. К таким элементам относятся навигационная организация сайта, его непосредственное содержание, медиафайлы, а также детали самого интерфейса.

Являясь одной из современных форм межкультурной коммуникации, локализация выступает в качестве важного инструмента для формирования взаимопонимания между людьми. Возможность предоставить равный доступ к сведениям и товарам способствует гармоничному развитию многоязычных ресурсов и расширению информационного сообщества [2, с. 167].

Помимо культурного аспекта в процессе локализации интерфейсов необходимо учитывать и технический аспект программного обеспечения. Это подразумевает под собой визуальную составляющую продукта, где при переводе с одного языка на другой наблюдаются существенные различия.

При переводе с одного языка на другой одной из существенных трудностей, возникающих при локализации, является разница в объеме исходного и переведенного текста. Это объясняется тем, что длина слов в языках часто не совпадает, соответственно, при переводе элементы интерфейса не вписываются в заданные размеры [3, с. 134].

Вследствие подобной особенности интерфейсов специалисты прибегают к использованию такого метода, как компрессия, суть которого заключается в упрощении лексических и синтаксических единиц, сделав текст более емким и сохранив при этом функциональность и доступность программного обеспечения.

Под компрессией понимается передача исходного смысла высказывания с меньшим использованием языковых средств [4, с. 85].

Перед компрессией ставится задача решения не только структурных, но и смысловых проблем. Работа над сжатием текстовых материалов способствует получению того же результата, что закладывался производителем ПО, только другими средствами, и, как правило, использование таких средств обуславливается удобством как для работы локализатора, так и для конечного потребителя [5, с. 44].

Для специалиста по локализации компрессия становится инструментом, с помощью которого необходимо заложить правильный смысл в рамках жестких ограничений, при этом не потеряв функциональность программы. В свою очередь, для конечного потребителя интерфейс должен являться не перегруженной, а интуитивно понятной средой, выполненной за счет грамотно сжатого текста.

Синтаксическая компрессия подразумевает использование более краткой конструкции в сравнении с оригиналом. Такая компрессия включает в себя следующие приемы:

- 1) членение сложного предложения на несколько других с упрощенной структурой;
- 2) использование причастных оборотов вместо придаточных предложений;
- 3) применение предложных оборотов вместо причастных;
- 4) употребление одного слова, заменяя словосочетания, а также использование аббревиатур и сокращений вместо полного наименования [4, с. 193].

Процесс компрессии обладает комплексным характером и проявляется на разных языковых уровнях. Выделяются следующие виды: фонетический (выпадение звуков), морфологический, синтаксический (изменение структуры предложения), лексический (заимствования) и семантический уровни (опущение информации) [6, с. 64]. Такой системный подход позволяет достичь эффективности в переводе.

Проанализируем конкретные примеры на основе интерфейса программного обеспечения многофункционального графического редактора Adobe Photoshop. Выбранная программа насыщена сложными техническими терминами и многоуровневым навигационным меню, что делает ее отличным примером для рассмотрения такого явления, как компрессия, в рамках крупного локализованного проекта.

(1) *Learn more about generative credits* (досл. ‘Узнать больше о генеративных кредитах’) ‘Подробнее о генеративных баллах’.

Конструкция ‘*learn more about*’ является избыточной для русского интерфейса, поэтому вся ее суть раскрывается с помощью стандартного слова для интерфейсов –

емкого наречия «подробнее», сохраняя тот же смысл, но при этом используя значительно меньшее количество символом.

(2) *Flow* (досл. 'Поток') 'Наж.'

В данном случае использовано сокращение. Разница в количестве символов между языком оригинала и дословным переводом на русский язык составляет всего один знак. Однако в локализованной версии целенаправленно использовано усечение слова (*нажм* – *наж.*) в силу того, что рядом с этим параметром стоит цифровое значение, которое оказывается более релевантным в интерфейсе. Поскольку программа Adobe Photoshop является специализированной, то данное сокращение подразумевает, что пользователь часто работает с программой и быстро узнает параметр по первым буквам.

(3) *Proof Colors* (досл. 'Проверка цветов') 'Цветопроба'.

Данный пример демонстрирует проявление синтаксической компрессии путем словосложения. В исходном языке – словосочетание, состоящее из двух существительных, в локализованной версии – одно сложное существительное. При этом сохраняется первоначальный смысл.

(4) *Content-Aware Fill* (досл. 'Заливка, ориентированная на контент') 'Заливка с учетом содержимого'.

Английский вариант, состоящий из двух основ (прилагательное + существительное), дословно переводится прилагательным в сочетании с существительным с предлогом, что уже значительно увеличивает объем фразы. В локализованном переводе вместо придаточной конструкции используется предложная, которая иногда может сокращаться даже до 'Заливка с учетом' для экономии места в ПО.

(5) *Options for Brush* (досл. 'Опции для кисти') 'Настройки кисти'.

В исходном языке связь между словами построена с помощью предлога *for*. В языке перевода использована беспредложная конструкция. Отношения между словами выражены путем изменения падежного окончания, что позволяет сохранить визуальную чистоту интерфейса.

Акцент на сжатии и использовании синтаксически емких текстовых единиц позволяет добиться сохранения функциональности и читабельности интерфейсов.

Список источников

1. Дашинамаева П. П. Теория перевода. Психолингвистический подход. Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2017. 360 с.
2. Сухарева Е. Е. Локализация сайта как форма межкультурной коммуникации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 166–169.
3. Рябкова И. П., Фадеева Т. М. Проблемы перевода программ автоматизации и учета с русского языка на английский (на материале программного продукта «1С:ERP Управление предприятием 2.0») // Переводческие дискурсы: очное и виртуальное. Ижевск, 2018. С. 132–139.
4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М. : Флинта : Наука, 2003. 320 с.
5. Зубанова И. В. Просто убавь воды. О компрессии в синхронном переводе // Мосты. Журнал переводчиков. 2017. № 2 (54). С. 43–53.
6. Маркович Л. Б. Сетевая коммуникация: виды языковой компрессии // Гуманитарные технологии в современном мире. Калининград, 2020. С. 61–66.

Способы передачи мифологической лексики с китайского языка на русский язык (на материале древнекитайского трактата «Shan Hai Jing»)

**Methods of Translating Mythological Vocabulary from Chinese into Russian
(Based on the Ancient Chinese Treatise “Shan Hai Jing”)**

Диана Юрьевна Фатыхова
Diana Yurievna Fatykhova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Александровна Готлан,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gotlanja@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу способов передачи мифологической лексики с китайского языка на русский язык. Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к китайской культуре и увеличением числа переводов китайской литературы, богатой мифонимами. На материале древнекитайского трактата “Shan Hai Jing” («Книга гор и морей») и его перевода на русский язык рассматриваются основные типы мифологической лексики и выявляются переводческие приемы, используемые для их передачи. Установлено, что в рамках анализируемого перевода применяются транскрипция, транслитерация, калькирование, комбинированный перевод и контекстуальная замена. Делается вывод о том, что комбинированная стратегия перевода является наиболее эффективной для сохранения культурной специфики и аутентичности исходного текста при обеспечении доступности для русскоязычного читателя.

Ключевые слова: мифологическая лексика, мифоним, способы перевода, китайский язык, “Shan Hai Jing”

Keywords: mythological vocabulary, mythonym, translation methods, Chinese language, “Shan Hai Jing”

Китайская мифология уникальна своей древностью и синкретизмом: она соединяет шаманские культы с даосизмом, конфуцианством и буддизмом, не имеет единого канона. Уникальность китайской мифологии заключается в том, что она не сохранилась в виде единого эпоса (ср. «Илиада», «Эдда»). Древнекитайские мифы представлены во множестве философских, исторических и литературных трудах. Одним из таких источников является трактат «Шань хай цзин» [1, с. 4; 2 с. 82].

“Shan Hai Jing” или «Книга гор и морей» – это анонимный памятник, сложный по своему составу и содержанию. Он представляет собой свод самостоятельных «сочинений», основанных, в свою очередь, на длительной традиции, включавшей разновременные пласты положительных знаний, мифологии, верований [3, с. 3]. Данный трактат богат мифологической лексикой.

Такая особенность делает трактат «Шань хай цзин» наиболее труднопереводимым. Мифологическая лексика выполняет не только номинативную функцию: она

служит средством репрезентации фундаментальных категорий мировоззрения, которые остаются закрытыми для нашего восприятия, русскоязычной аудитории. Возникает вопрос: как сделать этот текст доступным русскоязычному читателю, не исказив его архаичную семантику? Необходимость перевода трактата заключается не только в научном интересе, но и в самой сущности мифологического текста, который «оживает» лишь в процессе интерпретации. Однако прежде чем приступить к переводу, следует знать, с какими именно проблемами возможно столкнется переводчик.

Перевод мифологической лексики – сложный процесс, затрагивающий культуру, историю и символизм. Мифологические термины отражают уникальные реалии и мировоззрение народа [4, с. 57]. Поэтому переводчик в процессе передачи смысла с исходного языка на переводной язык может столкнуться с такими проблемами, как: наличие культурно-специфического подтекста; отсутствие прямых эквивалентов в языке перевода; многозначность и множественность толкований образа, один мифологический персонаж может совмещать несколько смысловых пластов; необходимость передачи эмоционально-эстетического звучания; разница в восприятии между эпохами. Один и тот же мифологический сюжет или термин (например, история Чжоу-гуня) может восприниматься совершенно по-разному в древности (как реально значимое событие) и у современного читателя (как фантазия), переводчик должен балансировать между традиционным восприятием и современным взглядом.

Таким образом, чтобы избежать данных ошибок, перевод мифологической лексики требует применения гибких стратегий, учитывающих как культурную специфику оригинала, так и особенности восприятия иноязычной аудитории [5, с. 58].

При переводе трактата “Shan Hai Jing” с китайского языка на русский были применены различные переводческие приемы.

1. Калькирование.

(1) 又东三百八十里，曰獼翼之山，其中多怪兽，水多怪鱼’<...> (Yòu dōng sānbǎi bāshí lǐ, yuē Yuányì zhī shān, qí zhōng duō guàishòu, shuǐ duō guàiyú <...>.) ‘Еще в трехстах восьмидесяти ли к востоку [лежит] **гора** под названием **Обезьяньи крылья** <...>’ [3; 6, с. 28].

В данном контексте рассмотрим словосочетание 獼翼之山 *yuán yì zhī shān* ‘гора Обезьяньи крылья’. Здесь использовано калькирование с конверсией. Словосочетание 獼翼之山 состоит из иероглифов: 獼 *yuán* ‘обезьяна’, 翼 *yì* ‘крыло’, 山 ‘гора’. Переводчик использует калькирование, буквально передавая компоненты «обезьяна» и «крылья», «гора» (山 *shān*). Конверсия (переход из одного грамматического класса в другой) проявляется в том, что атрибутивное сочетание «Обезьяньи крылья» функционирует как имя собственное – название горы. Такой прием сохраняет основную основу оригинала, создавая необычное и запоминающееся имя.

2. Транскрипция или транслитерация.

(2) <...> 有兽焉，其状如狸而有髦，其名曰类，自为牝牡，食者不妒 <...> (<...> Yǒu shòu yān, qí zhuàng rú lí ér yǒu máo, qí míng yuē Lèi, zì wéi pìnǚ, shí zhě bù dù <...>) ‘<...> Там водится животное, похожее на дикую кошку, но с гривой. Его называют **лэй** <...>’ [3; 6, с. 28].

В данном фрагменте рассмотрим слово 类 *lèi* ‘лэй’. Это транслитерация, потому что в «Книге гор и морей» иероглиф 类 *lèi* выступает не в своем нарицательном значении ‘вид, тип, категория’, а как имя собственного мифического животного, которое одновременно является и самкой, и самцом. Перевод имени, например, как «вид» или «категория», разрушил бы его идентичность как уникального персонажа, тогда как транслитерация сохраняет звучание оригинала.

3. Функциональная замена.

(3) 又东三百七十里，曰**扭阳**之山，其阳多赤金，其阴多白金 <...> (Yòu dōng sānbǎi qīshí lǐ, yuē Niǔyáng zhī shān, qí yáng duō chìjīn, qí yīn duō bái jīn <...>). ‘Еще в трехстах семидесяти ли к востоку лежит гора **Абрикосовый свет** <...>’ [3; 6, с. 29].

Остановимся на словосочетании **扭阳** *niǔyángzhīshān* ‘Абрикосовый свет’. Иероглиф **扭** *niǔ* в современном китайском языке является названием дерева – ‘дуб’ (в древности мог обозначать породу древесины), **阳** *yáng* имеет значение ‘солнечный’. Однако переводчик выбирает вариант – ‘Абрикосовый свет’, который не является буквальным. Функциональная замена здесь основана на ассоциативной связи: абрикос – распространенный образ в китайской поэзии, символизирующий весну, нежность, свет.

4. Контекстуальная замена.

(4) **怪水**出焉，而东流注于宪翼之水 (Guàishuǐ chū yān, ér dōng liú zhù yú Xiànyì zhī shuǐ.). ‘Там начинается **река Привидений (Гуай)**, [которая] течет на восток и впадает в реку Сяньи’ [3; 6, с. 29].

В приведенном примере интерес вызывает словосочетание **怪水** *guàishuǐ* ‘река Привидений (Гуай)’. Иероглиф **怪** *guài* имеет значения ‘странный, чудовищный, сверхъестественный’, иероглиф **水** *shuǐ* означает ‘вода’. Переводчик выбирает вариант ‘река Привидений’, что усиливает мистический, пугающий оттенок, соответствующий общей атмосфере трактата, где описываются фантастические существа и необычные места. В скобках добавляется комментарий автора «Гуай», сохраняющий связь с оригинальным звучанием. Контекстуальная замена позволяет адаптировать название к восприятию русскоязычного читателя, вызывая нужные ассоциации.

5. Комплексная трансформация.

(5) **怪水**出焉，而东流注于宪翼之水。其中多**玄龟**，其状如龟而鸟首虺尾，其名曰**旋龟** <...> (Guàishuǐ chū yān, ér dōng liú zhù yú Xiànyì zhī shuǐ. Qí zhōng duō xuán guī, qí zhuàng rú guī ér niǎo shǒu huǐ wěi, qí míng yuē Xuán guī <...>). ‘Там начинается река Привидений (Гуай), [которая] течет на восток и впадает в реку Сяньи. В ней много **священных черепах**; они совсем как обычные черепахи, но с птичьей головой и хвостом удава. Называются **черепахами сюань** <...>’ [3; 6, с. 29].

Рассмотрим словосочетание **玄龟** *xiánxuánguī* ‘священная черепаха сюань’. Мифозооним **旋龟** *xuánguī* означает ‘фантастическое существо’. Переводчик использует комплексную трансформацию и передает родовое понятие **龟** *guī* ‘чере-

пах» калькированием, а видовое имя 旋 *xián* – транскрипцией ‘сюань’. Это позволяет читателю понять, что речь идет о конкретном типе черепах, не теряя связи с оригинальным названием. В контексте трактата дается подробное описание этого мифологического существа: «В ней много священных черепах; они совсем как обычные черепахи, но с птичьей головой и хвостом удава. Называются черепахами сюань». Добавление прилагательного ‘священных’ (вероятно, интерпретация 玄 *xián* ‘тайный, темный, мистический’) усиливает мифологический образ существа. Комбинированный прием оказывается наиболее информативным и, как следствие, самым частотным: читатель понимает родовую принадлежность и уникальное имя мифологического существа.

В исследуемом материале было выявлено 60 единиц мифологической лексики. Количественный анализ использования способов перевода 10 страниц данного трактата показал следующее распределение: в большинстве случаев переводчик прибегал к комплексной трансформации (22) и калькированию (20), транскрипция и транслитерация применялись в 10 случаях, функциональная замена использовалась пять раз, контекстуальная замена применялась три раза.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что мифологическая лексика данного трактата отличается высокой степенью культурной специфичности и отсутствием прямых эквивалентов в русском языке, что требует гибких переводческих стратегий. Комплексная трансформация является наиболее эффективным способом перевода, так как она позволяет одновременно передать звучание, внутреннюю форму и культурный смысл мифонимов. Таким образом, перевод мифологической лексики требует от переводчика не только лингвистических знаний, но и понимания китайской мифологии, а также умения гибко сочетать различные приемы.

Список источников

1. Гумерова Г. А. Китайская мифологическая модель мира // Вестник Нижневартонского гуманитарного университета. 2008. № 2. С. 3–6.
2. Чжан Ц. Сравнение образов героев в китайских и западных мифах и их отражение в текстах культуры // Libri Magistri. 2021. №. 3. С. 81–94.
3. Каталог гор и морей (Шань Хай Цзин) / пер. Э. М. Яншиной. М. : Наука, 1977. 235 с.
4. Будаева А. Б. Проблема перевода безэквивалентной лексики китайского языка на русский язык (на примере реалий китайских традиционных праздников) // Иностранные языки: лингвистика и межкультурная коммуникация. Чита, 2021. С. 57–58.
5. Лекомцева И. А., Абдульманова А. Х. Квазиэквивалентность при переводе: семантика и прагматика при передаче национально специфической лексики // Научный диалог. 2019. №. 1. С. 50–60.
6. 山海经. URL: <https://www.gushiwen.org/> (дата обращения: 02.03.2026).
7. БКРС : большой китайско-русский словарь онлайн. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 19.04.2025).

**Переводческие стратегии при передаче культурно-маркированной
гастрономической лексики с китайского на русский язык
(на материале романа Мо Яня «Страна вина»)**

**Translation Strategies for Rendering Culturally Marked Gastronomic Vocabulary
from Chinese into Russian (A Case Study of “The Republic of Wine” by Mo Yan)**

Тайсинь Чжан
Taixin Zhang

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Олеговна Краевская,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, irinakraevskaya@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу переводческих стратегий при передаче культурно-маркированной гастрономической лексики с китайского на русский язык. Материалом исследования служат фрагменты романа Мо Яня «Страна вина» (глава 2), описывающие застолье следователя Дин Гоуэра. В ходе сопоставительного анализа выявлены основные способы перевода: транслитерация, калькирование, функциональная замена, генерализация, описательный перевод и добавления. Показано, что переводчик сочетает стремление сохранить культурную специфику с необходимостью адаптации текста для русскоязычного читателя. Делается вывод о доминировании калькирования и описательного перевода как средств передачи гротескного колорита оригинала.

Ключевые слова: переводческие стратегии, переводческие трансформации, культурно-маркированная лексика, гастрономическая лексика, китайско-русский перевод

Keywords: translation strategies, translation transformations, culturally marked vocabulary, gastronomic vocabulary, Chinese-Russian translation

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к изучению гастрономической лексики как неотъемлемого компонента национальной культуры, отражающего лингвокультурные особенности языка [1, с. 112]. В современном мире, где усиливаются межкультурные контакты, адекватный перевод культурно-маркированных единиц, особенно гастрономов, становится важной задачей переводоведения. Роман Мо Яня «Страна вина», насыщенный гротескными сценами застолий и уникальной кулинарной лексикой, представляет собой богатый материал для исследования в области перевода.

Цель работы заключается в описании основных стратегий перевода культурно-маркированной гастрономической лексики с китайского языка на русский на материале романа «Страна вина».

Научная новизна заключается в комплексном сопоставительном анализе переводческих решений, применяемых к гастрономической лексике в конкретном худо-

жественном произведении, что позволяет выявить закономерности и доминирующие стратегии в китайско-русском переводе.

Источником материала исследования послужил 3-й раздел 2-й главы романа Мо Яня «Страна вина», описывающий застолье следователя Дин Гоуэра с директором шахты и партийным секретарем. Всего было проанализировано 32 единицы гастрономической лексики. Методы исследования включают комплексный анализ: дефиниционный анализ для уточнения ключевых понятий, сопоставительный (контрастивный) метод для сравнения оригинала и перевода, метод сплошной выборки для формирования корпуса лексики, а также классификационный и количественный методы для систематизации и подсчета частотности переводческих приемов.

В современной лингвистике гастрономическая лексика (или глуттонимы) является одним из актуальных предметов изучения. Исследователей интересует раскрытие таких понятий, как глуттоним, алиментарный код, гастрономический дискурс, способы именования блюд, анализ лингвокультурных особенностей кулинарии [2, с. 291]. Гастрономическая лексика включает в себя названия продуктов питания, блюд, напитков, а также связанные с ними процессы приготовления и потребления. В данной работе под гастрономической лексикой понимаются лексические единицы, прямо или косвенно называющие пищу и напитки, включая ингредиенты, готовые блюда и кулинарные изделия. Культурно-маркированная лексика представляет собой совокупность лексических единиц, обозначающих предметы или понятия, характерные для определенной культуры, глубоко запечатленные территорией и временем конкретной языковой общности [3, с. 115]. В китайском языке значительная часть гастрономической лексики является культурно-маркированной, поскольку отражает специфику китайской кулинарной традиции, философии питания и эстетики. Как отмечается в исследованиях по китайско-русскому переводу, к основным способам передачи безэквивалентной и культурно-маркированной лексики относятся калькирование, транскрипция (транслитерация) и описательный перевод [4, с. 102]. Для перевода реалий также используются такие приемы, как функциональная замена, генерализация, добавления и опущения. Выбор конкретной стратегии зависит от типа реалии, контекста и целевой аудитории перевода. При этом стратегия перевода с китайского языка на русский должна учитывать наличие лексических лакун между двумя языками и выбирать оптимальный способ их заполнения или компенсации [5, с. 507].

Вся выявленная в третьем разделе гастрономическая лексика была распределена по трем тематическим группам: напитки, холодные закуски и горячие блюда. В группу напитков вошли такие единицы, как 茅台 *Máotái* ‘маотай’ и 龙井茶 *Lóngjǐng chá* ‘зеленый чай лунцзин’. В группе холодных закусок представлены, например, 鸭掌冻 *yāzhǎng dòng* ‘холодные утиные лапки’ и 油炸蝎子 *yóuzhá xiēzi* ‘жареные скорпионы’. В группе горячих блюд можно встретить 周身油响、嘴巴翕动的红鲤鱼 *zhōushēn yóu xiǎng, zuǐbā xīdòng de hóng lǐyú* ‘красный карп, шипящий маслом и открывающий рот’ и 垒成一座玲珑宝塔形状的清蒸鲜贝 *lěi chéng yī zuò línglóng bǎotǎ xíngzhuàng de qīngzhēng xiānbèi* ‘паровые моллюски, сложенные в форме изящной пагоды’.

В современном переводоведении принято выделять две макростратегии: форе-низацию, ориентированную на сохранение культурной специфики исходного текста, и доместикацию, направленную на адаптацию перевода к нормам принимающей культуры. Анализ материала показал, что переводчик романа «Страна вина» использует обе стратегии, причем каждая из них реализуется через конкретные переводческие трансформации.

В ходе исследования были выделены ключевые приемы, используемые для трансляции культурного кода китайской кухни в русскоязычную среду. Рассмотрим их подробнее на материале романа Мо Яня «Страна вина».

(1) 茅台 *Máotái* «маотай», где 茅 *máo* «камыш, трава; фамилия»; 台 *tái* «платформа, помост, башня».

Выбор транскрипции в данном случае продиктован целью сохранить имя марки и обеспечить его узнаваемость на слух. Подобный ход избавляет от необходимости переводить части слова по отдельности, так как они в текущем контексте потеряли былую связь с первичным смыслом (камыш и площадка). Название выступает как цельный культурный знак, указывающий на дорогой алкоголь, прочно связанный с китайским бытом.

(2) 红鲤鱼 *hóng lǐyú* «красный карп», где 红 *hóng* «красный»; 鲤鱼 *yú* «карп».

Метод прямого перевода частей фразы позволяет точно передать смысл единицы и схему ее построения. Сохранение слова 红 (*hóng*) крайне важно для показа визуальной культуры китайского застолья. Там красный цвет несет добавочный смысл успеха и благополучия. Русский читатель понимает это название без труда, так как оно полностью вписывается в привычные нормы сочетания слов.

(3) 黄焖鸡 *huáng jǐng jī* «курица с золотистым блеском и золотисто-желтой корочкой», где 黄 *huáng* «желтый»; 焖 *jǐng* «блестящий, яркий»; 鸡 *jī* «курица».

Использование развернутого описания вызвано нуждой закрыть смысловые пробелы, которые всегда видны при контакте столь разных кухонь. Если для китайца фраза «желтая блестящая курица» сразу рисует в голове четкий вид блюда и способ его готовки, то для русского человека краткий перевод был бы малопонятным и скучным. Переводчик намеренно увеличивает текст, добавляя штрихи про «корочку» и «глаза». Это решение поясняет суть и передает ту густую, почти физическую манеру письма Мо Яня. В итоге краткое имя становится живым фрагментом рассказа, сохраняя художественное богатство исходного текста.

(4) 龙井茶 *Lóngjǐng chá* «зеленый чай «лунцзин»», где 龙 *lóng* «дракон»; 井 *jǐng* «колодец»; 茶 *chá* «чай».

Стоит заметить, что само имя «Колодец дракона» *Lóngjǐng* для человека без глубоких знаний о Востоке никак не связано с конкретным товаром. Без добавления общего слова этот образ мог остаться просто непонятным названием места или поэтической строчкой. Ввод слов «зеленый чай» строит нужную связь между чужим именем и логикой русского языка. Читатель сразу понимает, о чем речь, и не отвлекается от сюжета, при этом само звучание китайского слова сохраняется.

(5) 麻辣牛肉片 *málà niúròu piàn* «ломтики жгуче острой говядины», где 麻 *má* «онемение, покалывание (эффект сычуаньского перца)»; 辣 *là* «острый, жгучий»; 牛肉 *niúròu* «говядина»; 片 *piàn* «ломтик».

В данном примере мы наблюдаем реализацию стратегии доместикации. Специфический вкусовой маркер 麻 *má*, обозначающий уникальное ощущение онемения языка от сычуаньского перца, заменяется на более общую категорию жгучести. Это связано с отсутствием в русской лингвокультуре адекватного эквивалента для передачи данного сенсорного опыта. Переводчик жертвует спецификой ради коммуникативной гладкости, фокусируясь на доминирующем признаке остроты.

(6) 大对虾 *dà duìxiā* ‘креветки’, где 大 *dà* ‘большой’; 对 *duì* ‘пара’; 虾 *xiā* ‘креветка’.

Использование генерализации в данном контексте оправдано стремлением к экономии языковых средств и снятием избыточной для художественного текста детализации. Утрата признаков размера (大 *dà*) и парности (对 *duì*) не препятствует пониманию общего смысла сцены, смещая акцент с биологических или количественных характеристик продукта на его родовое понятие, что характерно для стратегии доместикации.

(7) 浮在绿色芹叶汤里的青盖大鳖 *fú zài lǜsè qínyè tāng lǐ de qīnggài dà biē* ‘большая черепаха с зеленоватым панцирем, похожая на танк новой конструкции в камуфляжной раскраске’, где 浮在 *fú zài* ‘плавать в’; 绿色 *lǜsè* ‘зеленый’; 芹叶 *qínyè* ‘сельдерей’; 汤 *tāng* ‘суп’; 里 *lǐ* ‘внутри’; 青 *qīng* ‘сине-зеленый’; 盖 *gài* ‘панцирь’; 大鳖 *dàbiē* ‘большая пресноводная черепаха’.

Данный пример демонстрирует высшую степень переводческого творчества, где стратегия доместикации выходит за рамки простой адаптации и переходит в область стилистического пересоздания образа. Нейтральное описание процесса (浮在... 汤里 *fú zài... tāng lǐ* ‘плавающая в супе’) замещается милитаристской метафорой танка в камуфляже. Такая трансформация, включающая добавление сравнения и лексикосемантическую замену, позволяет транслировать не столько букву, сколько дух оригинала – атмосферу болезненного абсурда и гиперболизации, свойственную поэтике галлюциногенного реализма Мо Яня. Авторское отступление от точности здесь функционально оправдано: оно создает у русского читателя тот же эффект гротескного изумления, который испытывает китайский читатель при столкновении с причудливыми образами «Страны вина».

Подсчет данных выявил, что при переводе названий блюд и напитков, имеющих культурную ценность, в книге «Страна вина» главной стала форенизация. Данный метод виден в 24 случаях, что составляет 75 % от всей массы изученных слов. Чаще всего здесь применялись калькирование (14 примеров, 44 %) и подробное описание смысла (шесть примеров, 19 %). Реже встречаются транслитерация и добавление пояснений (четыре и два примера). К способам упрощения автор прибегал в восьми случаях (25 %), используя смысловую замену (четыре примера) и обобщение (четыре примера). Можно сделать вывод, что автор перевода старается сберечь китайское своеобразие. К изменениям он идет лишь тогда, когда сохранение чужой формы мешает русскому читателю уловить суть (например, при передаче редкого вкуса или сокращении списка мелких добавок).

В итоге работа над текстом «Страны вина» показывает взвешенный путь. В ней видна верность исходному письму, хотя местами автор меняет текст под нормы рус-

ского языка. Эти выводы пригодятся для будущих работ по изучению перевода слов с восточным фоном. Также они помогут в деле обучения будущих переводчиков с китайского. Развитие этой темы связано с поиском новых примеров в остальных главах книги. Еще одной задачей станет сравнение решений в русском тексте с переводами на другие языки Европы.

Список источников

1. Калмыкова Д. А. К вопросу об изучении глоттонического дискурса // Вестник ДонНУ. Сер. Д: Филология и психология. 2024. № 2. С. 111–120. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11429215>
2. Бисимбаева Г. Т. Гастрономическая лексика как код национальной культуры (на материале творчества Б. Момыш-улы) // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2019. С. 290–295.
3. Коровина С. Г., Паршина А. А. Лингвопрагматический аспект перевода культурно-маркированной лексики (на примере романа Те Нин «Цветы Хлопка») // Филологическое образование и современный мир. Чита, 2021. С. 115–116.
4. Лу Исинь. Безэквивалентные термины китайской лингводидактики и способы их перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6 (84). Ч. 1. С. 100–104.
5. Гу Цзявэй. Стратегия перевода с китайского языка на русский язык // Наука, технологии и бизнес : материалы 6-й Межвузовской конференции аспирантов, соискателей и молодых ученых, Москва, 16–18 апреля 2024 г. / МГТУ им. Н. Э. Баумана. М., 2024. С. 505–510.

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.161.1'373

Экспериментальная методика формирования лексических навыков на материале фразеологизмов интеллектуальной сферы (лингвокультурологический аспект)

Experimental Methodology for Developing Lexical Skills Based on Phraseological Units in the Intellectual Sphere (Linguocultural Aspect)

Анастасия Павловна Айнулина
Anastasia Pavlovna Ainulina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Олеговна Захарова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, zakharova@tspu.ru

Аннотация. В статье представлена разработка и апробация экспериментальной методики формирования лексических навыков на материале фразеологизмов, отражающих интеллектуальные качества человека (умный/глупый). Исследование отражает лингвокультурологический подход, который подчеркивает значимость культурного контекста в усвоении и применении фразеологизмов. В данной работе описывается важность дополнительного этапа рефлексии, направленной на формирование коммуникативной компетенции и глубокое понимание фразеологизмов. В статье приводятся примеры заданий для формирования лексических навыков посредством применения фразеологизмов, отражающих интеллектуальные качества человека.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеологические единицы, интеллект, интеллектуальные качества, лингвокультурологический подход, лексические навыки, ум, глупость, язык

Keywords: phraseology, phraseological units, intelligence, intellectual qualities, linguistic and cultural approach, lexical skills, intelligence, stupidity, language

Формирование лексических навыков – одна из важнейших задач в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и выступает неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции обучающихся, что регламентируется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Кроме того, в условиях глобализации и повышения роли международных контактов возрастает потребность в формировании не просто языковой, а межкультурной коммуникативной компетенции. В этом контексте особую значимость приобретает лингвокультурологический подход, который позволяет рассматривать языковые единицы как носители культурной информации. Ключевую роль в этом процессе играет фразеологическая лексика, поскольку она обладает высокой степе-

нию идиоматичности, отражает национальную картину мира и репрезентирует ценностные ориентиры народа изучаемого языка.

Настоящая статья посвящена вопросу разработки экспериментальной методики формирования лексических навыков иностранных обучающихся на материале фразеологизмов русского языка, характеризующих интеллектуальные качества человека. Выбор данной категории фразеологизмов обусловлен рядом факторов: их разнообразием; ролью в оценке одной из базовой ценностей общества (интеллектуальных способностей человека); широким употреблением как в профессиональной, так и в бытовой сферах межличностного общения, в СМИ и в художественной литературе. Владение данной лексикой с учетом ее лингвокультурологического потенциала выступает важным фактором успешной коммуникации на изучаемом языке.

Целью статьи является описание экспериментальной методики формирования лексических навыков иностранных обучающихся на материале фразеологизмов интеллектуальной сферы в лингвокультурологическом аспекте.

Объектом исследования выступает обучение лексике русского языка как иностранного. Предмет – методика работы с фразеологизмами интеллектуальной сферы как средство формирования лексических навыков в лингвокультурологическом аспекте.

В результате анализа теоретических источников выявлены ключевые характеристики фразеологизмов. Фразеологизм – это оборот в речи, устойчивое выражение, сочетающееся со словами свободного употребления и обладающее целостным значением [1, с. 3; 2, с. 33]. Фразеологизмы считаются единицами, повышающими эффективность коммуникации, поскольку в сжатом, конденсированном смысле могут представлять сложные понятия. Также они обладают высокой образностью. Исследователи отмечают смешанное значение (семантическую слитность) фразеологизмов и их выраженную коннотацию (эмоционально-оценочный компонент) [3, с. 45].

Анализ специфики русскоязычных фразеологизмов, отражающих интеллектуальные качества человека, показывает, что их изучение может представлять определенную сложность для иностранных обучающихся из-за непрозрачности их семантики и разнообразия образных основ. Например: *семи пядей во лбу, ума палата* (об умном, сообразительном человеке); *голова садовая* (о забывчивом, рассеянном человеке), *без царя в голове* (о глупом, несообразительном человеке) и т. д. Стандартная методика, предполагающая ознакомление с данными единицами, заучивание их перевода и выполнение языковых упражнений в данном случае не обеспечивает адекватного усвоения материала.

В методической литературе (И. В. Шатилов, Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова) традиционно выделяются следующие этапы формирования лексических навыков: семантизация, автоматизация и применение в речи [4, с. 155; 2, с. 44; 5, с. 73]. Однако при работе с языковыми единицами, обладающими сложным лингвокультурологическим потенциалом, традиционный подход требует дополнения. Новизна предлагаемого подхода заключается во внедрении дополнительного этапа, необходимого для формирования устойчивых лексических навыков и развития межкультурной компетенции, – этапа рефлексии [6, с. 44]. Рефлексия является ключевым условием для соединения в сознании обучающихся изученных языковых единиц

с культурным контекстом. Она учит обучающихся глубоко анализировать сам язык, видеть логику метафорического переноса, понимать разницу культурного мышления, способствует преодолению интерференции родного языка [7, с. 25].

Апробация методики, реализованной в лингвокультурологическом аспекте и дополненной этапом рефлексии, проходила на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) в 2025–2026 учебном году. В исследовании приняли участие иностранные студенты из КНР, изучающие русский язык на уровне В1-В2 согласно Общеввропейской шкале компетенций (CEFR). Приоритет при разработке заданий отдавался коммуникативно значимым ФЕ, а также имеющим некоторые сходства в русской и китайской лингвокультурах. Например, использовались фразеологизмы *мудрый как Соломон* и *мудрый как Конфуций*, где образы Соломона и Конфуция выступают символами мудрости. Сопоставительный подход выбирался осознанно, с целью активировать, что студенты знают о своей культуре, и побудить их использовать имеющиеся фоновые знания при изучении иной культуры. Приведенные выше фразеологизмы отличаются сочетанием универсального и специфичного значений. Универсальность заключается в том, что в них заложено значение мудрости как общечеловеческой ценности. Специфичное состоит в том, что каждая культура отражает эти ценности по-своему. Так, в русской и западной культуре Соломон – это архетип библейской, божественной мудрости. Мудрость Соломона – дар свыше, проявление избранности Богом. В китайской лингвокультуре Конфуций – это архетип рациональной и этической мудрости. Его мудрость – результат колоссального труда, учения, систематизации знаний о мире. Культурный код, который открывается при глубоком анализе данных фразеологизмов, заключается в том, что мудрость лидера, пророка (Соломон) противопоставляется мудрости учителя, наставника (Конфуций). Когда студенты сравнивают эти два образа, они понимают разные модели мышления, разные акценты при интерпретации мудрости.

На этапе апробации методики наиболее эффективными стали следующие задания на рефлексию:

1. *Контрастивный анализ* (сопоставление с родной лингвокультурой).

Студентам предлагалось подумать о ФЕ, характеризующих умного и глупого человека в родном языке, затем сопоставить их с русскими эквивалентами для выявления асимметрии образных основ и культурных кодов.

2. *Дискуссионный практикум* (оценка прагматического потенциала ФЕ в изучаемой лингвокультуре). Обучающиеся участвовали в обсуждении уместности выбора тех или иных ФЕ для описания интеллектуальных характеристик человека (своего друга или родственника). Свой выбор необходимо было обосновать, исходя из норм речевого этикета и коннотативного потенциала фразеологизмов.

3. *Продуктивное письмо* (лингвокультурный блог). Студентам предлагалось творческое задание: написать короткий пост для блога «О России по-русски», в котором необходимо было поделиться своими впечатлениями от изученных фразеологизмов, объяснить их лингвокультурный смысл и сравнить с китайскими аналогами.

4. *Самооценка* (рефлексия личного прогресса в освоении ФЕ). В рамках данного задания студенты проводили самоанализ, выделяли наиболее запомнившиеся

и значимые для них ФЕ, анализировали возможность применения изученных ФЕ к описанию собственной личности, аргументировали свой выбор. Данный вид задания способствует повышению интереса в процесс обучения из-за связи с личным опытом обучающихся.

В заключение необходимо отметить, что проведенное исследование позволило внедрить в процесс обучения четырехэтапную методику формирования лексических навыков на базе интеллектуальных качеств человека. Данная методика оказалась эффективной и показала, что этап рефлексии является важной частью в процессе обучения РКИ. После внедрения этапа рефлексии количество употребляемых фразеологизмов иностранными обучающимися увеличилось на 60 %. Внедрение данного этапа позволяет более глубоко осмыслить лингвокультурологический контекст, а также развить межкультурную компетенцию обучающихся.

Список источников

1. Жуков В. В. Фразеологические единицы русского языка. М. : Наука, 1987. 141 с.
2. Пассов Е. И. Методика преподавания и развитие лексических навыков // Русский язык за рубежом. 2016. № 2. С. 39–45.
3. Волобуева И. А., Зыкова Н. Г. Семантика и образность фразеологических единиц // Лингвистические исследования. М., 2014. № 33. С. 45–52.
4. Шатилов С. Ф., Фразеологические единицы в русском языке и способы их обучения. М. : Просвещение, 1989. 213 с.
5. Гальскова Н. Д. Лексика и фразеология в преподавании русского языка как иностранного // Вестник вузов. 2018. № 14. С. 75–80.
6. Коротков Е. А., Короткова В. С. Использование рефлексии при обучении иностранному языку в высшей школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. № 3. С. 43–52.
7. Auezov M. The role of phraseological units in cross-communicationalrelationships (based on the novel «The path of abai») // Филология сериясы. 2024. № 4 (196). Р. 17–29.

Электронный курс «Технический английский в сфере IT» (для 5–9-х классов)

Electronic Course “Technical English in IT” for Grades 5-9

Алена Сергеевна Алифоренко
Alena Sergeevna Aliforenko

МАОУ Русская классическая гимназия № 2 г. Томска, Россия
Russian Classical Gymnasium No. 2, Tomsk, Russia
a2028333@yandex.ru

Аннотация. Представлен авторский электронный курс «Технический английский в сфере IT» для 5–9-х классов. Разработанный курс показал практическую значимость и востребованность в педагогической деятельности. Инновационный продукт позволяет учащемуся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучения. Данный продукт способствует формированию у учащихся технологического мировоззрения, направлен на развитие потребностей к познанию и формированию системного опыта познавательной деятельности, а также на практическое применение знаний и умений.

Ключевые слова: электронный курс, ученик, учитель, повышение качества образования
Keywords: e-course, student, teacher, improving the quality of education

Необходимость создания цифрового продукта связана с переходом образования на новые формы обучения, базирующиеся на основе информационно-коммуникационных ресурсов, а также федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Курс «Технический английский в сфере IT» для 5–9-х классов <https://virtual-creative-lab.ru/>, который входит в проект «Виртуальная творческая лаборатория» (<http://welcome.virtual-creative-lab.ru/>) позволяет создать условия и стимулы для положительных качественных изменений в интеллектуальной и личностной сферах обучающихся, повысить продуктивность образовательного процесса [1, с. 2].

Главная педагогическая цель – успешный ученик школы, который будет конкурентоспособным в современной инновационной среде [2, с. 23]. Ключевой характеристикой такого образования становится не только трансфер знаний и технологий, но и формирование компетентностей ученика и учителя [3, с. 80].

Освоение технической стороны английского языка дает учащимся возможность приобщения к одному из общепризнанных средств межкультурного общения – общения на уровне достижений мирового научно-технического прогресса. Сфера IT очень востребована в современном мире, а электронный курс «Технический английский в сфере IT» позволяет расширить познания в соответствии с запросами нашего мира.

Цель курса – позволить любому желающему оперативно изучить темы английского языка для сферы IT.

Предметное содержание курса:

1. Работа в индустрии IT. (Представление, знакомство. Контактные данные. Дата и время. Профессии.)

2. Компьютерные системы. (Оборудование, название деталей и устройств, программное обеспечение, работа с компьютером, обслуживание.) Инструменты и оборудование. (Ручные и механические инструменты. Компьютеры.)

3. Вебсайты (Цель сайта, как найти информацию, инструменты и функции сайта.)

4. Базы данных. Хранение информации (Обработка информации, хранение данных, резервное копирование данных.)

Каждый предметный блок разбит на четыре подтемы согласно лексическому и грамматическому материалу, который требуется в данной категории.

Каждая подтема внутри себя содержит текстовый материал (доступный для скачивания), аудио- и видеоматериалы, вокабуляр, словари, игры, в конце каждого блока тестовые материалы (рис. 1, 2).

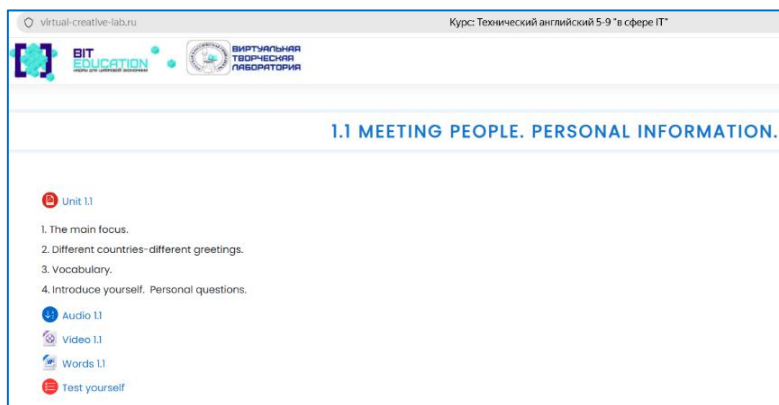


Рис. 1. Электронный курс «Технический английский в сфере IT» (для 5–9-х классов), предметный блок 1.1

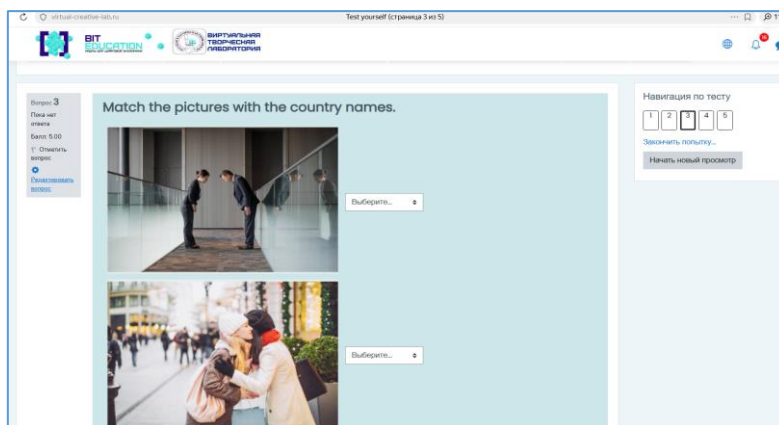


Рис. 2. Пример теста

Учитель может работать по данному курсу как со всей группой, транслируя задания на интерактивную доску, так и индивидуально, используя компьютерный класс (планшеты, ноутбуки). Программа работает и в мобильном приложении, что

позволяет ею пользоваться в любой точке мира. Текстовые материалы можно сохранить отдельным файлом, можно распечатать индивидуально. Текстовые и видеоматериалы продуманы таким образом, чтобы ввести нужный, важный, часто используемый вокабуляр в сфере IT. В дальнейшем он обязательно пригодится при использовании различных компьютерных программ и в программировании. Подходит для ребят разного возраста с разным уровнем английского языка.

После прохождения курса учащиеся могут общаться и знакомиться с людьми разных стран (разные культуры, важно знать, где и как принято общаться), ведь сфера IT – это не только составление программ, но и коммуникация. А также знают все элементы компьютерных систем, деталей, ПО, как обслуживается компьютер, все термины на английском языке, так как они используются в реальной жизни. Знакомятся с тем, как устроены вебсайты, с помощью каких программ их можно создать, какие нужны навыки работы, пробуют создать свой сайт на базе одной из программ. Немаловажным навыком является умение быстро и правильно печатать на английском языке, поэтому ребята знакомятся с клавиатурой, правильным расположением пальцев на клавиатуре, чтобы научиться быстрой печати или слепому методу печати. Знают сочетание быстрых клавиш, правильно их произносят. Применение принципов и приемов геймификации помогает легче усвоить грамматические навыки и структуры, выучить лексический материал в форме игры. Сложные для ребят темы, например неправильные глаголы (их количество огромно), легко усваиваются после прохождения 20 уровней игры, при этом не вызывая отрицания, а только интерес и желание еще раз пройти игру. Таких игр представлено несколько по разным темам.

Каждый ученик может самостоятельно не только пройти тестовые задания, но и просмотреть количество ошибок, а также увидеть, где ошибки были сделаны. Повторное прохождение возможно только при условии программной настройки второй попытки разработчиком курса. Редактирование курса допускается исключительно его автором.

Данный курс получил много положительных отзывов как от ребят, так и от педагогов. Самое главное – материал, который использован в курсе, нужен всем людям, кто использует компьютер. А количество таких людей в современном мире огромно. Известно, что те навыки, которые ученики получают на уроках английского языка, недостаточны, чтобы использовать эти знания как в программировании, так и использовании ПК (многие программы, названия пишутся на английском языке). Актуальность темы обусловила создание данного электронного курса. При желании его можно пройти самостоятельно, если не будет возможности пройти этот курс в школе. Курс рассчитан на учащихся с уровнем *elementary* и выше.

На данный момент курс содержит 4 больших раздела и 17 блоков. Каждый блок имеет свою структуру (за исключением блока № 17):

1) *знакомство с материалом* (лексическим или грамматическим) – эта часть материала доступна к скачиванию;

2) *аудио-, видеоматериалы* – для успешного освоения или практики вокабуляра;

3) *закрепление* – часто в виде игры или практики по теме (самый любимый раздел для ребят);

4) *контроль* – тестовые задания по пройденному материалу, после прохождения теста можно ознакомиться с результатами, посмотреть на свои ошибки;

5) *блок 17* – дополнительные материалы.

Обычно когда изучается электронный курс (или покупается), он остается неизменным на протяжении всего времени, даже если произошли какие-то изменения. Курс «Технический английский в сфере IT» можно редактировать (если это будет требоваться), редактирование возможно автором курса (то есть редактировать могут только я), а самое важное для меня как для автора этот курс возможно дополнить новыми главами.

Платформа, на которой построен сайт, позволяет увидеть диагностические материалы, результаты обучающихся в виде таблиц и диаграмм (рис. 3).



Рис. 3. Количество учащихся, получивших оценки в различных диапазонах

Платформа позволяет посчитать статистику, выстроить диаграмму среднего балла, узнать оценку каждого ученика. Проходить тестовые задания можно только один раз (так запрограммировано), но при желании этот параметр можно изменить в установках.

Как уже отмечалось, курс можно проходить как самостоятельно, так и во время урочной/внеурочной деятельности. Здесь тоже возможны варианты. Например, основную тему может объяснить учитель, а тренировку и контроль дети пройдут самостоятельно. Иногда тренировка проходит в виде игры-соревнования и т. д. Во время урока данный материал может быть тоже востребован, например, если есть темы «Компьютер» или «Современные гаджеты» и т. д., ведь в данном электронном курсе собрана актуальная информация.

Все темы, которые выбраны для курса, являются актуальными и востребованными в реальной жизни, например, что такое транзакция, как совершать покупки в интернете или что такое IT-безопасность. Ребята изучают не только теорию, но и учатся сами на практике, например, строить сайт. В данном курсе показан вариант построения сайта на базе конструктора, так как автор уже имеет опыт построения сайта и может подсказать, как это можно сделать. Благодаря выигранному гранту в гимназии появился комплект ноутбуков, которым может воспользоваться целый класс во время урока, поэтому сайт можно построить прямо на уроке или задать

домашнее задание на дом. Можно узнать значение слов, основ построения, что такое хостинг или домен и зачем он нужен.

Даже если в дальнейшем вы не свяжите жизнь с программированием или сферой ИТ, многие полезные навыки и знания могут вам пригодиться. Например, навыки правильной печати на клавиатуре, как правильно сделать раскладку пальцев по буквам. Дальше идет просто тренировка (удобно учить и написание слов + сразу отрабатывать навыки печати), потом тренировка на время и контроль. Сейчас в современном мире осталось мало людей, кто не использует компьютер в повседневной жизни, поэтому навык быстрой печати или печати «вслепую» может пригодиться. Еще один полезный навык – манера и способ общения. Раньше мы думали, что программисты только занимаются программами, тестированием и т. д., но современный мир меняется – становятся важными навыки общения, способы ведения деловой переписки, как вести деловые переговоры и даже можно узнать, как в разных странах люди приветствуют друг друга.

Данный курс можно пройти несколько раз, каждый раз отрабатывая нужные навыки.

Список источников

1. Лопаткина Е. В. Дидактические средства формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования : специальность 13.00.01 : дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 213 с.

2. Монахов Б. М. Проектирование программ развития учащихся. М. ; Новокузнецк : Изд-во ИПК, 1997. 106 с.

3. Косило Е. Е. Структурный анализ формирования коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений // Инновации в образовании. 2003. № 3. С. 75–85.

Использование песенного материала в процессе формирования фонетических навыков обучающихся на младшей ступени

The Use of Song Material for Developing Phonetic Skills in Primary School

Софья Николаевна Банникова, Мария Александровна Русина
Sofia Nikolaevna Bannikova, Mariya Aleksandrovna Rusina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
rusmaria@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования фонетических навыков у детей младшего школьного возраста при обучении английскому языку. Использование песенного материала рассматривается как средство, позволяющее сделать процесс обучения произношению интересным и эффективным. В работе представлен анализ трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, дана классическая структура работы с песней на уроке, а также предложен комплекс фонетических упражнений на примере песенного материала.

Ключевые слова: песенный материал, фонетика, фонетический навык

Keywords: song material, phonetics, phonetic skills

Фонетика является базовым аспектом языка, который крайне важен при его изучении. Однако овладение произносительными нормами и навыками иностранного языка часто воспринимается учащимися как скучная и монотонная работа, особенно для детей младшего школьного возраста, поскольку в этот период ведущей деятельностью все еще является игра, а произвольное внимание развито недостаточно. Благодаря песне можно учить фонетику языка интересно, формируя при этом правильное произношение.

Фонетический навык – способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить [1, с. 339]. На начальном этапе обучения иностранному языку одним из эффективных приемов является использование различных аудиоматериалов, так как навыки чтения на данном этапе еще недостаточно сформированы. Песенный материал в качестве средства обучения играет большое значение, поскольку в песне лексический и грамматический материал представлен в естественном контексте. В процессе формирования фонетических навыков также важна многократность повторения материала для запоминания, и песня очень хорошо выполняет эту задачу [2, 3].

Как отмечается в методической литературе, песня снимает психологические барьеры, создает благоприятный эмоциональный фон, благодаря чему ученик перестает бояться ошибиться, копируя акцент певца [4]. Любая информация, воспринятая эмоционально, запоминается намного лучше, что делает песни идеальным инструментом для изучения иностранного языка.

Для того чтобы успешно осуществлять работу с песней на уроках английского языка, необходимо рассмотреть процесс формирования фонетических навыков, который осуществляется поэтапно:

1. Восприятие – ознакомление, когда ученик знакомится со звуковым явлением и создает его слуховой образ.

2. Имитация – создаются и закрепляются связи между слуховыми и речедвигательными образами.

3. Дифференцировка – осмысление, процесс формирования операции артикулирования; репродукция, которая включает в себя звуковое и интонационное комбинирование [5].

В процессе работы с песенным материалом неизбежно возникновение трудностей. Исследователи (З. А. Бакенова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др.) выделяют наиболее частые трудности в изучении иностранного языка, а также предлагают пути их решения [2, 6, 7]:

1. Интерференция со стороны родного языка. Учащиеся часто оглушают звонкие звуки на конце слов, заменяют межзубные английские звуки [ð], [θð], [θ] на русские [з], [сз], [с]. Для решения этой проблемы возможно подобрать такие песни, где «трудные» звуки находятся в сильной позиции (например, звук стоит в начале слова или в слове, которое находится в припеве, который в свою очередь повторяется многократно).

2. Второй по важности трудностью являются редуцированные формы и связывание (*linking*). В песнях слова часто произносятся не изолированно, а связываются в единый поток, используются формы *wanna*, *gonna*. Минимизировать эту трудность возможно путем использования заданий типа «*Listen and fill the gap*» (прослушай и заполни пропуск). Преподаватель дает текст песни с пропусками именно тех слов, которые редуцируются или связываются, заставляя ученика вслушаться в реальное звучание речи.

3. Третьей проблемой, которая мешает ученикам, является ритмико-интонационный рисунок. Интонация и ритм английского языка значительно отличаются от русского, и ученики зачастую переносят ритмический рисунок родного языка на иностранную речь. В данном случае хорошо помогает прием отстукивания ритма (ритмизация) при произнесении фразы, а также движение под музыку. Например, хлопать в ладоши на каждый ударный слог при прослушивании песни, а затем самостоятельно воспроизводить ритм, произнося текст [7].

Для организации эффективной работы с песенным материалом необходимо следовать определенным этапам работы. Как отмечает Е. Н. Соловова, работа с любым аудиотекстом, в том числе и с песенным материалом, строится в три этапа:

1) подготовительный этап (*Pre-listening*). Работу на этом этапе нужно направить на снятие лексико-грамматических трудностей, краткое введение в тему песни (беседа, вопросы); предъявление фонетически трудных мест (объяснение, проговаривание и отработка отдельных звуков);

2) этап восприятия и понимания (*While-listening*). На данном этапе происходит первичное прослушивание (с опорой на текст или без), выполнение фонетических

упражнений (слежение за интонацией, паузацией; выделение нужного звука, отработка его изолированно, затем в слове, после – во фразе);

3) этап закрепления и активизации (*Post-listening*): фонетическая отработка песни сначала – по строчке, после – всей песни (хором, по цепочке, индивидуально), исполнение песни [8].

Взяв во внимание возможные трудности и следуя предложенному алгоритму работы с песней, были разработаны упражнения, направленные на отработку звуков [ŋ] и [ŋk] на основе песни «*Sing a song while you swing*».

Sing a song while you swing, swing, swing

Look at the king with his ring, ring, ring

Wash your hands at the sink, sink, sink

Now you're thirsty, have a drink, drink, drink [9].

Для работы с данным песенным материалом был разработан комплекс упражнений.

На подготовительном этапе необходимо объяснить особенности произнесения звуков, которые будут отрабатываться в песне: произнести русский звук [г] и в момент, когда язык касается неба, зафиксировать язык в этом положении. После фиксации, оставляя корень языка у неба, выпустить воздух через нос, произнося нужный звук. После того как у обучающихся получится звук [ŋ], можно устроить небольшое соревнование и предложить как можно дольше протянуть нужный звук на одном дыхании. Для звука [ŋk] предложить добавить звук [k] после [ŋ].

На этапе восприятия и понимания предлагается упражнение для восприятия этих звуков на слух и прослушивание песни. После того как дети научились воспроизводить звуки [ŋ] и [ŋk] и понимают, как они звучат, нужно потренироваться узнавать их на слух. Для этого предусмотрено задание на узнавание изучаемых звуков: во время прослушивания обвести в тексте песни слова, в которых есть звук [ŋ], и подчеркнуть слова, в которых есть звук [ŋk]. Далее ученикам нужно цветными карандашами выделить буквенные сочетания, которые дают звуки [ŋ] и [ŋk]. Кроме того, предлагается повторить за диктором или учителем каждый звук отдельно и слова с этим звуком.

Для работы на заключительном этапе разработано упражнение «найди пару». Учитель называет пары слов, если звуки одинаковые в обоих словах – ученики топают ногой, если разные – хлопают в ладоши. Приведем пример пар слов:

Sing – song (топают)

Sing – swing (топают)

Bank – ring (хлопают)

Drink – sink (топают)

Sink – king (хлопают)

Для закрепления полного текста песни учащимся предлагается спеть песню сначала по цепочке по одной строчке поочередно, а затем спеть уже хором всем классом.

Итак, песенный материал является не просто развлекательным элементом, а мощным и эффективным средством формирования фонетических навыков у учеников начальных классов. Он позволяет решить проблемы обучения произношению: снимает психологические барьеры, обеспечивает многократное повторение

нужных звуков в контексте, учит различать звуки на слух в потоке речи. Разработанный комплекс упражнений позволяет представить, как работа с песней может превратить сложный процесс формирования фонетических навыков в игру, минимизируя интерференцию со стороны родного языка. Предложенные упражнения могут быть успешно адаптированы для работы с любым песенным материалом и любым возрастом школьников.

Список источников

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Из-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бакенова З. А. Использование песенного материала как эффективное средство формирования фонетических навыков младших школьников на уроках английского языка // Znanio.ru. URL: https://znanio.ru/media/ispolzovanie_pesennogo_materiala_kak_effektivnoe_sredstvo_formirovaniya_foneticheskikh_navykov_mladshih_shkolnikov_na_urokah_anglijskogo_yazyka-318753 (дата обращения: 29.03.2026).
3. Габисова А. Ю. Совершенствование фонетической компетенции учащихся на уроках английского языка с использованием аутентичного песенного материала // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18171> (дата обращения: 31.03.2026).
4. Багомедова Х. Р. Роль песенного и стихотворного материала в обучении фонетике иностранного языка на начальном этапе // Cyberleninka.ru. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pesennogo-i-stihotvornogo-materiala-v-obuchenii-fonetike-inostrannogo-yazyka-na-nachalnom-etape/viewer> (дата обращения: 30.03.2026).
5. Формирование произносительных навыков : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
6. Шарова В. С. Использование стихов и песен для развития фонетических навыков на уроках иностранного языка // Infourok.ru. URL: <https://infourok.ru/statya-po-teme-ispolzovanie-stihov-i-pesen-dlya-razvitiya-foneticheskikh-navykov-na-urokah-inostrannogo-yazyka-7277725.html> (дата обращения: 31.03.2026).
7. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов вузов и учителей. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2006. 334 с.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : учебное пособие. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
9. Simmons N. Family and Friends 2. Class Book, 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2014. 128 p.

Метод сторителлинга в обучении английскому языку

The Storytelling Method in English Language Teaching

Вероника Александровна Бочевская, Татьяна Николаевна Бабакина
Veronika Alexandrovna Bochevskaya, Tatiana Nikolaevna Babakina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
ta_nik@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена методу сторителлинга как эффективному инструменту обучения английскому языку в соответствии с требованиями ФГОС. Раскрыто понятие сторителлинга, рассматриваются теоретические основы метода, а именно теория С. Крашена «i+1», зона ближайшего развития Л. Выготского. Выделены ключевые преимущества применения метода сторителлинга на уроках английского языка, такие как развитие всех видов речевой деятельности, повышение мотивации, формирование когнитивных и социальных навыков, естественное повторение лексики. Описаны этапы работы со сторителлингом: подготовительный этап, этап презентации и этап закрепления. Сторителлинг позиционируется как метод, обеспечивающий эмоциональное вовлечение и достижение планируемых образовательных результатов.

Ключевые слова: сторителлинг, английский язык, коммуникативная компетенция, мотивация

Keywords: Storytelling, English, communicative competence, motivation

Согласно Федеральному образовательному стандарту целью обучения английскому языку является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Наряду с этим особое внимание уделяется формированию мотивации обучающихся к изучению английского языка. Также современная система иноязычного образования направлена на формирование универсальных учебных действий, таких как критическое мышление, нравственно-эстетическое оценивание, прогнозирование и др. [1].

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день остается недостаточная мотивированность обучающихся. Традиционные формы и методы обучения не всегда способны обеспечить полную вовлеченность современных школьников. В связи с этим перед учителем английского языка встает задача найти эффективные образовательные технологии и методы, которые способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению английского языка и достижению планируемых результатов обучения [2].

Одним из таких методов является метод сторителлинга (рассказывание историй), относящийся к активным методам обучения, которые используются в рамках ФГОС для достижения поставленных целей. Сторителлинг способствует формированию устойчивого интереса, коммуникативной компетенции, развитию воображения и эмоционального интеллекта обучающихся [1].

Таким образом, метод сторителлинга призван не только помочь учителям решить проблему низкой мотивации современных обучающихся посредством эмоционального вовлечения, но и является эффективным методом обучения, направленным на достижение планируемых результатов согласно ФГОС.

Теоретические основы сторителлинга в обучении английскому языку. Прежде всего сторителлинг представляет собой интерактивный, устный рассказ истории, при котором учитель задействует невербальные средства общения, такие как картинки, мимика, жесты, а также интонацию, паузы, активное вовлечение обучающихся [3].

Согласно работе Г. Эллис и Дж. Брюстер «Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers», сторителлинг основан на теории приобретения языка С. Крашена «i+1», которая заключается в том, что обучающиеся владеют одной частью предоставленного языкового материала, а другая часть подлежит усвоению [4].

Также исследования показывают, что метод соответствует концепции о зоне ближайшего развития Л. Выготского. Учитель предоставляет временную опору, которая убирается по мере выполнения обучающимися поставленной задачи. Таким образом, учитель выступает в роли опоры, помогая обучающимся строить повествование [5].

В современном отечественном иноязычном образовании сторителлинг часто интегрируется в программы начальной школы через работу со сказками, фольклором, детской литературой, при этом акцент ставится на формировании элементарной коммуникативной компетенции, что соответствует ФГОС НОО.

Преимущества использования сторителлинга в обучении английскому языку. Анализ источников выявляет множество преимуществ сторителлинга.

1. Развитие всех видов речевой деятельности. Г. Эллис и Дж. Брюстер утверждают, что слушание историй улучшает аудирование и понимание, повторение фраз – говорение, предсказание сюжета – чтение, а пересказ – письмо [3].

2. Повышение мотивации обучающихся. В. Ю. Грушевская подчеркивает, что сторителлинг можно рассматривать в контексте «эдьютейнмента» (edutainment, от англ. education + entertainment). Эдьютейнмент представляет собой современную педагогическую инновацию, основанную на визуальном материале, нарративе, актуальных психологических приемах и игровом формате. Главной целью является поддержание эмоциональной связи с учащимися [6].

3. Развитие когнитивных и социальных навыков. Истории развивают критическое мышление, креативность и культурную компетенцию. Метод сторителлинга учит толерантности и межкультурному пониманию, так, например, иллюстрации и темы сказок отражают ценности разных народов [3].

4. Повышение эффективности урока. По сравнению с языковыми и условно-речевыми упражнениями сторителлинг обеспечивает повторение лексики естественным путем, что соответствует принципам подхода содержательного и интегративного обучения иностранным языкам [7].

Этапы работы со сторителлингом на уроках английского языка. В современной методике преподавания английского языка работа со сторителлингом состоит из трех этапов:

1. Подготовительный этап. На данном этапе учитель вводит ключевую лексику и грамматические структуры. Учитель мотивирует обучающихся к дальнейшей работе через задания на прогнозирование содержания истории.

2. Этап презентации истории. Второй этап предполагает представление истории с использованием невербальных средств общения и активного взаимодействия с обучающимися. Именно на данном этапе достигается максимальная эмоциональная вовлеченность и многократное повторение языковых единиц в естественном контексте.

3. Этап закрепления. Завершающий этап направлен на переход от репродукции к продуктивной и творческой деятельности, такой как пересказ, драматизация, создание собственных историй, обсуждение моральных уроков, проектная работа [7].

Таким образом, эффективное использование сторителлинга в обучении иностранному языку требует методически грамотной структуры работы с историями, что способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Пример работы с историей (История заимствована из пособия Э. Райта “Storytelling with Children” [8].)

Представленный далее урок построен на основе метода сторителлинга и разработан в качестве урока-закрепления к разделу “Now I know” УМК Spotlight для 2-го класса. Его основная цель заключается в обобщении и закреплении языкового материала, освоенного обучающимися в рамках модулей 4 “My Birthday”, 5 “Yummy Chocolate” и 6 “My Favourite Food”. Также урок предусматривает введение лексики по теме «Животные», что соответствует содержанию следующего модуля “My Animals”.

Подготовительный этап предполагает создание условий для последующего осмысленного восприятия истории и активного включения обучающихся в работу с текстом. На данном этапе учитель организует фронтальную беседу, направленную на введение в тему урока. Далее вводятся лексические единицы по теме «Животные» с использованием карточек. Для семантизации лексики в работу включаются звукоподражательные элементы, которые соотносятся с животными. После этого актуализируется ранее изученный лексический материал по теме «Еда». Обучающимся предъявляются карточки с изображением продуктов в сочетании с изображениями животных, а затем предлагается определить, какие продукты нравятся или не нравятся тому или иному животному, используя реплики “Yum! Yum!” и “Yuk! Yuk!”. В завершение учитель сообщает, что у одного из животных день рождения, и предлагает предположить, кто именно станет центральным персонажем истории.

Этап презентации истории строится как последовательное предъявление текста с постепенным повышением степени вовлеченности обучающихся. Сначала учитель предъявляет историю целиком, задействуя карточки, мимику, жесты и интонацию. После первичного предъявления осуществляется проверка общего понимания текста посредством вопроса о том, у какого из животных день рождения. Повторное предъявление истории организуется в интерактивном формате. Обучающиеся включаются в процесс повествования в соответствии с предложенной схемой, воспроизводят отдельные реплики и реакции персонажей.

«This is Mr Page’s pet shop» – учитель указывает на класс.

«What's in the pet shop? Oh, there are some cats in the pet shop. Where are the cats?» – учитель показывает картинку кошки, затем раздает нескольким обучающимся карточки с кошкой.

«What does a cat say? It says, "Miaow! Miaow!"» – учитель просит обучающихся с карточками кошек повторить реплику.

«What does the dog say? It says, "Woof! Woof!"» – просит обучающихся с карточками собаки повторить реплику. Далее – с остальными животными:

frog: "Croak! Croak!", dog: "Woof! Woof!", snake: "Hiss! Hiss!", parrot: "Hello! Hello!", mouse: "Squeak! Squeak!", turtle: "Crunch! Crunch!", rabbit: "Nibble! Nibble!", fish: "Bubble! Bubble!", pig: "Grunt! Grunt!".

«Now all the animals and the birds and the fish are talking» – просит всех обучающихся повторить звуки животных согласно полученной карточке.

«What a noise! Quiet please! Quiet please!» – использует карточки "On", "Off", "Loudly", "Quietly" для того, чтобы показать обучающимся, когда нужно говорить громче или тише. Сначала постепенно увеличивает уровень громкости, затем постепенно снижает.

«Now, here's a sausage. The dogs like it. They say, "Yum! Yum!" And Piggy likes it and he says "Yum! Yum!"» – показывает карточку с изображением еды. Если животное любит эту еду, то просит обучающихся, согласно карточке с животным, повторить "Yum! Yum!".

«The fish don't like it. They say, "Yuk! Yuk!"» – если животное не любит эту еду, то просит обучающихся, согласно их карточке с животным, повторить "Yuk! Yuk!".

«Here's a worm! The fish and the snake and Piggy like it. They say, "Yum! Yum!" The dog, the cat, the parrot, the rabbit, and the turtle don't like it. They say, "Yuk, Yuk!"»

«Here's some chocolate! Who likes chocolate?» – большинство обучающихся могут сказать: "Yum! Yum!", однако некоторые могут сказать: "Yuk, Yuk!". Таким образом учитель показывает все карточки с едой, позволяя обучающимся издавать звуки, которые им хочется.

«But today is Piggy's birthday. Piggy, invite the pets to your birthday party!» – просит обучающегося с карточкой свинки назвать каждого животного. Обучающиеся с карточкой того животного, которое назвали, должны ответить своим звуком.

«And, of course, all the pets sing a Happy Birthday song for Piggy!» – все обучающиеся поют песню "Happy Birthday".

«Now Piggy says, "Help yourselves! There's cheese!"» – просит обучающегося с карточкой свинки повторить: "Help yourselves! There's cheese!". Таким образом свинка называет каждую карточку с едой. В это время остальные учащиеся говорят: "Yum! Yum!" или "Yuk! Yuk!".

«Here comes Mr Page. He's walking up the stairs. One, two, three ...» – ходит по кругу.

«Piggy says, "Quick! Go back to your cages!"» – просит обучающегося с карточкой свинки повторить "Quick! Go back to your cages!".

«Then Piggy eats up all the food» – просит обучающегося с карточкой свинки забрать все карточки с едой и притвориться, что он их ест.

«Mr Page says, “Good night, animals! Sleep well!” And all the pets are quiet except Piggy who says, “Yum! Yum!”» – обучающийся с карточкой свинки повторяет: “Yum! Yum!”

На этапе закрепления обучающимся необходимо самостоятельно разыграть историю с минимальными подсказками учителя. Для повторения пройденной грамматической конструкции обучающиеся могут выполнить проектную работу в группах, нарисовать комикс по истории, используя “The dog likes sausages/The fish doesn’t like chocolate”.

Сторителлинг представляет собой эффективный и методически обоснованный инструмент обучения английскому языку. В ходе исследования было установлено, что метод сторителлинга не только способствует эффективному овладению всеми видами речевой деятельности, развитию коммуникативной компетенции, но также повышает мотивацию обучающихся посредством интерактивных заданий и обращения к личному опыту. Теоретическая база сторителлинга, опирающаяся на теорию С. Крашена, зону ближайшего развития Л. Выготского вместе с трехэтапной структурой работы, обеспечивает естественное и многократное предъявление языкового материала. Это делает сторителлинг высокоэффективным методом по сравнению с традиционными упражнениями, особенно в условиях современной школьной практики, ориентированной на личностно-деятельностный подход.

Таким образом, методически грамотное использование сторителлинга способствует не только достижению планируемых результатов ФГОС, но и формированию у обучающихся устойчивого интереса к английскому языку.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Официальный сайт федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 07.04.2026).
2. Phan N. H. Exploring factors influencing low-achieving EFL high school students’ motivation in learning English from self-determination perspectives // *European Journal of English Language Studies*. 2025. Vol. 5, № 3. P. 139–151.
3. Ellis G., Brewster J. *The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London, 2014. 275 p.
4. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982. 202 p.
5. Выготский Л. С. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, 1978. 159 p.
6. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 6. С. 38–44.
7. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // *Педагогика и психология образования*. 2020. № 2. С. 25–38.
8. Wright A. *Storytelling with Children*. 2nd ed. Oxford, 2009. 224 p.

**Формирование фонетических навыков обучающихся на младшей ступени
с помощью игры «Фонетический лабиринт»**

Formation of Phonetic Skills of Young Learners Using the Phonetic Maze Game

Арина Вячеславовна Головащенко, Мария Александровна Русина
Arina Vyacheslavovna Golovaschenko, Mariya Aleksandrovna Rusina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
rusmaria@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования фонетических навыков при обучении английскому языку и предлагается игровой прием «Фонетический лабиринт». Разработка для УМК Spotlight (4-й класс) направлена на отработку долгих гласных звуков в увлекательной осознанной форме.

Ключевые слова: фонетический навык, фонетический лабиринт, долгие гласные, английский язык, начальная школа

Keywords: phonetic skill, phonetic maze, long vowels, the English language, primary school

Фонетика представляет собой один из ключевых аспектов обучения иностранному языку, направленный на развитие у обучающихся навыков правильного восприятия и воспроизведения звуковой стороны иноязычной речи [1, с. 338]. Под фонетическим навыком понимается способность учащегося быстро и точно воспринимать, и воспроизводить звуки речи без осознанного контроля [1, с. 339]. Особенность фонетических навыков заключается в том, что без регулярной практики они могут ослабевать: учащиеся начинают опираться на нормы родного языка, что приводит к появлению акцента и затрудняет коммуникацию [2].

Таким образом, слухопроизносительный навык играет ключевую роль и является важным при изучении языка, навык, который требует особого внимания и подхода на разных ступенях обучения. Хорошо развитый слухопроизносительный навык помогает обучающимся более точно воспринимать и воспроизводить как схожие звуки, имеющиеся в родном языке, так и те, которые вовсе отсутствуют и не имеют схожести. Навык формируется постепенно через подражание, восприятие и осознание.

Фонетическая система иностранного языка обладает рядом особенностей, которые нередко вызывают трудности у учащихся. Это связано с тем, что артикуляционные привычки формируются в раннем возрасте и закрепляются на уровне автоматизма. Как следствие, у учащихся возникают сложности в перестроении уже сформированных речевых механизмов [3].

Возникновение дополнительных сложностей обуславливается плохо развитым фонематическим слухом и отсутствием подобных звуков в родном языке. Это при-

водит к их смешению, что часто мешает учащимся правильно распознавать звуки [4, с. 110].

На формирование правильного произношения напрямую влияет фонематический слух. Фонематический слух – это способность воспринимать и воспроизводить звуки. Если он плохо развит у учащихся, то, как следствие, это приводит к интерференции [4, с. 110].

Е. Н. Соловова, Н. Д. Гальскова отмечают важность и необходимость системного формирования фонетических навыков при обучении иностранному языку, которые на практике зачастую бывают оставленными без должного внимания [5, 6]. Данная проблема определяет актуальность поиска эффективных и доступных для учителя средств формирования произносительных навыков.

Одним из таких средств является игровой прием «Фонетический лабиринт», который используется в логопедической практике, но может успешно применяться в обучении иностранным языкам [3]. Данный прием представляет собой универсальную форму работы, которую можно адаптировать в зависимости от возраста учащихся, целей урока и изучаемого материала.

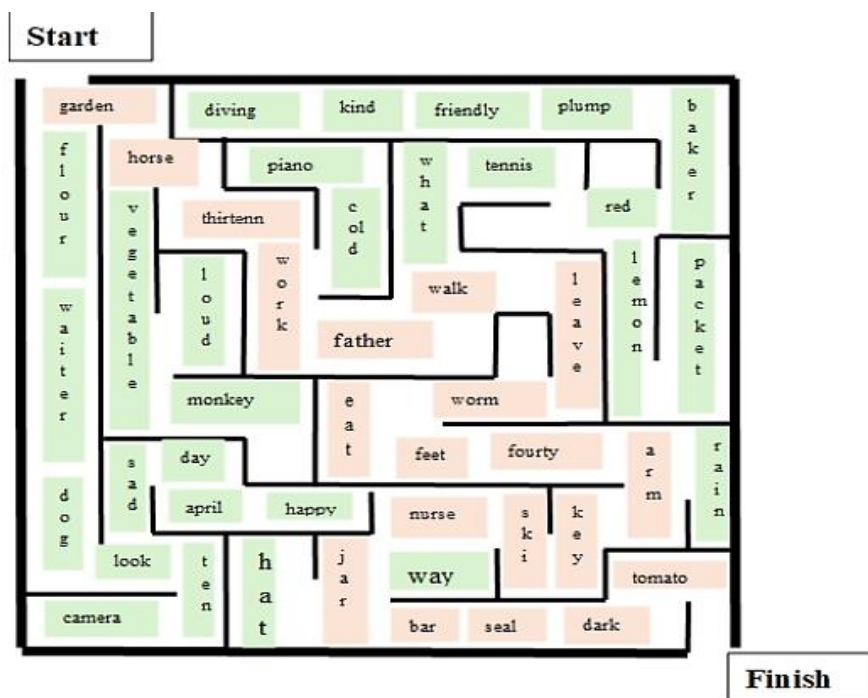
Суть приема заключается в следующем: учащимся предлагается схематичное изображение маршрута, имеющего начальную точку «*Start*», конечную «*Finish*» и несколько вариантов пути. На развилках маршрута расположены слова. Учащиеся следуют от старта к финишу, основываясь на определенном фонетическом признаке, например, на наличии согласного межзубного, краткого гласного звука или же определенной позиции ударения в слове. Слова, которые не соответствуют заданному признаку, приводят в тупиковые ветви лабиринта. Следовательно, для успешного прохождения лабиринта ученику необходимо фонетически анализировать слово, а не полагаться на механическое угадывание.

Актуальность данной разработки заключается в необходимости повышения эффективности фонетических навыков при обучении английскому языку. Цель данного упражнения игрового формата – закрепление правильного произношения английских звуков.

Нами был разработан фонетический лабиринт для обучающихся 4-го класса, в этом возрасте происходит активное формирование фонетических навыков. Предлагаемый лабиринт разработан на основе УМК Spotlight для 4-го класса. Для создания фонетического лабиринта были проанализированы учебники за 2-й, 3-й и 4-й классы, была выбрана уже знакомая для обучающихся лексика и ввиду того, что в УМК Spotlight имеется раздел «*One big happy family*» [7], в котором учащимся предлагается ознакомиться с долгими звуками /ɑ:/ и /ɔ:/. За основу были взяты слова, содержащие в себе долгие звуки, такие как /ɑ:/, /ɔ:/, /z:/ и /i:/. Примерами таких слов может послужить ряд следующих слов: *garden, horse, these, thirteen, etc.* Также были использованы слова, имеющие отличительные звуки, т. е. не имеющие в составе долгого гласного. Примеры данных слов: *bag, swim, mother, welcome, etc.* Важно отметить, что лексика уже семантизирована, поэтому на этапе отработки необходимо уделить внимание фонетической стороне изучаемой лексики.

Лабиринт состоит из дорожек с развилками, на которых размещены слова: *bag, swim, mother, welcome, cat, family, garden, teacher, horse, uncle, these, thirteen, work,*

pencil, etc. На каждом этапе учащемуся необходимо выбрать правильное направление пути. Лабиринт представлен в виде схемы с несколькими возможными вариантами, среди которых есть как правильный путь, в данном случае состоящий из слов с долгими гласными: *garden, horse, these, thirteen, etc.*, так и неправильный, включающий все слова, кроме тех, что имеют в своем составе долгие гласные: *bag, swim, mother, welcome, cat, family, teacher, etc.* Пример фонетического лабиринта представлен на рисунке.



Фонетический лабиринт

Главной задачей в успешном прохождении лабиринта является выбор правильной траектории на основе фонетического признака. Ученики должны продвигаться от старта к финишу, выбирая только те слова, которые содержат указанный долгий звук. На пути встречаются отвлекающие слова с другими звуками, которые ведут к неверным маршрутам.

При прохождении учащийся внимательно изучает каждое предложенное слово, определяет содержащийся в нем звук и на основе этого делает свой выбор перемещения по маршруту. В случае выбора ученик продолжает продвигаться вперед по маршруту. В случае если ученик допускает ошибку, он попадает в тупик.

На заключительном этапе учащимся необходимо проанализировать пройденный ими путь по лабиринту. Совместно с учителем им необходимо сформулировать правило, которое объединяет слова, находящиеся на верном маршруте от старта до финиша. Подобная форма работы способствует развитию аналитического мышления и помогает лучше запомнить слова.

Данное игровое задание состоит из нескольких этапов:

1) подготовительный этап (на этом этапе ученики отрабатывают фонетическую сторону уже пройденной лексики);

2) основной этап (ученики выполняют задание, т. е. проходят лабиринт);

3) итоговый этап (формулирование правила, анализ и обсуждение ошибок). На усмотрение учителя можно задействовать как индивидуальный, так и групповой формат работы.

Использование данного игрового приема позволяет повысить интерес к фонетике, снять напряжение после отработки других навыков, например грамматических, увлекает учеников в учебную деятельность. Кроме того, способствует многократному повторению фонетического материала, что приводит к автоматизации навыка.

Итак, формирование слухопроизносительных навыков во время обучения иностранному языку является важным компонентом обучения и требует поиска приемов, способствующих реализации этой задачи. Представленный игровой прием «Фонетический лабиринт» разработан на основе УМК Spotlight для 4-го класса и дает обучающимся возможность интересным способом отрабатывать долгие гласные звуки. Представленные материалы могут быть рекомендованы к использованию на уроках английского языка в начальной школе.

Список источников

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

2. Пустовалов С. В. Роль фонетических навыков в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Инфоурок : образовательный портал. URL: <https://infourok.ru/rol-foneticheskikh-navykov-v-processe-formirovaniya-inoyazychnoj-kommunikativnoj-kompetencii-4173851.html> (дата обращения: 28.03.2026).

3. Работа с фонетикой на занятиях РКИ // Образовательный портал «Справочник». URL: https://spravochnik.ru/russkiy_yazyk/rabota_s_fonetikoy_na_zanyatiyah_rki/ (дата обращения: 28.03.2026).

4. Шукин А. Н. , Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Издат. центр «Академия», 2015. 288 с.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей, 4-е изд. М. : Просвещение, 2006. 239 с.

6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов вузов и учителей, 2-е изд., испр. М. : Академия, 2006. 334 с.

7. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык: 4 класс : учебник : в 2 ч. 18-е изд., перераб. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023. 96 с.

**Развитие умений аудирования на уроках английского языка
на основе аутентичного песенного материала на старшей ступени**

**Development of Listening Skills in English Lessons Based
on Authentic Song Materials at the Senior Stage**

Роман Дмитриевич Голубчиков, Мария Александровна Русина
Roman Dmitrievich Golubchikov, Mariya Aleksandrovna Rusina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
rusmaria@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития умений аудирования у обучающихся старших классов с использованием аутентичных песенных материалов. Представлен анализ определений понятия «аудирование», его целей и факторов, влияющих на успешность обучения. Обосновывается эффективность песенного материала для преодоления трудностей восприятия иноязычной речи и поддержания мотивации. Описана поэтапная система работы с песней Bruno Mars “Count on me” в рамках темы «Relations» (Spotlight 11), включающая предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы с комплексом упражнений, направленных на развитие языковой догадки, детального понимания и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные материалы, песенный материал, методика преподавания английского языка, старшая ступень обучения, коммуникативные навыки
Keywords: listening comprehension, authentic materials, song material, English teaching methodology, senior stage of education, communication skills

Аудирование является одним из важнейших компонентов устной коммуникации. Многие исследователи (Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин) рассматривают аудирование как рецептивный вид речевой деятельности, обеспечивающий одновременное восприятие и понимание звучащей речи на слух [1, с. 116]. При обучении иностранному языку в школе важно развить такие аудитивные умения, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание [2, с. 24]. В. В. Сафонова рассматривает аудирование как эффективный способ обеспечить межкультурное общение, обеспечивающий знакомство с многообразной инокультурной средой устного общения с целью ориентировки в ней, как ресурс для получения необходимой информации в ходе развития других речевых умений, а также средство оценки и самооценки своей готовности к речевому общению [3, с. 161].

К основным целям обучения аудированию авторы (Н. Д. Гальскова, А. Н. Щукин, Г. М. Фролова) относят:

- 1) непосредственное понимание речи в условиях коммуникации;
- 2) формирование умения воспринимать суть высказывания собеседника в различных ситуациях (например, если аудиотекст содержит незнакомый лексико-грам-

матический материал – в этом случае происходит развитие языковой догадки и компенсаторных умений);

3) способность воспринимать аудиотексты с разной глубиной проникновения в содержание в зависимости от коммуникативной задачи: понимание основного содержания текста, полное/детальное понимание, выявление существенных фактов (селективное понимание);

4) аудирование как средство достижения комплексных результатов: овладение аудитивными умениями помогает реализовать практическую, образовательную и воспитательную цели обучения иностранному языку, а также способствует формированию вторичной языковой личности [4, с. 148; 5, с. 174].

Для обучения аудированию учеников старших классов исследователи Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рекомендуют использовать монологические и диалогические теле- и радиопередачи страноведческого, культуроведческого и научно-познавательного характера, а также записи художественных текстов. Также должны быть представлены все сферы общения с преимущественным вниманием к текстам из области профессиональных интересов учащихся. А. Н. Щукин и Г. М. Фролова отмечают целесообразность использования в тексте как простых предложений, так и сложных, в том числе содержащих причастные и деепричастные обороты [5, с. 175].

Традиционные подходы к обучению аудированию в средней школе часто теряют эффективность из-за возрастных особенностей подростков, склонных к потере интереса при рутинных формах работы. Для поддержания мотивации целесообразно использовать увлекательные приемы, в частности, работу с аутентичными песенными материалами.

По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, аутентичные материалы (англ. *authentic materials*) – это материалы, которые используются в реальной жизни страны и могут быть использованы при обучении иностранному языку. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др. Аутентичный текст – это текст в устной и письменной форме, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [2, с. 25].

К аутентичному материалу также относится и песня, которая отличается высокой эффективностью, поскольку она тренирует способность воспринимать иностранную речь на слух, выделять главные идеи и детали, а также способствует отработке беглости речи и чистоты произношения. Благодаря эффекту повторения песенные тексты обеспечивают прочное усвоение новой лексики и грамматических оборотов. Кроме того, работа с аутентичными песнями открывает перед учащимися мир фольклора и традиций носителей языка, служит средством культурного обогащения. Работа с песенным материалом также помогает педагогу создать комфортную эмоциональную атмосферу, снизить скованность учеников при общении на иностранном языке и поддержать их мотивацию к учебе.

Что касается порядка работы с песней как с материалом при обучении аудированию, исследователи (А. Н. Щукин, Г. М. Фролова, Г. С. Синькевич) предлагают осуществлять ее поэтапно:

Предтекстовый этап (*Pre-listening*) / до прослушивания. На этом этапе возможно выполнение следующих заданий: анализ заголовка, обсуждение темы, формулирование гипотез (о чем пойдет речь?), целеполагание (например, «Во время прослушивания необходимо понять главную идею» и т. д.).

Текстовый этап (*While-listening*) / во время прослушивания. К этому этапу относится активная работа с аудиоматериалом. Задачи первого прослушивания – понять, о чем текст, кто поет, какие обстоятельства вокруг. Задачи второго прослушивания – извлечь конкретную информацию из текста, работа с деталями. При третьем прослушивании выполняется проверка сложных моментов, которые вызвали споры, а также закрепление материала.

Послетекстовый этап (*Post-listening*) / после прослушивания. На данном этапе аудиоматериал становится основой для развития умений говорения, письма или отработки лексико-грамматических навыков. Контроль понимания, развитие устной речи (дискуссия по теме аудиоматериала, выражение учащимися отношения, оценки событий), работа с языковым материалом (анализ полезных для развития речевых умений фраз, устойчивых выражений) или написание аннотации, краткого изложения, эссе по теме [5, с. 190; 6, с. 50].

А. Н. Щукин и Г. М. Фролова отмечают возможность возникновения некоторых трудностей в процессе работы с песенным материалом.

Трудности языкового плана: фонетические, лексические, грамматические, ритмико-интонационные трудности; наличие незнакомых слов, не поддающихся контекстуальной догадке.

Сложности, связанные с содержанием: понимание логики построения текста, связей между фактами, идеи высказывания, мотивов персонажей, а также критическое осмысление услышанного.

Также отмечают трудности, обусловленные условиями восприятия, например: однократность предъявления; высокий темп речи носителей языка; разные голоса, произношение; наличие шумовых помех; отсутствие зрительных опор.

Кроме того, авторы обращают внимание на трудности психологического характера: недостаточное развитие механизмов оперативной и долговременной памяти, осмысливания, вероятностного прогнозирования, а также связанные с отрицательным влиянием родного языка (интерференцией) [5, с. 184].

Н. Д. Гальскова утверждает, что для успешного осуществления обучения аудированию важно учитывать факторы:

- 1) экстралингвистического характера (темп предъявления аудиотекста, наличие или отсутствие опор, помогающих воспринимать и понимать аудиоматериал и др.);
- 2) индивидуально-личностного характера (учет речевого и языкового опыта учащихся в родном и иностранном языках, уровень сформированности механизмов аудирования) и лингвистического (языковая, структурная и содержательная характеристика текстов).

Данные факторы существенным образом определяют трудности в овладении умениями слухового восприятия и понимания текстов и последовательность в построении системы обучения слуховой рецепции [4, с. 147].

Для преодоления обозначенных трудностей и учитывая факторы, влияющие на успешность обучения аудированию, следует при выборе песенного материала обращать внимание на четкость вокала, размеренный темп и доступное языковое и социокультурное содержание.

Для разработки упражнений, направленных на развитие умений аудирования, была выбрана песня *Bruno Mars "Count on me"* в рамках тем: *Friendship, Love, Relations* для 9–11-х классов (например, самая первая тема в учебнике *Spotlight 11, Module 1 – "Relations"*, включающая следующий вокабуляр: *relations, idioms related to people, character adjectives*). Для поэтапной работы с песней были разработаны следующие этапы и задания.

Предтекстовый этап (*Pre-listening*). На первом этапе организуется работа с названием песни, происходит рассуждение о возможном ее содержании, а также обсуждение вопросов, связанных с взаимопомощью, поддержкой друга в случае, если он грустит. Также предлагается раздаточный материал в виде карточек с выражениями из песни, которые нужно сопоставить с их значением.

Пример карточки:

to count on someone – to rely on someone, to trust someone.

a shoulder to cry on – someone who listens to your problems and comforts you.

На этапе «во время прослушивания» (*While-listening*) обучающиеся пытаются ответить на вопрос об общем содержании песни, о ком поет исполнитель (аудирование с общим пониманием). Далее предлагается прослушать песню во второй раз; во время второго прослушивания учащимся выдается задание с выбором правильного ответа. Прежде чем обучающиеся приступят к выполнению, необходимо прочитать утверждения и варианты ответов для выявления возможных сложностей с пониманием лексики из песни.

Приведем пример задания:

Listen and circle the correct option:

If you ever find yourself ____ in the sea.

a) lost and found

b) lost and alone

c) lost and blue

I'll ____ you.

a) come to

b) come and find

c) come along

С целью осуществления контроля понимания после выполнения задания учитель просит назвать правильные ответы, ученики проверяют себя. Далее, в зависимости от уровня развития аудитивных умений обучающихся, возможно предложить задание на заполнение пропусков, которое выполняется во время третьего прослушивания, например:

Listen and fill in the missing words:

If you ever ____ yourself stuck in the middle of the sea,

I'll sail the world to ____ you.

Пропущенные слова: find, find.

На этапе после прослушивания (*Post-listening*) учитель задает вопросы по содержанию текста песни с целью выяснения полноты понимания. После чего предлагается проанализировать некоторые фразы, взятые из песни и выписанные на доске (или отображающиеся на экране), которые отражают основные идеи песни. Например: *to count on someone, to be there for someone, a shoulder to cry on*.

Для более глубокого понимания возможного контекста использования изученных фраз обучающиеся должны сопоставить их с ситуациями, например:

Your friend is sad because they broke up with their boyfriend/girlfriend. You want to comfort them. → “*You know you can always count on me.*” или “*I’ll be there for you.*”

Your friend promised to help you with a project but didn’t show up. → “*I feel like you let me down.*”

Далее для осуществления рефлексии предлагается коммуникативное задание с опорой на 2–3 фразы из песни.

Пример задания:

Your friend is feeling upset because something didn’t go well. Write a short message (3–5 sentences) to support your friend. Use 2-3 phrases from the song to show that you understand and care.

Предлагаемое задание включает как рефлексивную деятельность, (осознание и присвоение содержания), так и коммуникативную (создание собственного высказывания для конкретного адресата).

Таким образом, предложенная система работы с аутентичным песенным материалом позволяет эффективно развивать умения аудирования на старшей ступени обучения, поддерживать высокий уровень мотивации учащихся, преодолевать трудности восприятия иноязычной речи и органично интегрировать работу с лексикой в развитие коммуникативных навыков.

Список источников

1. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
3. Жаркова Т. И., Сороковых Г. В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М. : ФЛИНТА, 2014. 320 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М. : Академия, 2015. 288 с.
6. Синькевич Г. С. Песня на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 50–53.

**Краткосрочный опыт преподавания русского языка как иностранного
для иностранных студентов в Улан-Баторе (Монголия)
на базе МонГУ (Монгольского государственного университета) и Русского Дома**

**A Brief Experience in Teaching International Students Russian
as a Foreign Language (RFL) at the Mongolian State University (MSU)
and the Russian House in Ulaanbaatar, Mongolia**

Елена Владимировна Данекина
Elena Vladimirovna Danekina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александра Аркадьевна Ким,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, a_alaska@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в условиях краткосрочных курсов. На основе педагогического опыта, полученного на площадках Монгольского государственного университета и Русского дома в Улан-Баторе, выявляются ключевые лингвокультурные особенности и стереотипы восприятия России, в первую очередь диспропорция в географических представлениях. Автор обосновывает необходимость дифференцированного подхода: для учащихся элементарного уровня – преодоление упрощенных стереотипов через визуализацию и элементарные проекты; для продвинутых – развитие аналитических навыков посредством сравнительного анализа и работы с аутентичными медиатекстами. Делается вывод о том, что целенаправленная краткосрочная программа служит эффективным инструментом не только языкового, но и страноведческого просвещения, формируя более комплексный образ России.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания, монгольские студенты, краткосрочные курсы, лингвокультурология, страноведение, географические стереотипы, проектная деятельность, дифференцированный подход, межкультурная коммуникация

Keywords: RFL, teaching methodology, Mongolian students, short-term courses, linguoculturology, country studies, geographical stereotypes, project-based learning, differentiated approach, intercultural communication

Методика преподавания русского языка иностранным студентам требует глубокого и всестороннего подхода. А кратковременное обучение языка с целью лингвокультурологического и страноведческого погружения в русскую языковую среду помогает не только развить у студентов языковые навыки, но и значительно расширить кругозор [1, с. 15].

Педагогическая практика была реализована в полиэтнической студенческой среде, географически локализованной на территории Монголии. Целевая аудитория обучения преимущественно состояла из монгольских студентов, однако в учебных

группах также присутствовали представители других стран, в частности, Казахстана и Японии.

Опыт педагогической работы со студентами разных уровней владения русским языком, накопленный на площадках Монгольского государственного университета (МонГУ) и Русского дома, дал возможность идентифицировать ряд специфических когнитивных и лингвокультурных особенностей данной аудитории, имеющих принципиальное значение для методики РКИ [2].

Наиболее показательными являются различия в географических и пространственных представлениях о России. На что можно обратить внимание при работе с иностранными студентами, обучающимися в Монголии элементарного уровня (первый год обучения) – это весьма расплывчатое понятие о размерах России. На сегодняшний день в Монголии насчитывается 21 город [3]. Но сами монголы говорят, что городом у них считается одна столица, другие населенные пункты называют аймаками. Таким образом, при вводном вопросе о количестве городов в РФ студентами из Монголии называлась цифра всего от 20 до 50 городов.

Учитывая обозначенные диспропорции, проектная работа становится не просто дополнением, а стержневым методом интенсивного курса. Она позволяет трансформировать пассивное получение информации в личное открытие, создавая эмоциональную и интеллектуальную связь с предметом изучения. Для монгольских студентов, в чьей культурной традиции глубоко укоренены понятия большого пространства, пути и кочевья, такие проекты могут найти особый отклик [4].

Студенты продвинутого уровня владения языком (B1 и выше) демонстрируют сформированную систему страноведческих знаний. Как показали данные проведенного анкетирования, часть из них обладает не только теоретическими сведениями, но и непосредственным опытом пребывания в России. География их поездок охватывает не только приграничные города (Иркутск, Улан-Удэ), но и столичные, а также крупные культурно-экономические центры европейской части страны (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург). Кроме того, отдельные студенты отмечали посещение Горного Алтая, что логично объясняется географической близостью этого региона к Монголии.

Данная диспропорция в знаниях указывает на ключевую задачу краткосрочных курсов для начинающих: преодоление культурно обусловленных стереотипов восприятия и создание базовой, но объемной культурно-географической картины. Эффективными методическими приемами в данном случае для студентов элементарного уровня становятся:

1. Визуализация и картографирование: Работа с интерактивными картами России, сопоставление масштабов (например, сравнение площади Сибири с площадью Монголии), создание маршрутов путешествий.

2. Проектная деятельность элементарного уровня: Создание коллажа или презентации «Города России: от Калининграда до Владивостока» с использованием самых простых языковых конструкций («Это Москва. Москва – столица. Это большой город») [5].

Для продвинутой группы краткосрочная программа должна быть нацелена на углубление и систематизацию уже имеющихся знаний, а также на развитие анали-

тических и сопоставительных навыков. Здесь уместны: сравнительный анализ городов – Улан-Батор vs. Москва (или Иркутск) в аспекте урбанистики, транспорта, культурной жизни; работа с аутентичными медиатекстами (новостные сюжеты, блоги путешественников) о российских регионах [1]; подготовка и проведение виртуальной экскурсии по одному из российских городов для студентов начального уровня, что развивает как предметные, так и педагогические компетенции [6].

Таким образом, краткосрочное преподавание РКИ в монгольской аудитории, учитывающее исходный уровень страноведческой осведомленности и культурные особенности восприятия пространства, позволяет не только дать интенсивную языковую практику, но и выполнить важную просветительскую функцию. Оно закладывает фундамент для преодоления упрощенных стереотипов и способствует формированию более сложного, многомерного и адекватного образа России, что является одной из ключевых задач межкультурного подхода в образовании [7].

Список источников

1. Алефиренко Н. Ф., Ковшова М. А. Соматический код языка в зеркале фразеологии (на материале концепта «рука») // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17, № 4. С. 108–119.
2. Маслова В. А. Лингвокультурологический подход к фразеологии как основа формирования межкультурной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-1 (66). С. 15–19.
3. Белякова Е. Е. Методика работы с фразеологизмами на занятиях по русскому языку как иностранному: система упражнений для активизации в речи // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 270–278.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурологический аспект преподавания русской фразеологии иностранцам // Русский язык за рубежом. 2017. № 6. С. 42–48.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 2003. 334 с.
6. Национальное статистическое управление Монголии. Administrative and territorial division of Mongolia // National Statistics Office of Mongolia. URL: <https://www.1212.mn> (дата обращения: 01.12.2025).
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная. 2-е изд. М. : Слово/Slovo, 2008. 262 с.

**Особенности индивидуализации образовательного процесса
в разноуровневой группе при изучении иностранного языка
на уровне основного общего образования**

**Features of Individualization of the Educational Process in a Multi-Level Group
While Learning a Foreign Language at the Level of Basic General Education**

Алена Олеговна Дроздова
Alyona Olegovna Drozdova

МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска, Томск, Россия
Municipal Autonomous Educational Institution “Eureka-Development” Tomsk School, Tomsk, Russia
kurazhbombey@mail.ru

Аннотация. Представлены теория и практика реализации обучения в разноуровневой группе при изучении иностранного языка в общеобразовательной школе. Раскрыты основные понятия, характеристики уровня подготовки школьников. Приведены практические примеры успешной реализации разноуровневого обучения.

Ключевые слова: разноуровневая группа, школьное образование, изучение иностранного языка, индивидуальный подход

Keywords: multi-level group, school education, learning a foreign language, individual method

Образование в школе – важный жизненный этап каждого ребенка. Школа – это то место, где дети не только получают новые знания и навыки, но и учатся взаимодействовать с внешним миром, проявляют себя в спорте, творчестве и науке. Если обратиться к тексту документа «Успех каждого ребенка» 2019 г., то можно увидеть, что основной целью государственной инициативы является развитие и поддержка талантов и способностей детей и молодежи в возрасте от 5 до 18 лет. Важным пунктом является привлечение около 80 % ребят в данный проект, включая и детей с особенностями развития. Проект способствует развитию творческого потенциала ребенка, что является важным условием для его успешной самореализации в будущем.

Помимо этого, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. [1] тоже делает акцент на успешности: это успех в освоении образовательной программы, формирование адекватного реагирования на свою успешность и, что немаловажно, успешная социализация и самореализация. Конвенция ООН о правах ребенка от 1989 г. [2] освещает широкий спектр прав ребенка. Так, в статье 28 говорится о гарантиях получения бесплатного и обязательного образования, а также обеспечения его доступности для всех детей.

Исходя из содержания вышеуказанных документов, можно сделать общий вывод: каждый ребенок важен и важен успех каждого конкретного ребенка. Школам, педагогам и всем причастным необходимо создавать условия и ситуации успеха для развития потенциала каждой личности.

С каждым годом растут требования к уровню освоения того или иного школьного предмета. Английский язык не является исключением. С текущего учебного года он был включен в список предметов по выбору на ВПР для 4–10-х классов. При изучении английского языка в школе часть учеников быстро усваивает материал урока, не имеет трудности с выполнением заданий и, как результат, обладает достаточно высокой мотивацией для изучения языка. Другая же группа учеников испытывает трудности в понимании грамматики и словообразования, что существенно снижает мотивацию к изучению языка. В соответствии с личностно ориентированной парадигмой образования основными подходами к обучению иностранным языкам признаются компетентностный, системно-деятельностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный. Современная методика обучения иностранному языку в целом характеризуется своей полипарадигмальностью. Это позволяет учителям комбинировать названные методические подходы, каждый из которых имеет свои методологические особенности, и в их рамках выстраивать своеобразные системы обучения, модели образовательного процесса, педагогические теории и технологии. Соответственно, необходимо внедрять разноуровневое обучение на уроках иностранного языка. Поэтому есть необходимость в организации и видоизменении образовательных программ, которые будут учитывать разный темп усвоения материала учениками.

Достижение данной цели реализуется посредством решения следующих задач:

- 1) формирование и развитие коммуникативных УУД;
- 2) формирование и развитие познавательных УУД (действие, исследование, поиск, отбор и структурирование необходимой информации, моделирование изучаемого содержания);
- 3) формирование и развитие регулятивных УУД;
- 4) развитие личностных УУД;
- 5) учет состояния здоровья учеников.

Несмотря на то, что ФГОС указывает на необходимость индивидуализации в образовании и индивидуального подхода при обучении английскому языку, механизм перехода от предметно-тематического подхода к подходу, направленному на формирование метапредметных компетенций, не выявлен. По убеждению автора статьи, изучение языка – это прежде всего развитие коммуникативных, регулятивных и познавательных компетенций, без которых невозможно сформировать «успех каждого ребенка».

Основным способом решения проблемы разноскоростного развития внутри одного классного коллектива с учетом компетентностного подход представляется отказ от фронтальных форм работы в пользу разноуровневого обучения. Разноуровневое обучение – это технология обучения в одном классе детей с разными способностями к обучению [3]. При организации уроков с использованием этой технологии важно обеспечить вариативность и уровневость заданий для школьника, сохранить индивидуализацию образования, а не сократить объем изучаемого материала.

Проанализировав результаты пяти (устный опрос, проверка домашнего задания, ВПР) контрольных точек, а также рефлексивные тексты детей, удалось выделить следующие группы обучающихся:

- 1) быстро обучаемые и мотивированные;
- 2) ребята со средним темпом работы и мотивированные;
- 3) ребята с низким темпом работы и мотивированные;
- 4) «середнячки» – темп работы средний, при этом учатся, потому что «так нужно»;

5) быстро обучаемые и немотивированные, на уроках им скучно, быстро выполняют свои задачи и больше ничего не хотят делать;

6) немотивированные.

Организовать учебный процесс на такое количество и с учетом индивидуальных особенностей ребенка далеко не просто. На подготовку к таким урокам уходит много времени и ресурсов. Для разноуровневого обучения на уроках английского языка автором были использованы:

- 1) карточки-информаторы с учебным материалом, который поможет при выполнении заданий урока;

- 2) альтернативные задания для ребят, кто быстро усваивает материал или испытывает трудности с выполнением определенного типа заданий из-за особенностей здоровья;

- 3) маршрутный лист, где указано, какие задания, в какой последовательности и на какую оценку необходимо выполнить.

Разберем на примере второй урок в 6-м классе модуля «Activities» из учебника «Spotlight» (тема урока «А как хорошо ты себя знаешь?»).

Первый этап урока – приветствие и warm-up. На доске написаны слова, которые учащиеся подготовили к диктанту. Но буквы в некоторых местах пропущены. Ребятам вместе со своими соседями по парте предложено заполнить пропуски на время. Так как будут ребята, кто имеет темп средний и ниже среднего, для первого из выполнивших выдано задание в рабочей тетради. Важным моментом будет указать ученикам, что любой вид деятельности учитывается на уроке при выставлении оценок.

Следующий этап – работа с текстом. Ребята объединяются в группы по четыре человека (две соседние парты), что дает возможность сформировать разноуровневые группы. На листе А4 представлен большой текст от лица школьников, какими хобби они увлекаются. Чтобы данное задание получило статус «выполнено», каждой группе необходимо найти минимум семь хобби (хобби повторяются, что дает ребятам со сложностями в изучении английского языка успешно выполнить поставленную задачу). После выполнения данного задания – проверка и взаимопомощь в поиске недостающих слов.

Третий этап – самопроверка. Каждому из учеников выдается кроссворд. Ребятам с ОВЗ тоже выдается кроссворд, но облегченного вида. Задача – заполнить как можно больше пропусков, используя лексику последних двух уроков. Время на выполнение задания ограничено.

Четвертый и последний этап – рефлексия. Ученики в игровой форме делятся тем, что удалось сделать, какие задания вызвали затруднения и что запомнилось из материала.

По подобному плану и с такой вариативностью заданий проводились уроки в данном 6-м классе хотя бы раз в неделю при трех учебных часах. Для доказатель-

ства, что разноуровневый подход повышает уровень усвоения материала, был проведен контрольный срез в двух 6-х классах. В одном классе использовался разноуровневый подход, в другом – нет. По результатам контрольного среза видно, что процент ребят, успешно выполнивших задания в экспериментальном классе, на порядок выше, нежели в контрольном (хотя разноуровневый подход реализовывался в классе из 26 человек). Также ребята из класса с разноуровневым подходом попробовали выполнить в каждом задании хотя бы по одному примеру. В то время как в другом классе некоторые ученики просто пропускали задания. Если говорить об эмоциональной составляющей, ребята из экспериментального класса имели более четкое представление о том, сколько заданий и как нужно выполнить на условную «тройку», и ощущали себя более уверенно и спокойно.

При обсуждении с учениками и введении разноуровневого подхода подопечные говорили о более четком понимании требований учителя, характера заданий, а также собственном уровне языка.

Со слов классного руководителя, родители довольны, что удастся уделить время каждому ребенку на уроке, что ребят не игнорируют. Помощь приходит не только от педагога, но и коллектива, что делает атмосферу на уроке более дружелюбной и спокойной.

Таким образом, на основе детской рефлексии и результатов ВПР можно сделать вывод, что разноуровневый подход в обучении позволяет оказывать внимание каждому ученику, его творческим способностям, эмоциональному состоянию и интеллектуальным способностям. При реализации данного подхода отлично сочетаются между собой фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы. Успех каждого ребенка возможен тогда, когда учтены его потребности, уровень подготовки, интересы и созданы условия для их реализации.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) : приказ от 31.05.2021 № 287. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 20.04.2026).
2. Конвенция о правах ребенка : одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 : вступила в силу для СССР 15.09.1990 // Сборник международных договоров СССР. Вып. XLVI. М., 1993.
3. Дзаболова И. М. Сущность и условия организации разноуровневого обучения. URL: <https://infourok.ru/referat-sushnost-i-usloviya-organizacii-raznourovneвого-obucheniya-6183101.html> (дата обращения: 20.04.2026).

**Пространственные единицы в русскоязычной культурной среде
и их роль в адаптации обучающихся русскому языку как иностранному**

**Spatial Units in the Russian-Speaking Cultural Environment
and Their Role in the Adaptation of Learners to Russian as a Foreign Language**

Елизавета Витальевна Дульзон
Elizaveta Vitalievna Dulzon

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александра Аркадьевна Ким,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, a_alaska@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются различия в восприятии времени и пространства в разных культурах, что в свою очередь определяет образ жизни и восприятия себя в пространстве тем либо иным народом. Подчеркивается важность личности обучающегося и ее мотивационных интенций при изучении иностранного языка. Представлена дефиниции терминов «лексическая единица», «фразеологизм». Приведены примеры пространственных единиц как культурных кодов, которые могут стать инструментами для адаптации в новой культурной среде.

Ключевые слова: пространство и время, лексическая единица, фразеологизм, культурный код, вторичная языковая личность, лингвокультурологический контекст, социализация, интеграция, мотивация

Keywords: space and time, lexical unit, phraseological unit, cultural code, secondary linguistic personality, linguacultural context, socialization, integration, motivation

«Пространства полны мудрости, а времена полны мнимого хаоса,
и, однако, человек сотворен, очевидно, чтобы искать порядок,
чтобы внести ясность в свой малый промежуток времени,
чтобы грядущее строить на прошедшем, – иначе зачем человеку память,
зачем воспоминания?»

Немецкий философ Иоганн Готфрид Гердер

Личность обучающегося находится в центре процесса обучения. Овладение языком возможно при выполнении ряда условий, которые являются необходимыми для успешного усвоения языка. На наш взгляд, обязательны следующие условия:

1. Волеизъявление обучающегося, его желание освоить язык.
2. Мотивация обучающегося. Мотивация – величина непостоянная, в зависимости от ситуации мотивация может ослабевать или усиливаться. Мотивация не создается извне и является частью характера обучающегося.
3. Наличие условий для обучения, возможность обучаться.
4. Преподаватель и его компетенция. Преподаватель может как усилить интерес к обучению, так и подавить его.

5. Доступ к учебным материалам, в том числе и с помощью современных технологий (сайты и приложения для обучения языку, электронные словари, электронные переводчики и т. д.).

6. Среда. Это может быть как обучение с полным погружением в языковую среду, когда язык изучается в стране носителей, так и в неязыковой среде в рамках уроков по иностранному языку. Подчеркнем, что современные технологии позволяют приблизить учебную среду к реальной, например, использование интернета, где носитель может участвовать в уроке дистанционно.

7. Возможность использования языка в реальных коммуникативных ситуациях, например – ролевые игры на уроке. Максимально эффективным в данном случае будет практика языка с носителями языка.

В настоящее время стали чаще говорить о личности самого обучающегося в контексте формирования вторичной языковой личности. Это понятие имеет свои характеристики, но прежде, чем говорить о нюансах, представляется целесообразным определиться, а что же приводит к формированию этой личности. Мы лишь предположим, что вышеперечисленные условия – есть предпосылки к формированию вторичной языковой личности, своеобразный фундамент, без наличия которого развитие в принципе невозможно. Эти условия можно как сужать, так и расширять, в зависимости от контекста и стратегических целей обучающегося.

Можем ли мы говорить об инструментах, которые помогут обучающемуся в освоении языка как культурного кода и осознании себя в новой культурной языковой среде в контексте уже имеющихся языковых знаний? Далее мы рассмотрим эти вопросы практически. Во-первых, представители разных наций могут по-разному воспринимать пространство и время и, соответственно, по-разному воспринимают себя в окружающем мире. Например, народы, проживающие в холодных климатических зонах, больше ориентированы на будущее, нежели настоящее или прошлое; напротив, народы, проживающие в жарких климатических зонах, ориентированы на настоящее время, а к прошлому и будущему относятся философски. Существуют научные работы, посвященные данной тематике, например, Т. Г. Бротникова в статье «Отношение ко времени как отражение этического сознания» подчеркивает, что «представители большей части европейских культур привыкли осознавать себя движущимися по шкале времени из прошлого в будущее» [1, с. 28]. Восточная философия и восприятие мира отличаются от общепринятого европейского и «часто подразделяют на два типа: 1) время понимается как хронологический процесс, в котором существуют важные даты и события; 2) восприятие времени связано с постоянным обновлением и различием между прошлым и будущим и отражает поступление информационного сигнала» [1, с. 28]. В китайской традиции время циклично, и задача человека – гармонично функционировать в окружающем мире, где жизнь воспринимается как часть общего целого. Данный тезис рассматривается в научной статье А. Е. Серикова с разных точек зрения, при этом автор приходит к заключению, что время в Китае воспринимается как линейно, так и циклично. «Специфической для китайской культуры является, скорее, ценность точного попадания вовремя, ценность умения без видимых усилий соответствовать изменяющейся ситуации» [2, с. 60].

Таким образом отношение ко времени и пространству имеет свои особенности в зависимости от культуры того или иного народа.

Ю. Н. Караулов в структуре языковой личности выделяет три уровня: вербально-семантический (лексикон или лексический запас языковой личности), лингвокогнитивный (концептный или тезаурус), высший или мотивационный (иначе говоря, уровень деятельностно-коммуникационных потребностей личности) [3].

Язык – это средство общения, а культура есть то, чем наполнен быт повседневный, творческий и возможно научный, то, без чего цивилизованная жизнь в любом социуме невозможна.

Все, включая живое и не живое, имеет вокруг себя среду обитания, иначе говоря, пространство. Под пространством мы понимаем окружающий мир в целом как некую глобальную категорию. Все живое и неживое обитает в том или ином пространстве, соответственно, категория пространства может расширяться или сужаться в зависимости от конкретной ситуации.

Восприятие пространства прошло эволюционные этапы сродни тому, как происходит эволюция в природе. Этот процесс в российской действительности подробно описан в статье Л. А. Черной, которая рассматривает эту «эволюцию», начиная с древне русского представления о пространстве и времени, где «негативный оттенок, вкладываемый в значения стран света средневековой традицией (Запад – ад, Восток – рай), исчезает, уступая место научной фиксации и описанию реального географического пространства» [4, с. 526].

Автор рассматривает отношение ко времени и пространству в разных исторических перспективах (особенно подчеркивая влияние религии на восприятие пространства и времени, которые, по мнению автора, неразделимы) и приходит к выводу, что фокус внимания в исследованиях пространства и времени в настоящем смещен к антропоцентрическому подходу.

Изучающие русский язык как иностранный сталкиваются с картиной мира, где пространство – это нечто огромное, ассоциирующееся с безграничным, некоей сферой, которая помимо своей безграничности еще и движется. Пространство бесконечно во все стороны относительно человека, при этом вверх – это нечто божественное светлое, низ – это зона потустороннего негативного, за – это прошлое, которое может быть как хорошим, так и плохим, но необратимым, впереди – как правило, ассоциируется с неизвестным будущим, но здесь всегда присутствует момент, надежды на светлое будущее. То есть ярко выражена ориентация на будущее: «...в пространстве русской культуры, начиная с середины XVII в., восприятие настоящего чаще всего не соответствовало представлению о социальном идеале, что продуцировало недовольство наличествующим состоянием и толкало на поиски путей для достижения его абсолютной формы» [5, с. 5].

В настоящее время нет общепринятой классификации пространственной лексики. Тем не менее можно определить следующие группы: 1) предлоги (в, на, у, под, над и т. д.); 2) глаголы движения (войти, выйти, приехать, улететь, вылететь и т. д.); 3) повседневные речевые модели, необходимые для повседневной ориентации (как пройти в библиотеку? в какой аудитории будет лекция? на каком этаже деканат?). Мы исходим из парадигмы, что вышеперечисленные пункты – необхо-

димый и обязательный минимум для языковой и культурной адаптации в русско-язычном пространстве.

Для нас исследовательский интерес представляют пространственные фразеологизмы как лексические единицы речи, способствующие, в силу своего культурного кода, усвоению языка на более глубоком уровне, способствующем формированию вторичной языковой личности.

Фразеологическим оборотом, или фразеологизмом, называются семантически неделимые словосочетания, которым свойственно постоянство особого целостного значения, компонентного состава, грамматических категорий и определенной оценочности [6, с. 47].

Рассмотрим следующие примеры с опорой на аналог в китайском языке:

1) смотреть свысока: (居高临下 (jū gāo lín xià) – наиболее точная версия; 目空一切 (mù kōng yī qiè) – «глаза не видят ничего» – грубая версия. Как в русском, так и в китайском языках выражение имеет негативный оттенок и на культурном уровне находится в примерно в едином спектре эмоций;

2) сесть на шею: 白龙鱼服 (bái lóng yú fú) – «белый дракон в рыбьем обличье» – воспользоваться ситуацией и использовать чужие ресурсы, 揠苗助长 (yà miáo zhù zhǎng) – «тянуть ростки, чтобы помочь им расти» – пытаться добиться результата чужими усилиями. В российской традиции груз дел человек несет на плечах, а шея – индикатор уверенности; в Китае с глубокой восточной философией мы видим иные аналогии, подкрепленные мифологией;

3) провалиться сквозь землю (в значении «испытывать стыд»): 恨不得找个地洞钻进去 (hèn bù dé zhǎo gè dì dòng zuān jìn) – 恨不得 означает усиление стремления к действию и 找个地洞钻进去 – буквально означает «найти нору и спрятаться в ней». В российской традиции то, что «внизу», скорее, ассоциируется с негативом, в данном контексте со «стыдом», в китайском варианте – это «нора» – закрытое пространство, невидимое никем;

4) провалиться сквозь землю (в значении «исчезнуть»): 杳如黄鹤 (yǎo rú huáng hè) – дословно переводится как «исчезнуть как желтый журавль». В Китае есть легенда, связанная с Башней Желтого журавля в городе Ухань. По легенде, мудрец улетел из города на желтом журавле. Это поэтический символ Китая, обладающий позитивной эмоциональной окраской. В российской традиции выражение связано с древними традициями представления о царстве мертвых «под землей».

Вышеперечисленные примеры демонстрируют что, во-первых, значение фразеологизмов в разных лингвокультурах может совпадать, но далеко не всегда, во-вторых, исторический и культурный контекст может диаметрально отличаться и именно на этом стыке «различий» происходит столкновение с новой культурной средой. Данные примеры активны в речи носителей и для обучающихся с высокой степенью мотивации станут важной ступенью к лучшему пониманию культурной среды и успешной интеграции в общество. С точки зрения обучения иностранному языку

с применением современных образовательных стратегий и технологий мы можем говорить о развитии вторичной языковой личности как носителя культурного кода.

В заключение подчеркнем, что в интеграции и системном применении в обучении русскому как иностранному существует очевидный потенциал фразеологии, метафор и устойчивых выражений как элементов, обладающих широким культурным и историческим контекстом.

Список источников

1. Бротникова Т. Г. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (79) С. 27–32.
2. Сериков О. Е. Восприятие времени в китайской культуре // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2016. № 2 (20). С. 50–61.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 263 с.
4. Черная Л. А. Восприятие пространства и времени в русской культуре XVII в. // Герменевтика древнерусской литературы. 2000. Сборник 10. М. : Наследие. С. 517–528.
5. Синявина Н. В. Концепт «устремленность в будущее» как элемент концептосферы русской культуры : специальность 24.00.01 : автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2019. 39 с.
6. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык : учебник / под ред. Н. С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 2002. 528 с.

**Разработка и реализация комплекса мероприятий
по преодолению межкультурных барьеров китайскими обучающимися
в процессе коммуникации**

Measures to Overcome Intercultural Barriers in Chinese Students Communication

Кристина Игоревна Зусман
Kristina Igorevna Zusman

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дина Федоровна Мымрина,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, mymrina_df@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена разработке и апробации комплекса методических мероприятий, направленных на преодоление межкультурных барьеров у китайских обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного. В статье представлена типология барьеров, возникающих в процессе общения представителей разных культур, а также предложен комплекс мероприятий, включающий отбор лингвокультурного материала, моделирование ситуаций межкультурного общения, систему упражнений и формирование коммуникативных стратегий, нацеленных на преодоление барьеров. Описана экспериментальная работа, проведенная в группе обучающихся уровня А2–В1, и представлены результаты, свидетельствующие об эффективности предложенного подхода. Установлено, что систематическое использование разработанных заданий способствует снижению психологических и коммуникативных трудностей, повышению точности речевого оформления и развитию межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурные барьеры, коммуникативная компетенция, лингвокультурный подход

Keywords: intercultural communication, intercultural barriers, communicative competence, linguocultural approach

Современный этап развития высшего образования характеризуется активной интернационализацией, что приводит к увеличению числа иностранных обучающихся в российских вузах. Особую группу составляют китайские обучающиеся, для которых процесс освоения русского языка сопряжен не только с языковыми, но и с межкультурными трудностями.

В работах С. Г. Тер-Минасовой межкультурная коммуникация трактуется как диалог культур, предполагающий не только обмен информацией, но и взаимное понимание, сопоставление, принятие и преобразование различных коммуникативных стратегий, ценностей и картин мира. С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что любой акт межкультурного общения представляет собой столкновение и одновременно взаимное обогащение двух культурных сознаний, «воплощенных в языке и речи», причем именно язык служит главным проводником культурных смыслов [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методических решений, направленных на преодоление межкультурных барьеров и успешную адаптацию китайских обучающихся в русскоязычной образовательной среде. Проблема исследования заключается в том, что в методике обучения РКИ недостаточно разработано, каким образом с помощью языковых средств можно эффективно преодолевать межкультурные барьеры. Требуют уточнения механизмы формирования межкультурных умений средствами языка, критерии отбора лингвокультурного материала, типология упражнений и приемы моделирования ситуаций межкультурного общения на занятиях по русскому языку как иностранному.

Цель статьи – описать и обосновать комплекс мероприятий, направленных на преодоление межкультурных барьеров китайскими обучающимися в процессе изучения РКИ.

Межкультурная коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия представителей различных культур, в ходе которого происходит обмен не только информацией, но и культурными смыслами. В условиях обучения РКИ данный процесс осложняется различиями в языковых картинах мира, коммуникативных стратегиях и поведенческих нормах [2]. По мнению И. А. Стернина, коммуникативные трудности в межкультурном общении обусловлены несовпадением норм и стратегий речевого поведения [3].

Межкультурные барьеры представляют собой совокупность препятствий, возникающих в процессе общения и затрудняющих взаимопонимание. Они имеют комплексный характер и включают следующие основные виды:

1. Языковые барьеры связаны с недостаточной сформированностью фонетических, лексических, грамматических и стилистических навыков, а также с несоответствием выбранных языковых средств ситуации общения.

2. Ценностные барьеры обусловлены расхождениями в базовых ценностях, нормах, представлениях о социально одобряемом поведении, статусных ролях и ожидаемых моделях взаимодействия.

3. Поведенческие (невербальные) барьеры связаны с различиями в нормах использования жестов, мимики, зрительного контакта, дистанции общения, темпа речи, интонации.

4. Прагматико-семантические барьеры возникают при несовпадении способов реализации речевых актов (просьба, отказ, благодарность, извинение и др.), стратегий вежливости и косвенности, а также интерпретации «подтекста».

5. Когнитивные (фоново-знаниевые) барьеры обусловлены недостатком знаний о реалиях, традициях, истории, социальных институтах и культурных кодах страны изучаемого языка.

6. Психологические барьеры связаны с повышенной тревожностью, страхом ошибки, неуверенностью в себе, этноцентрическими установками, ощущением «инаковости» в чужой культурной среде.

7. Институциональные и ситуативные барьеры обусловлены особенностями организации образовательной системы, учебного процесса, статусных ролей и формальной регламентации общения.

Для китайских обучающихся характерны специфические трудности, обусловленные различиями между китайской и русской культурами: высокая степень косвенности речи, иная система вежливости, различия в образовательных традициях.

Разработанный комплекс мероприятий основывается на коммуникативном, социокультурном и компетентностном подходах и включает несколько взаимосвязанных направлений [4, 5].

1. *Отбор лингвокультурного материала.*

Содержание обучения включает аутентичные материалы, отражающие реальные коммуникативные ситуации. Особое внимание уделяется речевому этикету, культурно маркированной лексике, типичным коммуникативным моделям. Подобный подход способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся [6].

2. *Моделирование ситуаций межкультурного общения.*

В учебный процесс вводятся задания, имитирующие реальные коммуникативные ситуации: ролевые игры («разговор с преподавателем», «знакомство»); проблемные ситуации («непонимание в общении»); диалоги с культурным конфликтом. Это позволяет формировать навыки адаптивного поведения. Как подчеркивает Е. И. Пассов, моделирование речевой деятельности является ключевым условием формирования коммуникативной компетенции [5].

3. *Система упражнений.*

Комплекс включает следующие типы упражнений:

1. Аналитические упражнения: выявление культурных различий; интерпретация речевых ситуаций.

2. Коммуникативные упражнения: диалоги; дискуссии; интервью.

3. Сравнительные задания: сопоставление китайской и русской культур; обсуждение различий.

4. Упражнения на речевой этикет: формулы просьбы, отказа, благодарности; стратегии вежливости.

4. *Формирование коммуникативных стратегий.*

Особое внимание уделяется обучению стратегиям: уточнения («Правильно ли я понял...»); перефразирования; смягчения высказывания; выхода из коммуникативных затруднений. Формирование данных стратегий способствует снижению коммуникативных неудач [7].

5. *Работа с психологическими барьерами.*

Важным элементом является создание благоприятной образовательной среды. Для снижения тревожности используются поддерживающая коммуникативная среда, поэтапное усложнение заданий, использование речевых клише, работа в малых группах.

Апробация комплекса мероприятий проводилась в группе китайских студентов уровня А2–В1. Практическая часть исследования включала несколько этапов:

Этап 1. Диагностика:

а) анкета для обучающихся;

б) наблюдение за речевым поведением;

с) анализ коммуникативных ситуаций.

Цель диагностики: выявить трудности межкультурного общения.

Этап 2. Разработка системы упражнений.

Типы разработанных упражнений:

1. Анализ межкультурных ситуаций. Обсуждение коммуникативных ошибок.
2. Ролевые игры. Моделирование ситуаций общения.
3. Сопоставительные задания. Сравнение культурных норм.
4. Работа с текстами. Анализ культурных реалий.

Этап 3. Экспериментальное обучение.

1. Констатирующий этап. Диагностика межкультурных барьеров.
2. Формирующий этап. Использование разработанной системы упражнений.
3. Контрольный этап. Оценка результатов обучения.

В начале проведения предэкспериментального исследования были определены контрольная и экспериментальная группы. В двух группах было проведено анкетирование и итоговое тестирование китайских студентов. Цель состояла в выявлении межкультурных барьеров у китайских студентов.

Результаты анкетирования показали, что многие обучающиеся испытывают затруднения при участии в свободном общении, ролевых играх и коммуникативных заданиях, требующих спонтанной речи. 99 % опрошенных заявили, что наиболее испытывают трудности в официальных ситуациях (с преподавателями, администрацией). В результате этого был разработан план мероприятий по преодолению межкультурных барьеров в официальных ситуациях (в университете с преподавателями, администрацией), разработан и проведен урок «Культура общения в официальных ситуациях (в университете)».

На втором этапе в экспериментальной группе проведено обучение по разработанной программе и планам-конспектам уроков.

На третьем этапе (контрольный эксперимент) было проведено итоговое тестирование.

Итоговое тестирование показало различия в результатах двух групп.

В экспериментальной группе наблюдалось:

- 1) повышение точности выбора речевых формул;
- 2) более осознанное использование официального стиля;
- 3) снижение количества стилистических ошибок;
- 4) улучшение результатов продуктивных заданий.

В контрольной группе существенных изменений по сравнению с первым тестированием выявлено не было; результаты остались на прежнем уровне либо улучшились незначительно.

Разработанный комплекс мероприятий и языковых упражнений, ориентированный на официальную коммуникацию в университетской среде, оказался эффективным средством преодоления межкультурных барьеров у китайских обучающихся. В экспериментальной группе зафиксировано заметное улучшение показателей по итоговому тестированию по сравнению с входным. Качественный анализ речевого поведения показал, что обучающиеся экспериментальной группы стали более уверенно использовать официальные формулы вежливости, лучше различать официальные и неофициальные ситуации, осознанно сопоставлять русские и китай-

ские нормы общения и выбирать адекватные речевые стратегии. Полученные данные свидетельствуют о снижении психологических барьеров. Эффективность комплекса обусловлена его интегративным характером: сочетанием лингвистической отработки, социокультурного комментария, деятельностного подхода и рефлексии.

В целом результаты экспериментального обучения подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что систематическое использование специально разработанной системы языковых способов и упражнений в процессе обучения РКИ способствует существенному снижению межкультурных барьеров и повышению уровня межкультурной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся в сфере официальной коммуникации.

Таким образом, межкультурные барьеры представляют собой сложное многоуровневое явление, требующее системного подхода к их преодолению. Разработанный комплекс мероприятий, включающий отбор лингвокультурного материала, моделирование коммуникативных ситуаций и формирование стратегий общения, показал свою эффективность в работе с китайскими обучающимися. Полученные результаты подтверждают необходимость интеграции межкультурного компонента в процесс обучения РКИ.

Список источников

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 261 с.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 200 с.
3. Стернин И. А. Введение в межкультурную коммуникацию. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. 252 с.
4. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа, 1996. 311 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М. : Академия, 2006. 363 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

Искусственный интеллект в обучении этикетным нормам (на примере РКИ)

Artificial Intelligence in Teaching Etiquette Norms (based on RFL)

Екатерина Дмитриевна Иванова
Ekaterina Dmitrievna Ivanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александра Аркадьевна Ким,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, a_alaska@mail.ru

Аннотация. Представлены возможности внедрения искусственного интеллекта в обучение этикетным нормам. Рассмотрены трудности обучения этикетным нормам и пути их преодоления с помощью нейросетей. Выделены основные риски внедрения ИИ в обучение этикетным нормам. Сделан вывод о возможных путях использования нейросетей при обучении этикету и особенности, на которые следует обращать внимание преподавателю.

Ключевые слова: этикетные нормы, искусственный интеллект, педагогические возможности, цифровая педагогика, коммуникативная культура

Keywords: etiquette norms, artificial intelligence, pedagogical opportunities, digital pedagogy, communicative culture

Современная практика внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную среду проходит эволюцию от технического применения к педагогическому средству, способному создавать модели социальных взаимодействий. На данный момент нейросети все чаще выступают в роли педагогических инструментов, которые способны помогать преподавателям моделировать различные социальные взаимодействия. В рамках преподавания русского языка как иностранного особый интерес представляет потенциал нейросетей в формировании навыков ведения этикета через имитацию реальных коммуникативных ситуаций. Данный аспект открывает новые перспективы для переосмысления традиционных подходов к усвоению поведенческих социальных норм иностранными студентами на уроках русского языка как иностранного (РКИ).

Актуальность исследования обусловлена противоречием между возможным потенциалом искусственного интеллекта (ИИ) в обучении социальному взаимодействию с учетом культурных особенностей и недостатком знаний у преподавателей о возможностях использования ИИ для целенаправленного формирования этикетных норм на уроках РКИ. В условиях поликультурного взаимодействия ИИ-технологии могут стать помощником в отработке универсальных норм поведения, однако реализация этого потенциала требует научного обоснования.

Объектом исследования выступает процесс формирования этикетных норм поведения в современном образовательном пространстве.

Предмет исследования – потенциал использования технологий искусственного интеллекта как средства формирования этикетных компетенций.

Целью настоящей статьи является анализ возможностей технологий искусственного интеллекта для обучения этикетным нормам на уроках РКИ.

ИИ имеет большой потенциал в обучении РКИ. По утверждению Ф. Толибова, искусственный интеллект помогает в различных аспектах обучения РКИ [1, с. 198]. ИИ может анализировать особенности, запросы и цели пользователя и подстраиваться под них. Одни из самых значимых функций ИИ являются его адаптивность и персонализация обучения. Такие особенности позволяют формировать персонализированные сценарии обучения, основанные на индивидуальных потребностях, темпах усвоения и конкретных пробелах обучающегося в овладении этикетными нормами [2, с. 441]. В результате ИИ способен обеспечить адресность обучения и повысить эффективность формирования социальных навыков за счет целенаправленной коррекции траекторий обучения.

Как известно из курса методики преподавания РКИ, этикет является важнейшим инструментом социального взаимодействия. Речевому этикету обучают на всех уровнях языка [3, с. 33]. Использование искусственного интеллекта актуально рассматривать на всех этапах обучения, учитывая нюансы и специфику этапа обучения.

В современных условиях коммуникации активно развивается цифровая среда, в которой возникают новые формы речевого этикета – цифровой этикет, который на данный момент мало изучен в учебных пособиях. В то же время для искусственного интеллекта открываются большие дидактические возможности в обучении коммуникации в сетевом пространстве [4, с. 5]. Данные новшества в речевом этикете требуют адаптивных и персонализированных средств обучения, в этом случае ИИ выступает отличным помощником, предоставляя большое количество дидактических инструментов.

Выделяют различные трудности при обучении речевому этикету в РКИ. Во-первых, учащиеся могут испытывать стеснение в связи с непредсказуемым течением диалога. Во-вторых, учащиеся могут столкнуться с отсутствием возможности отработки некоторых этикетных моделей в реальной жизни или испытывать недостаток практики выученных этикетных моделей [5, с. 69]. Тем не менее с помощью ИИ возможно воспроизводить различные коммуникативные ситуации, задавать параметры поведения собеседника и обеспечивать мгновенную обратную связь на действия обучающихся. ИИ выступает инструментом моделирования социальных ситуаций, создавая контролируемую цифровую среду для отработки этикетных норм без рисков, присущих реальным взаимодействиям [2, с. 441]. Моделирование поведенческих сценариев средствами ИИ создает контролируемую и безопасную среду для отработки межкультурных коммуникативных ситуаций. Виртуальные ролевые игры и симуляции позволяют воспроизводить типичные этикетные практики и тестировать реакции учащихся без риска межличностного конфликта.

При анализе учебных материалов для обучения РКИ выявляется их несоответствие реальным речевым ситуациям. Нормы этикета подвержены изменениям, однако учебные пособия не всегда успевают корректироваться в соответствии с изменениями [6, с. 113]. В то же время нейросети благодаря своей адаптивности могут

подстроиться под реальную ситуацию при правильно заданных условиях, которые сформулирует педагог.

Исторически сложилось, что педагогические методы обучения этикетным нормам ориентировались на внешнюю регуляцию поведения и соблюдение установленных правил. Со временем наблюдается переход к интерактивным стратегиям, в которых центральное место занимает учет личностного побуждения обучающегося. Такой переход обусловлен развитием внутренней готовности обучающегося к соблюдению социальных норм [7, с. 38–39]. ИИ создает основу для инструментов, способных поддерживать индивидуализированное формирование этикетных навыков и учитывать особенности национальной культуры обучающихся при объяснении и практике. Адаптивные алгоритмы ИИ позволяют учитывать языковой уровень и культурные особенности учащихся при построении учебных траекторий по этикетным нормам [1, с. 198–199].

ИИ способен анализировать индивидуальные ошибки каждого учащегося и давать ему нужную обратную связь [6, с. 110]. В настоящий момент нейросети обеспечивают мгновенную корректировку произносительных, интонационных, грамматических и лексических ошибок. Вышеупомянутое преимущество дает возможность точечного обучения и постоянной практики в обучении социальным нормам. Интеграция нейросетей помогает сократить ошибки и натренировать речевые паттерны [8, с. 83].

Однако существуют некоторые барьеры и риски внедрения ИИ. У современных технических платформ ИИ проявляется некачественная обработка культурных контекстов и их создание [8, с. 84]. Данная трудность усложняет практику обучения речевому этикету, приближенному к языковым реалиям. Только при правильно заданных промптах некоторые нейросети имеют возможность вести коммуникацию, приближенную к настоящей. Следовательно, преподавателям необходимо научиться правильно моделировать учебные сценарии и следить за взаимодействием нейросетей и учащихся во время коммуникативных практик.

Также методисты выделяют этические риски, связанные с опасением у обучающихся утечки персональной информации и деперсонализацией обратной связи. Приведенные выше риски снижают эффективность формирования коммуникативной компетенции студентов в межкультурной среде. Систематические искажения в результатах анализа речи или неперсонифицированные рекомендации могут закреплять негативные стереотипы и препятствовать развитию умений адаптировать поведение к культурным нормам собеседника [9, с. 166]. Следовательно, требуется разработка механизмов контроля качества обратной связи со стороны инструментов ИИ, а также постоянный педагогический контроль для уменьшения негативного влияния этих рисков на учебный процесс.

Для наглядного представления механизмов работы ИИ рассмотрим пример задания для уровня А2. Выбрана жизненная ситуация – заказ еды у курьера. Данная речевая ситуация позволяет потренировать этикетные нормы общения и решает проблему страха совершить ошибку: при использовании голосового режима ChatGPT студент взаимодействует с алгоритмом, что исключает риск межличностного конфликта.

Преподаватель формулирует промпт, указывая уровень языка, коммуникативную задачу и роль ИИ (оператор доставки). После ввода промпта студенты тренируются самостоятельно, доводя навыки до уверенного уровня. Затем организуется этап переноса: студенты работают в парах, разыгрывая аналогичные ситуации без использования ИИ. Это позволяет перейти от контролируемой цифровой среды к живой коммуникации.

Второй пример ориентирован на уровень В1 и связан с цифровым этикетом – вежливым общением с работодателем в мессенджерах. Как было отмечено выше, учебные материалы по данной теме представлены недостаточно, и этот пробел может быть компенсирован с помощью ИИ [4, с. 5].

С помощью ChatGPT или DeepSeek преподаватель создает три варианта диалога: первый – с намеренными нарушениями этикетных норм, второй – демонстрирующий недостаточную вежливость (отсутствие приветствия, излишнюю лаконичность), третий – соответствующий нормам цифрового этикета. На занятии студенты анализируют эти варианты, сравнивают их и на основе эталонного образца составляют собственный диалог. Такой подход позволяет не только отработать этикетные формулы, но и сформировать осознанное отношение к выбору коммуникативной стратегии в цифровой среде.

Проведенный анализ показал, что инструменты ИИ могут быть полезны в обучении речевому этикету на уроках РКИ. Выделены основные достоинства инструментов ИИ, к ним относится адаптивность нейросетей, которая позволяет генерировать заданные речевые ситуации, что дает возможность отрабатывать диалогические модели без страха ошибки, а также возможность исправлять ошибки учащихся. Представленные примеры иллюстрируют эти возможности. В первом примере уровня А2 («Заказ еды у курьера») тренировка с ChatGPT снимает страх коммуникативной неудачи и дает возможность отработать данную речевую ситуацию в безопасной среде. Впоследствии происходит перенос навыков в парную работу со студентами. Второй пример показывает, как можно восполнить недостаток учебных материалов и создать необходимое число нужных речевых ситуаций.

Однако в данный момент инструменты ИИ не могут полностью заменить преподавателей. Существуют различные ограничения, связанные с такими факторами, как понимание культуры и учет ситуативного контекста. Из вышесказанного можно сделать вывод, что нейросети являются полезным практическим инструментом для обучения этикетным нормам на уроках РКИ, где преподаватель выполняет направляющую, контролирующую функцию, а ИИ, в свою очередь, выступает лишь вспомогательным инструментом, который преподаватель настраивает под себя.

Список источников

1. Толибова Ф. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание русского языка как иностранного: методологические возможности и вызовы // *Ilg'or iqtisodiyot va pedagogik texnologiyalar*. 2025. Т. 2, № 6. С. 195–203.

2. Абдуллаев М. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта в трансформации современного образовательного процесса // *Ta'lim muhitining transformatsiyasi: zamonaviy o'qitishda raqamli texnologiyalarning o'rni*. Toshkent, 2025. С. 440–443.

3. Левонюк А. Е. Речевой этикет в обучении русскому языку как иностранному // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2015. № 2. С. 32–36.
4. Басова М. В., Усачева О. Ю. Русский речевой этикет в цифровой среде (аспект преподавания РКИ) // Языки. Культуры. Перевод. 2021. № 1. С. 4–15.
5. Сяолин У. Проблемы изучения русского речевого этикета иностранными студентами // Русский язык как иностранный: территория возможностей: сборник тезисов IV научно-практической студенческой конференции с международным участием, Москва, 25–26 апреля 2024 г. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2024. С. 68–69.
6. Кравец П. С., Платнов Д. Д. Алгоритмы как новые хранители знаний: перспективы и вызовы использования искусственного интеллекта в образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 ноября 2023 г. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. С. 105–114.
7. Беляева Е. В. Этико-педагогическое обеспечение развития культуры морального выбора: к 35-летию одноименной главы В. И. Бакштановского // Ведомости прикладной этики. 2012. № 40. С. 37–47.
8. Ли Ц. Чат-боты как инструмент изучения иностранных языков в условиях цифровой трансформации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 82–85.
9. Кузьменко Е. Л., Белоусова Т. М., Лещенко Е. М. Проблемы и риски интеграции искусственного интеллекта в высшее образование // Регион: системы, экономика, управление. 2024. № 2 (65). С. 164–168.

Использование дидактических карточек с эффектом дополненной реальности в обучении лексике и фонетике английского языка

The Use of Didactic Augmented Reality Cards in Teaching English Vocabulary and Phonetics

Юлия Валерьевна Леонтьева
Yulia Valeryevna Leonteva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Мария Александровна Русина,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, rusmaria@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лексических и фонетических навыков у обучающихся на уроках английского языка. Предлагается методика использования дидактических карточек с эффектом «аналоговой дополненной реальности», объединяющих оптический, механический и термический способы взаимодействия. Раскрываются преимущества мультисенсорного подхода в условиях ограниченного использования цифровых устройств в школе. На конкретных примерах демонстрируются варианты изготовления и применения карточек для работы с лексикой и фонетикой.

Ключевые слова: мультисенсорный подход, английский язык, лексика, фонетика, аналоговая дополненная реальность, дидактические карточки

Keywords: multisensory approach, English, vocabulary, phonetics, analogue augmented reality, didactic flashcards

Современный урок английского языка в школе требует от учителя поиска методов и приемов, которые позволяют удерживать внимание обучающихся, активизировать различные каналы восприятия и обеспечивать прочное усвоение материала. Как показывает практика, особую сложность вызывают лексика и фонетика: механическое запоминание слов без опоры на образ, звук и движение быстро приводит к утомлению, а отработка произношения часто ограничивается имитацией за учителем без осознания артикуляционных особенностей.

В педагогике последних десятилетий активно развивается мультисенсорный подход, предполагающий одновременное задействование зрительного, слухового, кинестетического и тактильного каналов восприятия [1, 2]. Как отмечают А. Е. Шуватова и С. А. Учурова, кинестетический метод в рамках мультисенсорного подхода позволяет задействовать тактильные каналы восприятия, что особенно важно при обучении иностранному языку в средней школе [1, с. 617]. Исследования показывают, что чем больше органов чувств вовлечено в процесс усвоения, тем выше вероятность долговременного запоминания. Однако на практике реализация этого подхода часто сводится либо к использованию цифровых устройств (планшетов,

приложений дополненной реальности), либо к разрозненным игровым приемам, не образующим целостной системы. В условиях российской школы использование гаджетов на уроках регламентировано санитарными правилами и нередко ограничено отсутствием необходимого оборудования. Возникает противоречие между необходимостью внедрения мультисенсорных технологий и невозможностью их полноценной цифровой реализации. Разрешение этого противоречия возможно в разработке так называемых «аналоговых» дидактических средств, имитирующих эффект дополненной реальности, но не требующих экранов и интернета.

Цель настоящего исследования – представить методику использования дидактических карточек с эффектом аналоговой дополненной реальности для формирования лексических и фонетических навыков на уроках английского языка.

В основе предлагаемой методики лежат три типа карточек, каждый из которых реализует особый способ взаимодействия ученика с материалом: оптический, механический и термический.

Оптические карточки с цветовыми фильтрами представляют собой двухслойную конструкцию. Внешняя рамка из плотного картона имеет вырезанное окно, в которое вклеена прозрачная цветная пленка (красная, синяя или зеленая). Внутренняя сменная карточка содержит задание, выполненное черным цветом, и ответ, написанный цветом, близким к цвету фона. При взгляде через цветной фильтр ответ становится видимым, что позволяет ученику самостоятельно проверить себя. Для отработки фонетики на такой карточке может быть представлена транскрипция слова, а цветовой фильтр используется для «проявления» правильного варианта произношения после самостоятельной попытки ученика. Использование цветных светофильтров (красного и синего) для создания эффекта «оживления» изображения известно в детском творчестве и научных опытах [3]. В предлагаемой методике этот принцип адаптируется для учебных целей: вместо простого рисунка на карточке размещается учебная информация (слово, транскрипция, артикуляционная схема), которая «проявляется» только при правильном использовании фильтра.

Механические карточки-слайдеры состоят из картонной основы с прорезями и подвижной полосы, перемещающейся внутри. При выдвигании язычка в специальном окошке последовательно появляются разные элементы ответа. Техника создания таких подвижных элементов широко используется в скрапбукинге и изготовлении интерактивных открыток, например, в формате «Double Slider card», где при движении детали открываются разные окошки с изображениями [4]. Данный тип карточек эффективен для отработки лексической сочетаемости (например, подбор прилагательного к существительному) и для фонетической работы, когда в окошке возникает не только слово, но и его транскрипция или схема артикуляции.

При изготовлении термических карточек используются ручки с термочувствительными чернилами, которые исчезают при нагревании (трении пальцем) и восстанавливаются при охлаждении. Ученик выполняет задание, затем трением «стирает» поле с ответом или, наоборот, проявляет скрытую информацию. При обучении фонетике это может быть запись слова с выделением ударного слога, которая исчезает после того, как ученик произнес слово, либо схема положения языка, проявляющаяся только после собственной артикуляционной пробы. Такой прием активизирует

кинестетический канал восприятия, который, по мнению исследователей, особенно важен для обучающихся с преобладанием моторного типа памяти [1, с. 617].

Все три типа карточек объединяет общий принцип: ученик не пассивно получает информацию, а добывает ее через действие – наведение фильтра, движение слайдера, тепловое воздействие. Это соответствует положениям деятельностного подхода, согласно которому знание усваивается прочнее, когда оно становится результатом собственного действия обучающегося.

Методическая ценность предлагаемых карточек заключается в их универсальности. Они могут использоваться на разных этапах урока:

а) при введении новой лексики (как средство наглядности и первичного закрепления);

б) при тренировке (как инструмент самоконтроля и взаимоконтроля);

с) при контроле (как элемент игровой проверочной работы).

Для фонетической работы карточки позволяют перенести акцент с механического повторения на осознанное соотнесение звука, буквы и артикуляционного образа. Как отмечают Г. М. Ишкова и О. В. Явербаум, мультисенсорный подход к обучению включает четыре направления: слуховое, визуальное, кинестетическое и тактильное [2, с. 19]. Предлагаемые карточки работают по этому принципу: ученик видит слово (визуальный канал), слышит его произношение от учителя или в аудиозаписи (слуховой канал), а затем совершает физическое действие (наводит фильтр, двигает слайдер, трет поле) – так активизируются кинестетический и тактильный каналы.

Разработка комплекта карточек не требует дорогостоящих материалов. Для оптических карточек достаточно плотного картона, цветной прозрачной пленки (можно использовать обложки для документов или папки-уголки) и клея. Для механических – картона, ножниц и канцелярского ножа. Для термических – бумаги и ручек с термочернилами, которые доступны в любом канцелярском магазине. Таким образом, предлагаемая методика может быть реализована в любой школе вне зависимости от ее материально-технической оснащенности.

Эффективность мультисенсорного подхода в обучении языковым навыкам подтверждается исследованиями. Как отмечают Г. М. Ишкова и О. В. Явербаум, мультисенсорное обучение полезно не только для детей с трудностями в обучении, но и для всех учащихся, поскольку позволяет педагогу учитывать в процессе обучения наклонности каждого ребенка, выделяя и опираясь на наиболее сильные из них [2, с. 19]. В основе такого подхода лежит активизация нескольких каналов восприятия одновременно, что ведет к более прочному усвоению материала.

В контексте обучения лексике и фонетике это означает, что слово или звук запоминается не изолированно, а в связи с его зрительным образом, звучанием и возможностью физического действия. Предлагаемые карточки создают условия для такого комплексного восприятия: ученик не просто смотрит на слово, но и совершает с ним действие – проявляет ответ через фильтр, двигает слайдер, трогает термическое поле.

Важно отметить, что разработанные карточки не заменяют традиционные методы обучения, а органично дополняют их, предлагая учителю дополнительный инструмент для индивидуализации работы и повышения учебной мотивации. Возмож-

ность комбинировать оптические, механические и термические карточки в рамках одного урока позволяет удерживать внимание учащихся с разными ведущими каналами восприятия: визуалы получают опору через цветовые фильтры и наглядность, аудиалы – через проговаривание с последующей проверкой, кинестетики – через тактильное взаимодействие со слайдерами и термическими элементами. Такой подход учитывает полимодальность восприятия, что является важным условием эффективного обучения.

Представленные в статье приемы использования дидактических карточек с эффектом аналоговой дополненной реальности предлагают практическое решение проблемы формирования лексических и фонетических навыков на уроках английского языка. К основным преимуществам предложенной методики можно отнести:

- а) доступность материалов и простота изготовления;
- б) возможность использования на разных этапах урока;
- с) учет различных каналов восприятия (полимодальность);
- д) отсутствие необходимости в цифровых устройствах;
- е) повышение активности и самостоятельности учащихся.

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении тематического спектра карточек, разработке методических рекомендаций для учителей по их созданию и использованию, а также в создании открытой базы шаблонов, которая позволила бы педагогам адаптировать предложенную методику под конкретные учебные программы.

Список источников

1. Шуватова А. Е., Учурова С. А. Кинестетический метод мультисенсорного подхода в обучении иностранным языкам в средней школе // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации в условиях реальной и виртуальной среды : сборник материалов Международной конференции. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2025. С. 613–621.
2. Ишкова Г. М., Явербаум О. В. Letterland – комфортная среда для детей, имеющих трудности в обучении // Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 18–21.
3. Волшебный рисунок для очков с красным и синим светофильтрами [Видеозапись] // Детские поделки для детей и родителей // ВКонтакте, 2023. URL: https://vk.com/video-52969542_456244918 (дата обращения: 30.03.2026).
4. Double Slider card. Открытка с двумя выдвижными элементами [Видеозапись] // Rutube. 2023. URL: <https://rutube.ru/video/c16972eb8242242474f0b6fd3cdbbe1f/> (дата обращения: 30.03.2026).

Преодоление языковых барьеров при дистанционном обучении русскому языку как иностранному (элементарный уровень)

Overcoming Language Barriers in Distance Learning of Russian as a Foreign Language (Elementary Level)

Хэ Ма¹, Елена Викторовна Замятина^{1,2}

He Ma¹, Elena Viktorovna Zamyatina^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Томский государственный университет, Томск, Россия

²Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Викторовна Замятина,
Томский государственный университет, Томск, Россия, evz_t@mail.ru

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования дистанционное обучение русскому языку как иностранному становится все более востребованным. Однако на элементарном уровне китайские учащиеся сталкиваются с комплексом языковых барьеров: фонетическими, лексическими, грамматическими и коммуникативными, а удаленный формат усугубляет эти трудности. В работе классифицированы типы барьеров, проанализированы причины их возникновения (влияние родного языка, дефицит устной практики, психологическая тревожность) и предложены эффективные методы преодоления: современные цифровые инструменты, принципы индивидуализации, коммуникативный подход и использование инфографики. Результаты исследования могут быть применены преподавателями РКИ при разработке интерактивных материалов для дистанционных занятий с китайскими учащимися начального уровня.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский язык как иностранный (РКИ), элементарный уровень, лингвистические барьеры, преодоление трудностей

Keywords: Distance learning, Russian as a foreign language (RCT), elementary level, linguistic barriers, overcoming difficulties

Актуальность исследования обусловлена растущим спросом на дистанционное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) и острой проблемой языкового барьера, особенно на элементарном уровне. Китайские учащиеся, начиная изучать русский язык, сталкиваются с трудностями, вызванными различиями в фонетической, грамматической и лексической системах. Дистанционный формат, имея преимущества (гибкость, доступность, мультимедийность), одновременно обостряет эти барьеры из-за дефицита живого общения, отсутствия мгновенной коррекции произношения и повышенной тревожности обучающихся. Как показано в нашей предыдущей работе [1], дистанционное обучение русскому языку как иностранному сталкивается с рядом языковых барьеров, включая трудности распознавания речи, недостаток взаимодействия и отсутствие культурной подготовки. Данное ис-

следование продолжает эту линию, фокусируясь на элементарном уровне у китайских учащихся.

Объект исследования – языковой барьер при дистанционном обучении РКИ на элементарном уровне. Предмет – механизмы и методы преодоления данного барьера. Цель – выявить эффективные педагогические приемы и стратегии, позволяющие снимать языковые барьеры в удаленном формате. Задачи: уточнить сущность языкового барьера, классифицировать его типы для китайских учащихся, проанализировать причины возникновения, предложить практические способы преодоления и апробировать их на примере конкретного урока.

Сущность понятия «языковой барьер». В психолого-педагогической литературе языковой барьер понимается как совокупность объективных и субъективных препятствий, мешающих успешному овладению иностранным языком и речевой коммуникации. О. Н. Годованая определяет его как «объективные и субъективные социально-психологические препятствия, мешающие усвоению информации, а также речепорождению и, как следствие, ведущие к нарушению общения на иностранном языке» [2]. П. В. Якупов выделяет фонетический, семантический и стилистический барьеры [3]. В широком смысле языковой барьер включает не только лингвистические трудности, но и психологическую тревожность, когнитивные ограничения и коммуникативные сбои.

Применительно к дистанционному обучению РКИ языковой барьер приобретает специфические черты: отсутствие невербальной обратной связи, задержки в коррекции ошибок, технические сбои, снижение учебной мотивации. В работе [1] были выделены фонетический, семантический и стилистический барьеры, а также технические барьеры, которые приобретают особую значимость в дистанционном формате. На элементарном уровне к ним добавляются лексические, грамматические, коммуникативные и психологические барьеры, что будет подробно рассмотрено ниже.

Классификация языковых барьеров для китайских учащихся на элементарном уровне. На основе анализа научной литературы и эмпирических данных (анкетирование, интервью, наблюдение) выделены следующие типы барьеров. В отличие от общей типологии, представленной в [1], где основное внимание уделялось барьерам, общим для всех уровней и сред обучения, данная классификация адаптирована к специфике китайской аудитории и начального этапа.

Фонетический барьер проявляется в различиях фонетических систем русского и китайского языков. Отсутствие в китайском языке фонем [p], [л'], редуцированных гласных и стечений согласных, а также тональная природа китайского языка затрудняют освоение русского ударения и интонации. В дистанционном формате обучения отсутствие непосредственного контакта с преподавателем может способствовать закреплению неправильных произносительных привычек.

Лексический барьер обусловлен ограниченным словарным запасом китайских учащихся, морфологическими изменениями (склонения, спряжения), а также наличием культурно-маркированной лексики, идиом и пословиц. Это приводит к неправильному использованию слов в контексте и недостатку различения синонимов.

Грамматический барьер связан с отсутствием в китайском языке категорий рода, числа и падежа существительных, вида и времени глаголов, глаголов движения и свободного порядка слов. Эти различия вызывают интерференцию и устойчивые ошибки в речи китайских студентов.

Коммуникативный барьер проявляется в страхе говорения, неумении поддерживать диалог, незнании русских жестов и мимики, а также речевых этикетных формул. В условиях дистанционного обучения этот барьер усиливается из-за «эффекта черного экрана» и сниженной спонтанности речи.

Психологический барьер включает языковую тревожность, боязнь ошибок, перфекционизм и страх оценки со стороны преподавателя и одногруппников. Дистанционное обучение может как снижать, так и повышать этот барьер в зависимости от условий анонимности и наличия поддержки.

Анализ причин языкового барьера при изучении русского языка как иностранного. Причины возникновения языковых барьеров у китайских учащихся на элементарном уровне можно разделить на три группы.

Первая группа – психологические причины. Страх говорить на иностранном языке с грамматическими ошибками и неправильным произношением, неуверенность в себе, сравнение с другими учащимися. Дистанционный формат, лишенный невербального одобрения преподавателя, может усиливать тревожность.

Вторая группа – лингвистические причины. Системные различия между русским и китайским языками: отсутствие в китайском языке падежей, глагольных видов, твердых/мягких согласных, вибранта [р]. Лексическая интерференция (калькирование китайских конструкций), грамматическая интерференция (пропуск предлогов, неправильное согласование). В удаленном формате эти ошибки труднее оперативно исправлять.

Третья группа – дидактические и технические причины: дефицит устной практики в реальном времени; отсутствие «языковой среды»; недостаточная самоорганизация учащихся; технические сбои (задержка звука, низкое качество связи); ограниченные возможности для группового взаимодействия по сравнению с очным занятием.

Способы преодоления языковых барьеров в дистанционном обучении РКИ. Для эффективного преодоления барьеров необходимо сочетание трех ключевых компонентов: современных цифровых технологий, адаптивных педагогических подходов и психологической поддержки. Как отмечалось в [1], эффективное преодоление языковых барьеров в дистанционном обучении требует сочетания технических инструментов и интерактивных упражнений. Развивая этот тезис, ниже предлагаются конкретные методы для элементарного уровня.

Использование цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта позволяют создавать среду «языкового погружения». К таким инструментам относятся интерактивные карточки (Quizlet, Anki) для запоминания лексики; приложения с распознаванием речи (Speechling, Яндекс.Речь); подкасты и видео с субтитрами; виртуальные доски (Miro, Jamboard) для совместной работы; чат-боты, цифровые собеседники.

Принципы индивидуализации и дифференциации включают учет родного языка (китайского), скорости обучения и психологических особенностей учащихся, таких как интроверсия и экстраверсия. Для стеснительных студентов предлагаются асинхронные задания, такие как запись голосовых сообщений, а для учащихся с фонетическими трудностями – дополнительные видеоинструкции по артикуляции.

В рамках коммуникативного метода обучения иностранным языкам применяются как синхронные, так и асинхронные формы взаимодействия. Синхронные формы включают ролевые игры, такие как «В магазине» или «В кафе», групповые дискуссии и виртуальные экскурсии, которые проводятся с использованием платформы Zoom. Асинхронные формы обучения охватывают голосовые форумы, взаимопроверку письменных заданий и обсуждения на платформе курса. Важным аспектом является создание ситуаций, максимально приближенных к реальному общению, что способствует более глубокому погружению в языковую среду.

Для преодоления культурных различий используются методы прямого диалога с носителями языка, такие как онлайн-танделы. Также рекомендуется просмотр русских фильмов и театральных постановок, анализ невербальных средств общения, таких как жесты и мимика, и изучение пословиц и этикетных формул, характерных для русскоязычной культуры.

Психолого-педагогическая поддержка играет ключевую роль в успешном обучении. Важно создавать безопасную и доброжелательную атмосферу, избегать жесткой критики ошибок и поощрять даже небольшие успехи студентов. Для снижения уровня тревожности применяются различные техники, включая дыхательные упражнения перед ответом и запись речи без свидетелей.

Кейс-стади: применение инфографики на уроке РКИ (уровень А1). Практический кейс направлен на формирование устных речевых навыков по теме «Мой день» с применением инфографики как наглядного педагогического инструмента в дистанционном формате. Цель: последовательно развивать коммуникативную компетенцию – от распознавания лексики до самостоятельного монологического и диалогического высказывания; снизить психологический и лингвистический барьеры.

Инфографика: схематическое изображение распорядка дня с иконками действий (проснуться, умыться, позавтракать, пойти на учебу, пообедать, делать уроки, ужинать) и временными отметками. Разработанный кейс опирается на выводы работы [1] о том, что интерактивные упражнения (например, ролевые игры, аудиофорумы, взаимное комментирование) способствуют снятию языковых барьеров. Инфографика в данном случае выступает визуальной опорой, усиливающей эффект интерактивности.

В рамках исследования был разработан и апробирован методический кейс для преодоления языковых барьеров и развития коммуникативных навыков у учащихся. Кейс включает четыре этапа, направленных на последовательное формирование фонетических, лексических, когнитивных и коммуникативных компетенций.

На первом этапе учащиеся знакомятся с лексикой через визуальные образы. Преподаватель демонстрирует иконки, связанные с различными действиями, и учащиеся называют их на русском языке. Это помогает преодолеть фонетические и лексические трудности, а также создает безопасную учебную атмосферу.

На втором этапе учащиеся переходят к описанию личного распорядка дня с использованием грамматических конструкций. Им предлагается составить 5–7 предложений, отражающих их ежедневные действия. Это способствует преодолению когнитивного барьера и развитию навыков связного высказывания.

Третий этап включает работу в парах в формате видеоконференций. Учащиеся задают друг другу вопросы о распорядке дня, что способствует преодолению коммуникативного барьера и развитию диалогической речи. После этого каждый учащийся записывает аудиосообщение о своем дне и публикует его на форуме.

На заключительном этапе учащиеся анализируют записи своих одноклассников, отвечая на вопросы о содержании аудиосообщений. Это развивает умение анализировать чужую речь и активизирует взаимодействие между участниками.

Применение данного кейса показало высокую эффективность. Учащиеся активно используют изученную лексику и грамматические конструкции, у них снижается страх перед говорением, повышается мотивация к изучению языка. Инфографика, используемая на втором этапе, обеспечивает наглядность, структурированность и снижает когнитивную нагрузку.

Ключевые педагогические принципы, лежащие в основе данного подхода, включают эмоционализацию учебного процесса, индивидуализацию обучения, использование наглядных материалов, коммуникативную направленность и последовательность в освоении материала.

В данной работе были всесторонне исследованы способы преодоления языкового барьера при дистанционном обучении русскому языку как иностранному на элементарном уровне (китайские учащиеся). Установлено, что языковой барьер носит комплексный характер и включает фонетические, лексические, грамматические, коммуникативные и психологические компоненты. Основными причинами его возникновения являются системные различия русского и китайского языков, дефицит устной практики в удаленном формате и языковая тревожность. В работе [1] были выявлены основные типы языковых барьеров при дистанционном обучении РКИ и предложены общие стратегии их преодоления. Настоящее исследование конкретизирует эти стратегии для элементарного уровня и китайских учащихся, дополняя их практическим кейсом с инфографикой.

Предложены эффективные методы преодоления: использование цифровых инструментов (интерактивные карточки, приложения распознавания речи, виртуальные доски), реализация принципов индивидуализации и коммуникативного подхода, создание психологически комфортной среды. Разработан и апробирован практический кейс по теме «Мой день» с применением инфографики, подтвердивший снижение барьеров и активизацию речевой деятельности учащихся.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями РКИ при разработке дистанционных курсов для китайских учащихся начального уровня, а также в системе повышения квалификации. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с применением технологий искусственного интеллекта для адаптивного обучения и разработкой методов преодоления стилистических барьеров на среднем и продвинутом этапах.

Список источников

1. Ма Хэ, Чэнь Цзяхуай, Замятина Е. В. Языковые барьеры на уроках русского языка как иностранного при дистанционной форме обучения // Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социокультурных практик: материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 21–23 апреля 2025 г. / отв. ред. Н. А. Семенова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. С. 281.
2. Воронова М. В. Причины возникновения языкового барьера и способы его коррекции // Форум молодых ученых. 2018. Т. 5, № 1. С. 718–721.
3. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник университета. 2016. № 10. С. 261–266.

**Анализ упражнений для обучения русскому языку как иностранному,
созданных генеративным ИИ**

**Analysis of Exercises for Teaching Russian as a Foreign Language
Created by Generative AI**

Александра Евгеньевна Марц
Alexandra Evgenievna Marts

Томский государственный университет, Томск, Россия
Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Владимировна Михайлова,
Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия,
surik79@mail.ru

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ упражнений по русскому языку как иностранному (уровень А1), созданных с помощью генеративного искусственного интеллекта, и заданий из традиционного учебного пособия. Исследование охватывает фонетические, грамматические и словообразовательные упражнения. Результаты показали, что ИИ эффективно генерирует лексико-грамматические задания, однако демонстрирует ограничения в фонетическом материале (ошибки ударения, редукции) и использует лексику, выходящую за рамки уровня А1. Сделан вывод о необходимости экспертной проверки материалов, созданных ИИ.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, русский язык как иностранный, упражнения, уровень А1, сравнительный анализ, методика преподавания

Keywords: generative artificial intelligence, Russian as a foreign language, exercises, A1 level, comparative analysis, teaching methodology

Современные технологии все глубже проникают в сферу образования, открывая новые возможности для преподавания и изучения иностранных языков. Одним из наиболее перспективных направлений на сегодняшний день является применение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в создании обучающих материалов, в том числе упражнений по русскому языку как иностранному (РКИ). Возможности генеративного ИИ позволяют автоматизировать процесс подготовки разнообразных заданий, адаптировать их к уровню владения языком, интересы и цели конкретного обучаемого, а также обеспечить оперативную обратную связь [1]. Однако, несмотря на активное внедрение таких технологий, вопросы их эффективности, соответствия методическим принципам обучения РКИ, а также способности учитывать лингвистическую и культурную специфику остаются предметом дискуссии [2].

В рамках данной работы проводится анализ упражнений, созданных с помощью генеративного ИИ, с точки зрения их структуры, содержания, уровня сложности и педагогической целесообразности. Анализ осуществляется не только на основе упражнений, сгенерированных искусственным интеллектом, но и с опорой на тради-

ционное учебное пособие по РКИ, созданное живыми авторами. Сравнение материалов, созданных ИИ, с проверенными практикой и методически выстроенными упражнениями из существующего учебного пособия позволит выявить сильные и слабые стороны использования генеративного ИИ в образовательном контексте [3].

Целью исследования является выявление особенностей упражнений по русскому языку как иностранному, созданных с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта, и сравнительный анализ их структуры, содержания и педагогической ценности с аналогичными заданиями из традиционного учебного пособия. Данная работа представляет интерес для преподавателей русского языка как иностранного, разработчиков образовательных программ, а также специалистов в области прикладной лингвистики и цифрового образования.

Для объективного и структурированного анализа упражнений по русскому языку как иностранному необходимо использовать четкую систему классификации. В данной работе рассматриваются две известные в методике преподавания русского языка классификации – Тамары Григорьевны Рамзаевой и Михаила Трофимовича Баранова [4, 5]. Классификация Т. Г. Рамзаевой предлагает деление упражнений по их содержательной направленности: фонетические, грамматические (включающие морфологические и синтаксические) и словообразовательные. Такой подход обеспечивает логическую связь между изучаемым языковым материалом и практической деятельностью учащихся. Для целей настоящего исследования предпочтительнее использовать классификацию Т. Г. Рамзаевой, так как она ориентирована на конкретные разделы языка и позволяет более точно соотносить упражнения с теми аспектами языковой системы, которые они затрагивают [5].

Для объективной оценки качества и педагогической целесообразности упражнений, созданных с помощью генеративного искусственного интеллекта, необходимо сравнивать их с традиционными заданиями из проверенных учебных пособий. Мы предлагаем рассмотреть учебное пособие, разработанное коллективом авторов под руководством Е. В. Михалевой, А. А. Фрицлера и А. К. Майера. Пособие предназначено для иностранных студентов, изучающих русский язык на элементарном уровне (А1) [6]. Оно включает 10 уроков, охватывающих ключевые лексико-грамматические темы: «Знакомство», «Семья», «Путешествия», «Еда», «Образование». Методическая основа пособия ориентирована на коммуникативный подход. Особый акцент сделан на практическом использовании языка путем использования диалогов и ролевых игр [6].

Также был разработан список критериев оценки сгенерированных текстов для того, чтобы объективно оценить эффективность генеративного ИИ в создании упражнений для обучения РКИ. Основное внимание мы уделили анализу соответствия заданий лексико-грамматическим темам, их образовательной ценности и культурной адаптации. Ключевым критерием стало соответствие заданий указанной лексике и грамматике без выхода за рамки уровня А1.

Для проверки на соответствие уровню А1 используется сервис «Текстометр» [7]. Также учитывались ошибки, связанные с соответствием языковым нормам и действительности, такие как нарушение орфоэпических или грамматических правил. Важно было убедиться, что задания ИИ не дословно копируют пособие, об-

ладая оригинальностью. В ходе пробного анализа были протестированы различные генеративные модели искусственного интеллекта. На основании полученных результатов мы остановили свой выбор на модели Qwen, которая показала наиболее качественную работу с текстом и не содержала грамматических погрешностей в базовой генерации, хотя некоторые модели могут допускать ошибки [8].

Для анализа фонетических упражнений использовались материалы пособия Е. В. Михалевой и др., посвященные словесному ударению и редукции гласных. Фонетические упражнения в пособии предполагают обязательное участие педагога, поскольку их основной задачей является отработка правильности произношения звуков и звукосочетаний под квалифицированным руководством [6]. Сравнение упражнений проводилось по критериям: соответствие теме и уровню А1, наличие фактических ошибок и оригинальность.

В оригинальном задании из пособия (задание 11, урок 1) предлагается слушать, повторять и читать слова, следя за ударением (он, да, нет, дом, мама, папа). Цель задания – отработать постановку произношения ударений на разные слоги. Сгенерированное ИИ задание также предлагает прослушать и повторить слова, разделенные на группы по месту ударения (на первом, втором, третьем слоге). Однако анализ выявил существенные проблемы. Во-первых, соответствие уровню А1: уровень текста в системе ACTFL определен как Novice Mid, лексический список А1 покрывает 87 %, но такие слова, как «замок», «деревня», не входят в лексический список А1. Во-вторых, наличие фактических ошибок: во второй группе приведен пример ударения на второй слог в слове «ученикА» (фактически ударение падает на четвертый слог), в третьей группе приведен пример ударения на третий слог в слове «телевизОр» (фактически ударение падает на четвертый слог) и в слове «вчера́» (фактически ударение падает на второй слог и слогов всего два). В-третьих, оригинальность: включены слова с противопоставлением ударений (кОфе/кафЕ, зАмок/замОк), что добавляет дидактической ценности; ИИ дополнил упражнение методическими указаниями для педагога.

Второе фонетическое упражнение посвящено редукции гласных Е и Я. Оригинальное задание (задание 4, урок 2) предполагает слушать, повторять слоги и слова, следя за редукцией, и писать слова правильно (метро [м'итро], север [с'эв'ир]). Сгенерированное ИИ задание разделено на этапы: повторяй за мной, услышь и запиши, найди ошибку. Анализ показал: уровень текста в системе ACTFL – Advanced Low, лексический список А1 покрывает лишь 40 % (не входит в лексический список А1: пенал, пинать, тема, время, мяч, садиться, лягушка, пятак, слышать, должно, питание, правильный). Наблюдаются отклонения от языковых норм: неверно указаны случаи редукции гласной Е в слове «место», где эта гласная находится под ударением и, соответственно, не подвергается редукции. Таким образом, фонетические упражнения продемонстрировали ограниченную точность: были зафиксированы ошибки в области ударения и редукции, а также использование лексики, выходящей за рамки лексического минимума уровня А1.

Для анализа грамматических упражнений использовались материалы пособия, посвященные глаголам второго спряжения и географическим названиям. Грамма-

тические упражнения в пособии предполагают участие педагога только при проверке и разборе допущенных ошибок [6].

Оригинальное задание (задание 27, урок 3) предлагает проспрягать глаголы (звонить, любить, смотреть) для местоимений. Сгенерированное ИИ задание включает два упражнения: вставь нужное окончание и подбери соответствующее местоимение. Анализ показал: упражнение 1 больше для отработки спряжений, а упражнение 2 в целом про употребление местоимений с глаголами и составление предложений. Уровень текста в системе ACTFL – Intermediate Low, лексический список A1 покрывает 95 % (не входит в лексический список A1: офис). Фактических ошибок в генерации не обнаружено. Упражнение демонстрирует высокую степень модификации исходного материала (изменен формат выполнения задания, добавлены новые виды деятельности).

Второе грамматическое упражнение связано с географическими названиями. Оригинальное задание (задание 17, урок 4) предлагает написать предложения по модели (Берлин – Германия. Берлин находится в Германии). Сгенерированное ИИ задание включает завершение предложения по образцу и составление предложения из слов. Анализ выявил: упражнения направлены на развитие навыка составлений предложений с географическими названиями; уровень текста в системе ACTFL – Novice Mid, лексический список A1 покрывает 77 % (не входит в лексический список A1: глубокий, озеро, оно, длинный, каспийский, водоем, часть, сторона). В упражнении 1 во всех вариантах задания предполагается использование единого шаблонного ответа, что ограничивает развитие навыка самостоятельного конструирования предложений. Однако упражнение 2 характеризуется повышенной степенью самостоятельности со стороны обучающегося.

Словообразовательные упражнения. Для анализа словообразовательных упражнений использовались материалы пособия, посвященные форме прошедшего времени глаголов и видами глаголов. Словообразовательные упражнения в пособии предполагают участие педагога при проверке, разборе допущенных ошибок и в некоторых заданиях работают непосредственно с произношением [6].

Оригинальное задание (задание 20, урок 4) предлагает написать ответы на вопросы в прошедшем времени. Сгенерированное ИИ задание включает завершение предложения по образцу и вставку пропущенного глагола (несовершенный или совершенный вид). Анализ показал: оба задания затрагивают тему глаголов в форме прошедшего времени; уровень текста в системе ACTFL – Novice Mid, лексический список A1 покрывает 89 % (не входит в лексический список A1: прочитывать, посидеть, целый, до конца, дослушивать). ИИ сгенерировал задание, в котором сразу предоставил производные формы глагола с суффиксом -л-, при этом в другом задании были указаны только начальные формы глаголов, что позволит обучающимся действительно практиковать образование форм. Задания демонстрируют среднюю степень оригинальности, сохраняя языковую цель оригинала.

Второе словообразовательное упражнение посвящено образованию глаголов совершенного вида с помощью приставок. Оригинальное задание (задание 10, урок 5) предлагает написать инфинитивы глаголов несовершенного и совершен-

ного видов. Сгенерированное ИИ задание включает вставку приставки и выбор правильного варианта. Анализ выявил: в заданиях отображено использование приставок для образования глаголов разных видов; уровень текста в системе ACTFL – Intermediate Low, лексический список A1 покрывает 83 % (не входит в лексический список A1: прочитывать, поест, до конца, договариваться, друг друга, готовить, для, заканчивать). Фактических ошибок в генерации не обнаружено. Задания демонстрируют среднюю степень оригинальности, сохраняя языковую цель оригинала, они предлагают несколько разных форматов упражнений.

Анализ упражнений по русскому языку как иностранному, созданных с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта, показал, что ИИ способен воспроизводить и модифицировать типовые задания, сохраняя их дидактическую направленность и структурную целостность. Сравнение сгенерированных материалов с упражнениями из традиционного учебного пособия Е. В. Михалевой и др. позволило выявить как сильные стороны, так и ограничения автоматически создаваемых текстов [6].

Наибольших успехов генеративный ИИ достиг в работе с лексико-грамматическими и словообразовательными заданиями. Упражнения отличались логичной структурой, разнообразием форматов и высокой степенью адаптации под уровень A1. Следует отметить, что в ряде случаев такие материалы могут быть использованы в учебном процессе практически без доработки, особенно при наличии подробных методических указаний и четкой организации этапов работы. Однако фонетические упражнения продемонстрировали ограниченную точность: были зафиксированы ошибки в области ударения и редукции, а также использование лексики, выходящей за рамки лексического минимума уровня A1. Это свидетельствует о том, что модели ИИ пока недостаточно точно воссоздают звуковую сторону языка, что связано с опорой на письменные данные, а не на устную речь.

Таким образом, генеративный искусственный интеллект можно рассматривать как эффективный инструмент поддержки преподавателя. Данный инструмент способен расширить практическую базу упражнений и повысить скорость подготовки учебных материалов [9].

При этом его использование требует обязательной проверки со стороны специалиста, особенно при работе с фонетическим материалом или конструкциями, требующими контекстуального анализа. Эффективное внедрение ИИ в образовательный процесс возможно лишь при условии сочетания технологических возможностей и профессиональной экспертизы педагога [3].

Список источников

1. Гудфеллоу Я., Бенжио Й., Курвилль А. Глубокое обучение. М. : ДМК Пресс, 2016. 654 с.
2. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М., Титова Е. С., Штырно Д. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы. Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36–48.
3. Эбель Н. В., Мелех Н. Н. Теоретические аспекты эффективности применения технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении студентов языковых специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 4. С. 86–101.

4. Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для вузов / под ред. М. Т. Баранова. М. : Академия, 2000. 361 с.
5. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1979. 431 с.
6. Михалева Е. В., Майер А. К., Фрицлер А. А. и др. Русский язык как иностранный: элементарный уровень (А1) : учебное пособие. Томск : Изд-во НИ ТПУ, 2011. 164 с.
7. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3.
8. Игисинова Ж. Т., Сакаргалиева А. О. Искусственный интеллект в образовании: возможности и вызовы // Educational Linguistics (Эдукационная лингвистика). 2024. № 2. С. 45–52.
9. Андрейченко А. Е., Гусев А. В. Перспективы применения больших языковых моделей в здравоохранении. Национальное здравоохранение. 2023. Т. 4, № 4. С. 48–55.

**Формирование представлений о британском национальном характере
на материале художественного текста посредством модульной технологии**

**Developing Understanding of the British National Character
through Literary Texts Using Modular Teaching Technology**

Эльмира Ильгизаровна Мухаметова
Elmira Ilgizarovna Mukhametova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, onigna@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования модульной технологии обучения при формировании представлений о национальном характере британцев на материале художественного текста. Особое внимание уделяется роману Джейн Остин «Гордость и предубеждение» как источнику культурно значимой информации. Анализируются основные черты британского менталитета, отраженные в произведении, а также предлагается пример учебного модуля, направленного на развитие межкультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: национальный характер, модульная технология, межкультурная компетенция

Keywords: national character, modular technology, intercultural competence

Межкультурная компетенция является одной из основополагающих составляющих обучения иностранному языку. В особенности это актуально для обучающихся высшего образования лингвистического направления подготовки на уровне бакалавриата. Несмотря на бесспорную необходимость формирования как языковых навыков, так и знаний об иностранной культуре, приоритет отдается развитию практических умений владения языком. Некоторые аспекты лингвокультурологии частично представлены в содержании образовательной программы по направлению 45.03.02 Лингвистика. Они рассматриваются в таких дисциплинах, как «Лингвострановедение и страноведение», «Основы языкознания». Однако темы национального характера и менталитета британцев не являются обязательными для прохождения учебной программы и не представлены в рабочих планах. По этой причине многие обучающиеся демонстрируют низкий уровень сформированности социокультурной компетенции, а их представления о носителях иностранного языка складываются преимущественно из стереотипов, личного опыта или на основе учебных диалогов, аутентичных текстов и устойчивых выражений, представленных в других дисциплинах.

Задачами данного исследования выступают: рассмотрение понятия «национальный характер», выделение качеств, наиболее присущих британцам, а также

описание возможностей применения модульной технологии обучения для формирования представлений о национальном характере британцев на материале романа «Гордость и предубеждение».

Первые попытки описать другой народ с помощью обобщенных характеристик были предприняты в Античности. Записки путешественников содержали не только сведения об условиях жизни, но и специфические особенности поведения, характерные для встреченных ими общностей [1, с. 33]. В дальнейшем идея о персонификации народов была развита в XVII в. в практической дипломатии, а в XVIII в. описана в трудах немецких философов, которые предполагали, что «национальный дух» – это генетически передающиеся характеристики, проявляющиеся в философии, религии и политике народа [2, с. 117]. Связь данного понятия с лингвистикой была выявлена немецким философом и языковедом В. фон Гумбольдтом. Он утверждал: «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [3, с. 11]. Впоследствии это утверждение о тождественности языка и «народного духа» способствовало появлению не только нового направления в науке (лингвокультурологии), но и нового лингвокультурологического подхода к изучению иностранного языка, который рассматривает «национальный характер» как совокупность устойчивых психологических, ментальных и поведенческих особенностей этноса, закрепленных в языке (в концептах, стереотипах, фразеологизмах).

Таким образом, можно говорить о том, что представление о национальном характере является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Рассматриваемая тема актуальна для бакалавров, обучающихся на лингвистических направлениях подготовки, поскольку перевод устного и письменного текста – это комплексный процесс, включающий в себя не только работу с языками, но и передачу вложенных в текст смыслов и концептов. Для повышения точности перевода необходимо учитывать как культурные особенности, так и национальный характер носителей языка.

Одним из наиболее значимых исследований, посвященных сбору данных о характерных особенностях британской нации, можно считать типологию культурных измерений, разработанную Гертом Хофстеде в 1965 г. и обновляемую до сих пор. По результатам данной типологии культуре Великобритании свойственны следующие ценностные установки: высокий уровень индивидуализма, ориентация на достижение целей, высокий уровень долгосрочной ориентации, а также низкий уровень избегания неопределенности и дистанции власти [4]. Данные культурные измерения отражают устойчивые поведенческие и ценностные установки, формирующие национальный характер. Высокий уровень индивидуализма проявляется в стремлении к независимости, низкая дистанция власти – в ориентации на равенство и уважении личных границ. Сочетание долгосрочной ориентации и низкого уровня избегания неопределенности свидетельствует о приверженности традициям при одновременной открытости к изменениям.

Для сравнения можно привести исследования, анализирующие литературные источники с помощью структурно-семиотического подхода Ю. Лотмана. В своей работе Е. В. Беликова рассматривает роман Шарлотты Бронте «Городок» и выде-

ляет следующие качества, характерные для английского национального характера: высокая нравственность, порядочность, чувство долга, культура дома, патриотизм [5, с. 38]. В отличие от типологии культурных измерений Г. Хофстеде, работа с литературой позволяет анализировать не общество в целом, а отдельных представителей культуры как носителей национального характера. Поскольку общество Великобритании неоднородно, такой подход позволяет получить более специфические данные, характерные для разных слоев населения. Сопоставление этих характеристик приводит к выявлению как общих черт, так и социальных различий. Главным преимуществом данного метода являются его простота, доступность и наглядность. Использование такой исследовательско-аналитической деятельности при обучении иностранному языку позволяет дать обучающимся конкретную цель для чтения художественной литературы, мотивировать их к погружению в культуру и предоставляет возможность самостоятельно прийти к выводам.

Однако использование заданий такого типа без подходящей педагогической технологии не представляется продуктивным. Существует возможность внедрения данных материалов на основе модульной технологии, главными особенностями которой являются ориентация на самостоятельность и мотивацию обучающихся к активной деятельности. В своей работе Л. В. Захарова формулирует следующую идею, лежащую в основе данной технологии: «Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий обучающегося, причем не эпизодических, а системных» [6, с. 604].

Поскольку в российской образовательной практике данная технология еще не получила широкого распространения, представляется целесообразным продемонстрировать принципы ее реализации на конкретном примере. В этой связи разработан учебный модуль по теме «Национальный характер британцев» на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» (табл. 1).

Таблица 1

План модуля «Национальный характер британцев в романе “Гордость и предубеждение”»

Этап	Цель	Задания	Формы контроля
Входной контроль	Выявить исходный уровень знаний обучающихся о британской культуре и национальном характере британцев	Ответы на вопросы о британской культуре; тестирование (базовые понятия: культура, национальный характер); обсуждение стереотипов о британцах	Самоконтроль (тест); устный опрос; обсуждение
Теоретический этап	Сформировать представление о национальном характере и основных чертах британской культуры	Изучение понятия «национальный характер», связь понятия с языком; работа с культурными измерениями Г. Хофстеде; заполнение схемы «культура – поведение»	Составление конспекта; самоконтроль

Этап	Цель	Задания	Формы контроля
Аналитический этап	Научить выявлять черты национального характера в художественном тексте	Анализ фрагментов романа «Гордость и предубеждение»; заполнение таблицы с характеристикой персонажей (Элизабет, Дарси, Лидия и др.)	Индивидуальная работа
Практический этап	Сформировать способность к самостоятельному применению знаний о британской культуре в коммуникативной практике	Ролевая игра (моделирование ситуации общения); сравнительный анализ культур; написание эссе с подробным разбором выбранного персонажа	Групповая работа; индивидуальная работа; взаимоконтроль
Итоговый контроль	Обобщить полученные знания и оценить уровень сформированности компетенций	Обсуждение результатов; тест по теме модуля; формулирование выводов о национальном характере британцев	Обсуждение; контрольная работа

Представленный модуль содержит пять этапов и рассчитан на уровень владения английским языком В1-В2. Чтение романа, обсуждение и выполнение заданий проводятся на английском языке. По результатам прохождения модуля обучающийся должен иметь представление о национальном характере британцев, уметь анализировать художественный текст, выявлять особенности поведения персонажей, интерпретировать их с культурной точки зрения и осознавать значение национального характера в межкультурной коммуникации. Кроме того, обучающийся должен научиться применять собранную теоретическую информацию в модулируемых коммуникативных ситуациях, демонстрировать навыки межкультурного взаимодействия и социокультурную компетенцию.

Одной из особенностей модульной технологии является роль преподавателя в процессе обучения. Она включает в себя подготовку теоретических и практических материалов, планирование и корректировку программы модуля, а также оценивание результатов [7, с. 2]. В самом учебном процессе преподаватель выступает как наставник и организатор самостоятельной деятельности обучающихся. Теоретический материал может быть представлен как в печатном формате (учебно-методическое пособие, учебно-методический комплекс), так и в электронном (презентации, Google Classroom, Moodle). Оценивание результатов осуществляется на основе процентного соотношения среднего балла, полученного студентом за модуль, к максимально возможному значению данного показателя: 90–100 % – «5», 75–89 % – «4», 60–74 % – «3» [8, с. 3].

Практическое задание по заполнению таблицы должно включать следующие пункты: имя персонажа, социальный класс, краткое описание характер, цитата из

романа. В качестве примера работы с таблицей приведем описание трех значимых для данного произведения героев (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика персонажей из романа «Гордость и предубеждение»

Character	Social class	Description of character	Quote from the novel
Elizabeth Bennet	Gentry	Independent, intelligent, observant, witty, sarcastic; high moral principles; has a sense of self-worth, but can admit her mistakes	“There is a stubbornness about me that never can bear to be frightened at the will of others.”
Mr. Darcy	Aristocracy	Reserved, proud, principled; with a strong regard for reputation and social hierarchy; emotionally restrained yet open to change	“My good opinion once lost is lost forever.”
Mr. Bennet	Gentry	Sarcastic, observant, emotionally detached; uses irony to distance himself from society and family concerns	“For what do we live, but to make sport for our neighbors, and laugh at them in our turn?”

Несмотря на то, что данные в описании персонажа могут варьироваться, работа с таблицей и анализ героев позволяют глубже погрузиться в британскую культуру и самостоятельно выявить пересекающиеся признаки. К примеру, есть качества, характерные для среднего класса, – ирония и сарказм. Это основополагающие черты британского юмора, умение смеяться над собой и скрыто критиковать других в рамках вежливости. В то же время можно говорить о том, что Элизабет Беннет и Мистер Дарси демонстрируют характерную для британского народа особенность – способность к изменению без потери своей сути.

Для получения более полной картины существует необходимость проведения анализа и других персонажей романа. Например, Шарлотта Лукас является проявлением британской практичности и холодного расчета; Леди Кэтрин де Бург олицетворяет строгую иерархию британского общества. Данные характеристики, безусловно, могут нести в себе особенности рассматриваемой в романе эпохи, однако, в сравнении с типологией культурных измерений Г. Хофстеде, можно утверждать, что некоторые черты характера актуальны и для современности, а их изучение через самостоятельный поиск и анализ персонажей позволит обучающимся лучше погрузиться в британскую культуру.

Таким образом, применение модульной технологии для формирования представлений о британском национальном характере позволит разнообразить учебный процесс, мотивировать обучающихся к изучению британской литературы и особенностей английского национального характера. Представленный пример модуля по данной теме обладает междисциплинарностью и коммуникативной направленностью, рассматривает культуру в совокупности с языком, а также использует аутентичный материал, что соответствует принципам обучения лингвокультурологии.

Разработанные материалы могут быть использованы в таких дисциплинах, как «Практика устной и письменной речи» и «Языкознание».

Список источников

1. Мункуева Р. Б. Понятие национального характера // Вестник БГУ. 2018. № 3. С. 32–37. DOI: 10.18101/1994-0866-2018-3-3-32-37
2. Панченко В. А. Философы эпохи Просвещения о взаимосвязи языка и «национального духа» как отражения самобытности культуры этноса // Царскосельские чтения. 2014. Т. 1, вып. XVIII. С. 116–120.
3. Язык и культура : хрестоматия / сост. З. А. Харитончик, Г. Н. Третьякова. Минск : МГЛУ, 2002. 126 с.
4. Country comparison tool // The Culture Factor. URL: <https://clck.ru/3SksNV> (дата обращения: 23.03.2026).
5. Беликова Е. В. «Только англичанка...»: репрезентация английского национального характера в романе Шарлотты Бронте «Городок» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. № 3. С. 38–46. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2021.15.3.5
6. Захарова Л. В. Технология модульного обучения // Экономика и социум. 2023. № 10 (113)-2. С. 603–605
7. Jain I. Modular learning and the role of teachers in its execution // International Journal for Multidisciplinary Research. 2024. Vol. 6, № 01. P. 1–3. URL: <https://www.ijfmr.com/papers/2024/1/11923.pdf> (дата обращения: 23.03.2026).
8. Бухтиярова И. П. Методические рекомендации и контрольные задания по медицинской ботанике: для студентов 2 курса заочной формы обучения. Донецк : ДонНМУ им. М. Горького, 2015. 40 с.

**Достижение триединой цели образования при применении игры
на уроках иностранного языка**

**Achieving the Triune Educational Purpose by Applying a Game
in the Foreign Language Classes**

Галина Петровна Николаенко
Galina Petrovna Nikolaenko

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 12 г. Томска, Россия
Municipal Autonomous Secondary School No.12, Tomsk, Russia
nikol_g@inbox.ru

Аннотация. Игра рассматривается в контексте триединой цели образования. Раскрыта роль игры при обучении детей школьного возраста. Обозначена практическая польза от игр при изучении иностранного языка. Приводятся конкретные примеры игр.

Ключевые слова: игра, дети, иностранный язык, польза, образование, развитие, воспитание

Keywords: game, children, foreign language, use, education, development, upbringing

В современном высокотехнологичном и быстро меняющемся мире постоянно расширяются международные связи, что создает необходимость получения широкого образования с владением многими умениями и компетенциями, постоянного самообразования. Такие процессы в обществе делают изучение иностранного языка очень актуальным, поскольку этот предмет обладает высоким образовательным потенциалом.

Владение иностранным языком – это владение еще одним средством обучения и выражения мыслей. Немецкий философ XX в. Ханс-Георг Гадамер считал, что «изучение иностранного языка есть расширение сферы всего того, что мы вообще можем изучить» [1, с. 1427].

Совершенствование системы российского образования и большой образовательный потенциал иностранного языка влекут за собой освоение современных технологий и методик преподавания этого предмета либо владение совокупностью универсальных методов, актуальных на все времена.

Игровые технологии универсальны. Игра родом из детства, она понятна, привычна и естественна детям, прежде всего дошкольного и младшего школьного возраста. Играть в игры любят дети и постарше, однако нужно адаптировать содержание игры под их возрастные особенности.

В. В. Давыдов писал о ключевой роли игры при обучении: «Полноценную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную деятельность – только на основе игровой, поскольку учение направлено,

в частности, на овладение абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и формирующихся в игре» [2, с.78].

Использование игр при обучении мотивирует, создает положительный эмоциональный настрой, условия для реальной коммуникации, развивает предметные, метапредметные и личностные умения. Игры можно применять на различных этапах урока, они помогают усвоению разных аспектов иностранного языка (лексики, фонетики, грамматики) и нацелены на развитие многих умений. Поскольку триединая цель образования включает в себя три составных части (образование, развитие и воспитание), в контексте использования игры на уроке иностранного языка также можно говорить и о развитии и воспитании обучающихся разного возраста.

Анализ игровых технологий представляет известный интерес, так как это помогает выбрать в многообразии существующих классификаций именно те игры, которые способствуют оптимизации образовательного процесса, нравятся конкретным обучающимся, удовлетворяют методические цели педагога.

В практической деятельности в средней общеобразовательной школе работают с обучающимися разного возраста, уровня подготовки, мотивации и возможностей.

Почти в каждом общеобразовательном классе есть по 2–3 обучающихся с особыми возможностями здоровья – ТНР, ЗПР, РАС, НОДА (ребят с ЗПР и ТНР больше). Такие ребята имеют некоторые особенности, требующие индивидуального подхода, других форм работы, адаптированного содержания образования и специфических методик и технологий обучения.

Большинство обучающихся учатся по адаптированной программе 5-го или 7-го вида. Для 5-го вида характерны недоразвитие устной речи разной степени, нарушения чтения и письма, голоса, темпоритмические нарушения речи разной степени, комбинированные нарушения речевого развития.

Для 7-го вида свойственно своеобразие познавательной деятельности при задержке психического развития, недостаточный уровень сформированности познавательных процессов, пониженная продуктивность интеллектуально-мнестической деятельности. Также сохраняются неустойчивость внимания, трудности переключения с одного вида деятельности на другой, повышенные истощаемость и пресыщаемость, отвлекаемость на посторонние раздражители.

Обучающиеся с ОВЗ очень хорошо откликаются на игру. Игровые моменты раскрепощают детей с особенностями развития, погружают их в привычную атмосферу, создают ситуацию успеха при изучении довольно сложного для них учебного предмета.

В работе с детьми применяются следующие игры:

1. *Снежный ком*. Первый игрок называет слово, второй повторяет его и называет свое. Третий игрок должен назвать слово первого и второго игрока, затем назвать свое слово. И так далее. Эта игра любима детьми всех возрастов, позволяет отработать предметные умения (лексику по любой теме), развивать память и внимание.

2. *Кубики*. Игра в кубики с обучающимися среднего звена обучения (5–6-е классы). Разные кубики дают возможность придумать множество вариаций игр. Используются кубики со словами и цифрами. Набор кубиков со словами полезно исполь-

зовать в индивидуальной и парной работе при формировании навыка и развитии умения чтения. Кубики с буквами и словами позволяют составлять слова и предложения, что помогает на практике отработать грамматический материал (настоящее, прошедшее и будущее простое время, единственное и множественное число, притяжательные местоимения).

Наборы кубиков с цифрами применяются в парной работе для развития коммуникативных умений. На каждой стороне кубика написана цифра от 1 до 6. Задания, фразы, слова, буквы, обозначенные под каждой из цифр, формулирует учитель. Обучающиеся подбрасывают кубики и выполняют задание под выпавшей цифрой (достроить вопрос, задать его и ответить на него в паре). Тематика зависит от класса и модуля при изучении учебного материала.

Кубики с цифрами также способствуют развитию грамматических умений. Например, при изучении типов вопросительных предложений (специальный вопрос) предлагается построить вопрос, начинающийся с определенного вопросительного слова: 1 – *Who*; 2 – *What*; 3 – *Why*; 4 – *Where*; 5 – *When*; 6 – *How*.

Игровые упражнения с кубиками развивают также личностные качества (толерантность к партнеру по игре в паре, умение работать в паре, сотрудничать, проявлять лидерство и творчество), метапредметные умения (делать правильный выбор, принимать самостоятельное решение, следовать логике действий) и когнитивные способности (внимание, мышление, память).

3. *Прочитай верно*. Эта игра с ребятами 5-го класса при повторении правил чтения, с которыми они знакомились в начальной школе. В этой игре используется учебник для 5-го класса «Английский в фокусе», в котором есть раздел Pronunciation [3].

Vowels: [æ] – *apple, bag, hat, man, flat*.

Consonants: [d] – *down, duck, dim, double, dream*.

Diphthongs: [ei] – *pain, sail, tail, main, mail*.

Double letters: [f] – *shell, ship, sheep, shark, shower*.

Чтение сначала слова вслух хором, затем по рядам, затем дети читают индивидуально. За чтение ребята получают смайлики. Выигрывает тот, у кого оказалось больше смайликов. Количество смайликов можно превращать в отметки.

4. *Назови антоним (синоним, омоним)*. Эта игра для обучающихся 7–8-х классов, уже изучивших основные принципы словообразования, написания слов и понятие их многозначности. Учитель называет слово и просит назвать определенную группу слов. Например, синонимы (*red-crimson, green-emerald*), антонимы (*ugly-beautiful, crowded-empty, clean – polluted, logical – illogical, believable-unbelievable*), омонимы (*band – группа, лента, lie – лежать, лгать, meet-meat, sea-see*). За подходящее слово из нужной группы ребята получают смайлики. Количество смайликов превращается в отметки.

5. *Переведи предложение*. Данная игра с обучающимися 9–11-х классов при проверке домашнего задания в группе до 13–14 человек. В качестве домашнего задания составляются предложения на письменный перевод на довольно сложные грамматические темы (типы условных предложений, прямая и косвенная речь, активный и пассивный залог английского глагола и т. д.). На следующий урок группа делится на две команды по 6–7 человек (или по парам). Представитель одной ко-

манды (или один представитель пары) читает данное предложение на русском языке, представитель другой команды (или другой представитель в паре) читает, как у него получилось перевести предложение на английский язык. Затем очередность меняется. За каждое правильное предложение команда получает по два балла (правильность + пояснение с отсылкой к правилу). Выигрывает в игре команда (или пара) с большим количеством баллов.

Данная игра способствует отработке предметных навыков (грамматическая тема, порядок слов в предложениях разного типа, фонетически верное чтение), развитию метапредметных и личностных качеств (внимание, умение работать в команде или паре), воспитанию обучающихся (толерантность к партнеру в команде или паре).

В заключение можно отметить, что игровые технологии универсальны. Игра естественна и понятна детям разного возраста, возможностей и уровня подготовки. Использование игр при обучении иностранному языку мотивирует и раскрепощает обучающихся, создает условия для реальной коммуникации, развивает предметные (отработка лексического и грамматического материала, развитие коммуникативных умений и чтения), метапредметные (делать выбор, принимать решение, следовать логике действий) и личностные (умение работать в паре и команде, сотрудничать, воспитание толерантности к партнеру по игре) умения, когнитивные способности (внимание, мышление, память). Таким образом, можно утверждать, что в результате применения игры на уроке иностранного языка достигается триединая цель образования (образование, развитие и воспитание).

Список источников

1. Ермишин О. В. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2006. 1695 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
3. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык: 5 класс : учебник. 15-е изд., перераб. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023. 168 с. (Английский в фокусе).

**Трудности восприятия русской народной сказки
иностранными обучающимися и пути их преодоления**

**Russian Folk Tales: Perception by Foreign Learners and Ways
to Overcome Possible Challenges**

Анна Евгеньевна Ортман
Anna Evgenievna Ortman

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дина Федоровна Мымрина,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, mymrina_df@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются барьеры, возникающие при восприятии русской народной сказки иностранными обучающимися в процессе обучения русскому языку как иностранному. Анализируются лексико-семантические (архаизмы, историзмы, фразеологизмы) и концептуальные (несовпадение аксиологических систем, различия в ментальных установках) трудности, актуализируемые аутентичностью фольклорного текста. На основе обобщения положений современной методической литературы предлагаются пути преодоления выявленных барьеров: дифференцированная адаптация текста, лингвокультурологический комментарий с учетом межкультурных лакун и организация учебного процесса в формате «диалога культур». Обосновывается трехэтапная модель работы со сказкой (предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы) и формулируются принципы разработки лингвокультурологического комментария, обеспечивающие баланс между содержательной глубиной и дидактической целесообразностью. Делается вывод о том, что методически обоснованная интеграция сказочного материала способствует формированию социокультурной компетенции и вторичной языковой личности обучающихся.

Ключевые слова: русская народная сказка, русский язык как иностранный (РКИ), аутентичный текст, адаптация текста, лингвокультурологический комментарий, архаизмы, диалог культур, межкультурная лакуна, социокультурная компетенция

Keywords: Russian folk tale, Russian as a foreign language, authentic text, text adaptation, linguistic and cultural commentary, archaisms, dialogue of cultures, intercultural lacuna, sociocultural competence

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) аутентичные тексты занимают особое место. Как справедливо отмечает Е. А. Казинова, они помогают формировать у обучающихся представление о культуре русского народа, его особенностях и ценностях [1, с. 286]. Однако именно аутентичность, представляемая русскими народными сказками, изначально не предназначенная для учебных целей, создает значительные трудности для иностранных обучающихся. Текст русской народной сказки, насыщенный архаизмами, историзмами и специфическими фразеологизмами, а также глубокими символическими смыс-

лами, часто оказывается сложным для восприятия даже на среднем этапе обучения. В связи с этим возникает закономерный вопрос: как, сохранив культурную ценность фольклорного материала, сделать его доступным для понимания иностранной аудиторией? Решение этой проблемы лежит в плоскости поиска баланса между адаптацией текста и сохранением его аутентичности.

Целью данной статьи являются выявление и систематизация трудностей восприятия русской народной сказки иностранными обучающимися, а также обоснование методических путей их преодоления на основе дифференцированного подхода к адаптации текста, лингвокультурологического комментирования и организации учебного процесса в формате «диалога культур».

Представляется, что первая группа трудностей, с которой сталкиваются иностранные обучающиеся, связана с языковой формой сказки. Это прежде всего лексические архаизмы – слова, вышедшие из активного употребления. Лексика справедливо разделяется на две группы: слова, подлежащие адаптации (замена на современный синоним), и слова, не нуждающиеся в замене, но требующие развернутой сноски. Таким образом, первый путь преодоления трудностей – это продуманная адаптация, предполагающая не сплошное упрощение, а дифференцированный подход к лексике.

Вторая группа трудностей лежит в сфере культурных концептов и этических норм, заложенных в сказке. Л. М. Шумская подчеркивает, что сказка – это жанр, в котором проявляется национальная психология, утверждаются традиционные нравственные идеалы и формы поведения [2, с. 237]. Проблема заключается в том, что эти идеалы и модели поведения могут не совпадать с аксиологической системой обучающихся. Наиболее ярко это проявляется при сопоставлении восприятия текста представителями разных ментальных типов. Анализируя мотивы поведения героини сказки «Морозко», немецкие студенты, чей менталитет ориентирован на активность и самодостаточность личности, затрудняются объяснить ее смирение и долготерпение. Напротив, китайские обучающиеся, близкие к архаической традиции почитания иерархии и следования ритуалу, характеризуют героиню эпитетами «терпеливая», «достойная», «скромная» [2, с. 238]. Подобное несовпадение ценностных ориентиров, как отмечает Л. Ю. Подручная, приводит к тому, что некоторые мотивы (например, магические превращения) воспринимаются западным читателем как алогичные и абсурдные, в то время как для восточного читателя они полны глубинного символического смысла [3, с. 42]. Следовательно, простое снятие лексических трудностей не решает проблему понимания, если не объяснять обучающимся этическую подоплеку поступков героев.

Для преодоления этих трудностей необходим выход на уровень «диалога культур». Как отмечают А. В. Чеснокова и И. Н. Невшупа, именно сопоставление культурных ценностей позволяет обучающимся осмыслить сходства и различия между родной и изучаемой культурой, что приводит к более глубокому пониманию особенностей русского менталитета [4, с. 41]. Этот подход особенно важен при работе с образами, имеющими разную культурную семантику. Классический пример – образ Змея Горыныча. Если в русской лингвокультуре он – воплощение зла, дракон, которого необходимо победить, то для китайских студентов дракон – это символ

мира, добра и процветания [2, с. 241]. Объяснение подобных различий не только снимает когнитивный диссонанс, но и обогащает картину мира учащихся, формируя у них социокультурную компетенцию.

Исходя из вышесказанного, целесообразно выделить несколько эффективных путей преодоления трудностей восприятия русской народной сказки:

1. *Адаптация текста с сохранением культурного ядра.* По мнению Е. А. Казиновой, целесообразно разделять слова на те, которые можно заменить синонимами (архаизмы, не несущие ключевой культурной нагрузки), и те, которые требуют лингвокультурологического комментария (историзмы, реалии, фразеологизмы) [1, с. 289]. Это позволяет облегчить понимание сюжета, не обедняя при этом текст.

2. *Использование лингвокультурологического комментария.* Комментарий должен выходить за рамки простого перевода или толкования. Как подчеркивает Л. Ю. Подручная, необходимо прогнозировать скрытые, не осознаваемые реципиентом смысловые лакуны [3, с. 41]. Это касается объяснения мотивов поступков (например, почему героиня не жалуется Морозко), а также символики образов (яйцо, игла, дуб в сказке о Кощее).

3. *Организация занятий в формате «диалога культур».* Принципиально важным является метод сопоставления, который позволяет выявить универсальные общечеловеческие ценности (добро, справедливость) и национально-специфические черты (терпение, соборность). Как отмечает Л. М. Шумская, это позволяет инофонам выделить совпадающие ценности как аксиологическую базу для коммуникации и обратить внимание на противоположные для дальнейшего обсуждения [2, с. 241].

Поскольку эффективность работы с русской народной сказкой в иноязычной аудитории во многом определяется продуманностью методической стратегии, представляется целесообразным предложить ряд практических ориентиров, которые учитывают как уровневую дифференциацию обучающихся, так и специфику конкретного сказочного материала. Тем самым представляется возможным организация работы в виде трехэтапного плана, где предтекстовый этап будет являться ключевым для снятия возможных трудностей.

1. *Предтекстовый этап.* На данном этапе преподаватель подготавливает обучающихся к восприятию текста сказки, актуализирует фоновые знания обучающихся, снимает вероятные лексические трудности и поясняет, если необходимо, культурные лакуны до прочтения текста.

2. *Текстовый этап.* На этом этапе обучающиеся знакомятся с текстом в адаптированной (или частично адаптированной) форме в зависимости от их уровня владения языком.

3. *Послетекстовый этап.* В конечном итоге на данном этапе обучающиеся сравнивают и сопоставляют культурные ценности, осознают их отличия и принимают иную культуру.

Использование лингвокультурологического комментария для преодоления трудностей понимания аутентичного сказочного текста может быть эффективным только тогда, когда комментарий одновременно информативен в своем содержании и дидактически целесообразен. Для методически обоснованного использования

лингвокультурологического комментария предлагается следующий ряд критериев его определения:

1. *Дифференциация.* При помощи лингвокультурологического комментария трудные для понимания реалии или культурные концепты можно по-разному представить обучающимся. Следовательно, некоторые культурно значимые объекты требуют пояснения с опорой на иллюстративный материал, в то время как культурные концепты нуждаются в словесном комментировании во многом из-за невозможности представить их наглядно и ввиду необходимости пояснить разницу концептов в разных культурах.

2. *Прогнозирование межкультурных лакун.* Лингвокультурологический комментарий должен строиться с учетом потенциального несовпадения ряда концептов в русской культуре и культуре обучающихся. Предварительная идентификация тех концептов, которые в своей интерпретации могут ощутимо разниться с интерпретацией обучающихся в рамках их культурной общности, а также пояснения, направленные на осознание этих различий, существенно упростят работу со сказочным текстом.

3. *Практическая польза лингвокультурологического комментария.* Лингвокультурологический комментарий рекомендуется использовать в качестве проблемного задания, в рамках которого обучающиеся смогут самостоятельно обратиться к справочным материалам, различным культурологическим источникам и представить свою работу как мини-исследование. Таким образом, сформированные учебная автономия и исследовательские навыки составят практическую пользу лингвокультурологического комментария.

Нежелание работать с русской народной сказкой из-за сложностей адаптации было бы методически неверным шагом. Любая сказка, в особенности русская народная, представляет собой сокровищницу, полную особенностей национального характера, традиций и культурных кодов. Адаптированный текст сказки вместе с его последующим анализом в рамках диалога культур превращает сказку в эффективное средство обучения совместно с соблюдением предложенных критериев при использовании лингвокультурологического комментария. Комплексная работа со сказкой развивает языковую компетенцию, формирует вторичную языковую личность обучающихся и способствует пониманию и принятию культуры стран изучаемого языка.

Список источников

1. Казинова Е. А. Адаптация русских народных сказок для работы на занятиях по русскому языку как иностранному // Человек в информационном пространстве: сборник научных статей, Ярославль, 12–14 ноября 2020 г. / под науч. ред. Т. П. Курановой. Ярославль, 2020. С. 285–290.

2. Шумская Л. М. Восприятие русской народной сказки при изучении РКИ // Этнодиалоги. 2021. № 3–4 (65–66). С. 235–242.

3. Подручная Л. Ю. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки // Слово.ру: балтийский акцент. 2013. № 3. С. 39–44.

4. Чеснокова А. В., Невшупа И. Н. Русская народная сказка в современной школе: от методики интерпретации до «диалога культур»: учебно-методическое пособие. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 84 с.

**Система работы с одаренными детьми как условие реализации
их потенциальных возможностей**

**The Approach to Work with Gifted Children as a Condition
to Realize Their Potential**

Татьяна Петровна Разенкова
Tatyana Petrovna Razenkova

МАОУ Академический лицей им. Г. А. Псахье
Municipal Autonomous Secondary School "Academic Lyceum named after G. A. Psakhye"
rozenkovatatyana@gmail.com

Аннотация. Автор статьи предлагает систему работы с одаренными детьми, цель которой воспитать каждого ребенка успешным. Задачами такой системы являются выявление одаренного ребенка, создание условий для его развития и социальная и психологическая поддержка.

Ключевые слова: развитие индивидуальности, одаренность, поисковая деятельность, принципы работы, повышение мотивации, стратегия работы, результаты

Keywords: development of individuality, giftedness, search activity, principles of work, increasing motivation, work strategy, results

Сегодня поддержке семьи и развитию индивидуальности каждого ребенка придается особое значение, поэтому на правительственном уровне запущены национальные образовательные проекты «Успех каждого ребенка», «Билет в будущее», «Ключевые аспекты реализации межпредметных и интерактивных подходов в образовательной деятельности» и др.

Все эти меры направлены на поиск талантливой молодежи, так как именно талантливые люди вносят наибольший вклад в дальнейшее развитие и процветание России.

Создание условий, обеспечивающих выявление, обучение и воспитание одаренных детей, осуществление их потенциальных возможностей, составляет одно из самых востребованных и перспективных направлений развития нашей системы образования.

Более 25 лет Академический лицей работает в русле развития одаренности. Педагогическая деятельность автора всегда была направлена на выявление и поддержку одаренных детей. В течение многолетней педагогической практики удалось создать систему работы с одаренными детьми. Цель системы работы с одаренными детьми – воспитать каждого ученика успешным.

Задачи такой системы следующие:

- 1) выявление одаренных детей;
- 2) создание условий для их оптимального развития;

3) отбор средств обучения, способствующих развитию самостоятельности мышления, инициативности и научно-исследовательских навыков;

4) социальная и психологическая поддержка одаренных детей.

Ожидаемые результаты:

1) повышение мотивации к изучению английского языка,

2) высокие результаты на олимпиадах, положительная динамика продвижения учащихся.

На основе литературных источников [1–4] и собственного педагогического опыта была построена личностная модель одаренного ребенка.

Одаренный ребенок – это личность, обладающая разносторонним интеллектом, высоким уровнем культуры, способная осуществить самостоятельную деятельность, находить выход из проблемной ситуации, осуществить поисковую деятельность, проводить исследования.

Важно, что такой ребенок готов к осознанному выбору и освоению образовательных программ отдельных областей знаний с учетом склонностей, интересов и индивидуальных особенностей.

Работа с одаренными детьми опирается на следующие принципы:

1) дифференциации и индивидуализации обучения;

2) создания условий для совместной работы учащихся при минимальной роли учителя;

3) максимального разнообразия предоставляемых возможностей;

4) возрастания роли внеурочной деятельности одаренных детей через спецкурсы, факультативы, образовательные события;

5) межпредметных связей.

Стратегию работы с одаренными детьми замечательно выразил великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой: «Знание только тогда знание, когда приобретено усилиями своей мысли, а не памятью...».

Чтобы работа в этом направлении была успешной, учителю необходимо создать и постоянно совершенствовать собственную методическую систему организации работы с одаренными детьми, мотивировать их к учению. Следовательно, учитель должен быть увлечен своим делом; способным к экспериментальной, научной и творческой деятельности; интеллектуальным, эрудированным; проводником передовых педагогических технологий; психологом, воспитателем и умелым организатором учебно-воспитательного процесса [4].

Наиболее эффективные формы работы с одаренными учащимися определяются на основе многолетнего педагогического опыта и включают:

1) работу по индивидуальным планам, что дает одаренному ребенку чувство комфорта и успешности;

2) участие в конкурсах и олимпиадах;

3) научно-исследовательские конференции как на уроке, так и за его пределами;

4) спецкурсы – групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися; эти занятия могут посещать и более слабые ученики, причем мотивация к изучению иностранного языка зачастую возрастает, а следовательно, возрастает и уро-

вень владения языком; такое обучение в малых группах может выявить других одаренных учеников, которые раньше не проявляли своих способностей.

Привлечение всех обучающихся к участию в конкурсах, олимпиадах и конференциях дает равные шансы всем обучающимся проявить свои способности, а следовательно, выявить одаренных детей, которые раньше были в тени более успешных сверстников. Примером может служить международный конкурс «Британский бульдог», когда первое место на уровне региона и общем зачете заняли ученики Академического лицея, не отличавшиеся до этого особенными результатами.

Одним из важных моментов работы с одаренными детьми является то, что учителю необходимо быть осведомленным об особенностях личности одаренного ребенка.

Признаки одаренности – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий [4]. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [4]. Признаки могут быть следующими:

1. Склонны к умственной деятельности, обладают отличной памятью. Кроме постижения нового, всегда стремятся действовать, а не только размышлять. Не терпят навязывания им готового ответа.

2. Интересуются новыми тенденциями в различных областях науки и культуры.

3. Умеют концентрироваться и собирать все силы и энергию для достижения целей.

4. Предлагают неординарные, нетрадиционные пути решения. Независимы в суждениях, одержимы идеями.

5. Проблему рассматривают как возможность реализовать себя.

В статье «Основные понятия, признаки и виды одаренности» [4] рассматриваются различные принципы выявления одаренных детей. Среди наиболее значимых следующие:

- 1) наблюдение за поведением ученика в разных ситуациях;

- 2) анализ его поведения в сферах деятельности, соответствующих его склонностям и интересам;

- 3) оценивание разных сторон поведения и деятельности ребенка в комплексе.

Привлекая ученика к участию в различных предметных образовательных событиях, необходимо дать возможность ученику проявить более широкий спектр его способностей. Примером такого вида деятельности служит Неделя иностранных языков, ежегодно проводимая кафедрой в Академическом лицее, участие предметных игр на английском языке и т. д.

- 4) включение одаренных детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия (образовательные события, такие как творческие конкурсы, олимпиадные тренинги разного уровня, обучающий конкурс для обучающихся «Лучший урок английского языка», исследовательские и проектные работы как на уроке, так и более высокого уровня).

Главными задачами преподавателя являются не только выявление одаренных детей, но и создание условий для их деятельности. Одаренные дети требуют осо-

бого подхода. Главным фактором обучения является взаимодействие педагога с одаренным учеником.

Чтобы самореализоваться каждому ребенку, выявить большую группу талантливых и одаренных ребят на ранней стадии обучения и создать среду каждому лицеисту для развития мотивации к познанию и творчеству, интеллектуальной и личностной инициативы (1), при работе с одаренными детьми следует учитывать личностные особенности каждого ребенка, его возраст, семейные отношения, создание условий для освоения родителями способов формирования у ребенка положительной «Я–концепции» как важнейшего условия полной реализации потенциальных возможностей одаренного ребенка.

Представленная система работы с одаренными детьми дала следующие результаты.

Наиболее важным результатом работы, проводимой с одаренными и способными детьми, является высокая мотивация к учебной деятельности, в частности, к изучению английского языка. Это выражается в:

- а) повышении степени самостоятельности учащихся в добывании знаний и совершенствовании умений;
- б) развитии навыков работы с научно-популярной, учебной и справочной литературой;
- в) развитии творческих способностей учащихся;
- г) повышении познавательной активности детей, их интереса к участию в разного рода образовательных событиях.

Высокие результаты работы с одаренными учениками доказывают ежегодные победы учеников лицея на региональных этапах олимпиад по английскому языку, подготовка призеров заключительного этапа ВсОШ по английскому языку 2021 и 2023 гг., победители и призеры на конференциях исследовательских работ школьников регионального, всероссийского и международного уровней, в том числе на конференциях в ТГУ, ТУСУР, «Юные дарования», конференции им. В. Е. Зуева и др.

Методические результаты системы работы с одаренными детьми подтверждаются следующими достижениями:

- 1) разработана система работы с одаренными детьми, которая нашла воплощение в функционировании инновационной муниципальной площадки «Межпредметный подход как условие развития одаренности» (2022–2023, 2023–2024 гг.);
- 2) разработана и реализована система подготовки одаренных детей Томска и Томской области к олимпиадам в формате олимпиадных тренингов;
- 3) разработан новый формат олимпиадных тренингов в форме командной игры-викторины, который мотивирует участников, побуждает их к стремлению победить;
- 4) творческие задания и проекты в рамках урока перерастают в самостоятельные конкурсы не только в лицее, но и на уровне России. Мои ученики являются разработчиками интеллектуальных игр Гимназического союза России и олимпиадного движения Томской области.

Представленные идеи и рекомендации по работе с одаренными детьми будут интересны как начинающим, так и опытным педагогам, стремящимся сделать каж-

дого ученика успешным. Система включает не только методические и дидактические приемы, но и воспитательную составляющую.

В заключение можно привести слова Генри Дэвида Торо, американского писателя, философа и общественного деятеля: «Если человек шагает в строю под бой барабанов не в ногу со своими спутниками, задумайтесь, это, быть может, потому, что он слышит бой совсем других барабанов...» [5].

Список источников

1. Холмовая С. А. Способы выявления одаренных детей // Одаренный ребенок. 2012. № 4. С. 23–27.
2. Сборник методических материалов проведения диагностики способностей интересов обучающихся на дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программах и их родителей. Ижевск : АОУ Удмуртской Республики «Региональный образовательный центр одаренных детей», 2021. 24 с.
3. Разенкова Т. П. Система работы с одаренными детьми как условие развития их творческого потенциала. URL: https://aclic70.gosuslugi.ru/pedagogam-i-sotrudnikam/metodicheskaya-sluzhba/metodicheskaya-kopilka/dokumenty_994.html (дата обращения: 18.03.2026).
4. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 34 с.
5. Генри Дэвид Торо // Цитаты.ру URL: <https://citaty.info/man/genri-devid-toro> (дата обращения: 18.03.2026).

Обучение в тандеме как часть педагогического эксперимента

Tandem-Learning as a Part of Pedagogical Experiment

Алина Ильгаровна Кузьмина, Арина Михайловна Сычева

Alina Ilgarovna Kuzmina, Arina Mikhailovna Sycheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научные руководители: Александра Аркадьевна Ким, Валерия Михайловна Лемская,

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kim@tspu.edu.ru, lemskaya@tspu.ru

Аннотация. Представлена дефиниция термина «обучение в тандеме», раскрыты основные принципы данного метода, рассмотрены преимущества. На конкретном примере обозначена возможность применения обучения в тандеме в педагогическом эксперименте.

Ключевые слова: обучение в тандеме, тандем-метод, педагогический эксперимент, межкультурная коммуникация

Keywords: tandem-learning, tandem method, pedagogical experiment, cross-cultural communication

Актуальность исследования обусловлена большим потенциалом в области формирования межкультурных компетенций обучающихся через непосредственный диалог лингвокультур, а также отсутствием достаточного количества эмпирических данных, подтверждающих эффективность обучения в тандеме на практике ввиду новизны метода.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования метода тандема как средство обучения иностранным языкам.

Обучение в тандеме – это метод обучения, основанный на взаимном обмене языковыми компетенциями, где участники, владеющие различными языками, одновременно являются и обучающимися и учителями друг друга. Как правило, тандем-партнеры являются носителями преподаваемых языков. Данный метод обучения может также быть известен под следующими названиями: тандем-метод, метод тандемного обучения, совместное обучение с партнером, обучение с языковым обменом [1].

На данный момент обучение в тандеме подразумевает взаимность, свободу выбора, автономность, индивидуальный подход. Также есть некоторые принципы, которые могут варьироваться в зависимости от разных обстоятельств, например: коммуникация в реальном времени или асинхронная, личные встречи или онлайн, использование родного или иностранного языка для педагога. Таким образом,

каждый обучающийся получает равную выгоду – партнеры самостоятельно решают, чему и как они хотят научиться, принимая на себя ответственность за процесс обучения [2].

Обучение в тандеме обладает рядом преимуществ, многие из которых являются основными принципами этого метода. Благодаря индивидуализации подход адаптируется преподавателем под потребности и уровень знаний каждого обучающегося. Ввиду того, что процесс осуществляется в формате естественного взаимодействия, представленный метод обучения обладает практической направленностью, делая его более практичным и направленным на достижение целей по сравнению с традиционными методами обучения. В рамках тандема партнеры выступают одновременно в роли обучающихся и преподавателей, что обеспечивает баланс и взаимное равенство в коммуникации. Как правило, тандем-метод предполагает неформальный характер, освобождая участников от давления внешних факторов, например, со стороны образовательных учреждений: проверочные работы не являются обязательными, отсутствуют четкие временные рамки, нет строгих временных ограничений для достижения определенных целей. Такие условия снижают психологическое напряжение, способствуя более расслабленному и естественному процессу обучения. Данная обстановка снимает языковой барьер и повышает вовлеченность обеих сторон.

Вместе с тем следует учитывать важность методической поддержки педагогов в рамках данного формата. Несмотря на свободу в выборе учебных ресурсов и методик, правильная подача материала и их последующая грамотная проработка могут способствовать достижению более значимых результатов. Поскольку партнеры самостоятельно выбирают темы для обсуждения, составляют планы для занятий и фиксируют результаты, представляемый метод способствует развитию навыков логического мышления, саморегуляции и ответственности. Помимо этого, на мотивацию также оказывает влияние личный контакт с носителем языка. Он способен погрузить обучающихся в языковую среду, где они оказываются в условиях реальной речевой ситуации: скорость речи носителя естественная, используется настоящий акцент, а носитель языка и культуры обращается именно к нему. Данная система, помимо языковых навыков, помогает развивать и межкультурную компетенцию, поскольку студенты учатся лучше понимать культуру страны изучаемого языка [3].

Справедливо отметить, что у партнеров может оказаться разный уровень заинтересованности, поэтому при использовании тандем-метода будет предусмотрительным определить зоны ответственности, поскольку отсутствие обязательств может сильно уменьшить эффективность метода.

Речевая практика (говорение, спикинг) выделяется в тандем-методе как один из наиболее важных аспектов, так во время данной практики устанавливается связь между преподавателем и обучающимся, а также эта практика в формате тандема рассматривается как эффективная модель погружения в живую языковую среду. Поскольку тандемная работа дает возможности для межкультурной интеграции, в таком формате можно одновременно задействовать несколько подходов для развития межкультурных компетенций. Данная возможность является осо-

бенно значимой для иностранных обучающихся, которые изучают русский язык как иностранный, поскольку это способствует их более эффективной адаптации в новой культурной среде. В числе применимых методов можно выделить эмпирическое изучение культуры, а также работу по преодолению стереотипов и этноцентризма. Благодаря комбинации данных методов обучение в тандеме не ограничивается теоретическим изучением культуры, а предлагает переживание культурных особенностей через непосредственный контакт. Опыт, основанный на реальном взаимодействии, обеспечивает достоверность и актуальность полученных сведений о культурных ценностях, нормах поведения и традициях. Кроме того, общение с носителем культуры позволяет подвергнуть критическому анализу и деконструкции уже имеющиеся представления о языке, культуре и их носителях [4]. Модель тандемного взаимодействия также позволяет включать в структуру речевой практики упражнения, которые ориентированы на развитие лингвистических навыков с учетом современных образовательных потребностей и индивидуальных потребностей обучающихся. В рамках обучения происходит комплексное развитие компетенций, например, в обучении в тандеме активно осваивается и используется новая лексика в культурно-обусловленном контексте, благодаря чему совершенствуются и навыки говорения. Немаловажное значение имеет работа над фонетическими навыками, так как тандем-партнер помогает скорректировать произношение, что необходимо для формирования естественно звучащей речи на иностранном языке. Кроме того, метод тандема позволяет участникам обмениваться личным опытом, проводить параллели и сравнения между языковыми и культурными реалиями своих стран, что, в свою очередь, делает процесс обучения более осмысленным и вовлеченным.

Выбор метода тандема в качестве ключевого инструмента педагогического эксперимента обусловлен инновационным характером данной лингводидактической технологии. Новизна метода в сочетании с его недостаточной теоретической проработкой создает необходимую базу для научного поиска, а его потенциал позволяет рассматривать взаимодействие партнеров в тандемном обучении как перспективное и эффективное средство в процессе преподавания иностранных языков.

На базе полученных данных осуществляется апробация описанных методик в рамках педагогического эксперимента, участниками которого являются носители английского языка (American English) – супружеская пара из США, переехавшая в Россию на постоянное место жительства, а также авторы статьи – две студентки первого курса магистратуры, являющиеся носителями русского языка. Супружеская пара до настоящего времени не покидала пределов своей страны, а также не имела большого опыта в изучении иностранных языков. Возраст мужчины – 70 лет, возраст женщины – 51 год. Их цель в изучении языка отличается от целей стандартных обучающихся тем, что их мотивация является скорее внутренней – для одного из участников не является обязательным подтверждение уровня для проживания на территории страны, также оба испытуемых демонстрируют высокий уровень заинтересованности в самом языке и культуре России.

В рамках настоящего эксперимента была выбрана наиболее целесообразная структура, исходя из потребностей обеих сторон. Общая продолжительность од-

ного занятия – 90 минут, 60 минут из которых выделено на обучение русскому языку как иностранному, а оставшиеся 30 – разговорной практике английского языка. Данный формат был выбран согласно вводным данным: супружеская пара ранее не имела большого опыта в изучении русского языка, следовательно, их уровень владения языком не соответствует ни одному из сертификационных уровней (нулевой/beginner). Ранее они занимались по стандартной методике на курсах РКИ, однако остались недовольны результатом. Поскольку американские тандем-партнеры не являются педагогами и не обладают преподавательским опытом, а носители русского языка владеют английским языком в достаточной мере, обучение со стороны американцев было сосредоточено на речевой практике. В данной части обсуждаются произношение, выбор лексики, а также культурные особенности и их различия.

Для подтверждения вводных данных было проведено входное тестирование. В качестве материала была выбрана демоверсия сертификационного теста на уровень ТЭУ. На основе результатов были сделаны выводы о нулевом уровне владения требуемыми языковыми компетенциями для элементарного уровня. Полученные данные позволили подобрать подходящие учебно-методические комплексы для обучения РКИ. Дальнейшее фиксирование результатов планируется через самостоятельные работы по пройденному материалу, финальный результат будет оцениваться по материалам ТРКИ, что позволит наиболее точно охарактеризовать прогресс в обучении.

В ходе педагогического эксперимента были выявлены следующие трудности: отсутствие разговорной практики вне учебного процесса; существенные различия в грамматике, а также схожесть латиницы и кириллицы, спровоцировавшая сложности с написанием и чтением.

На момент написания статьи было проведено четырнадцать занятий, за время которых обучающиеся прошли личные местоимения, глаголы спряжения первой группы, числа, базовые прилагательные, наречия оценки и эмоций, лексику по темам: «Город», «Животные», «Профессии». Также были введены простые конструкции, часто используемые в повседневной речи, например: «Где + сущ.? Вот + мест.».

На данном этапе эксперимент позволил понять важность обучения в тандеме, поскольку обе стороны получают выгоду и удовольствие от процесса. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что тандем-метод способствует росту чувства уверенности обучающихся и создает ситуацию психологического комфорта благодаря равенству партнеров. Также, по словам испытуемых, данный формат существенно ускорил процесс формирования коммуникативной компетенции, они отметили улучшение произношения и навыков говорения. Обучающиеся получили возможность узнавать о культурных реалиях России, что способствовало углублению понимания окружающей их лингвокультуры. В заключение стоит отметить, что обучение в тандеме имеет большие перспективы как инструмент обучения как иностранным языкам, так и лингвокультурологическим аспектам и в дальнейшем может быть интегрирован в программу обучения РКИ [5].

Список источников

1. Амерханова О. О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 11 (163). С. 52–62.
2. Реджепова Г. А., Довдетов Я. Ч., Хасыров Б. Б., Дурдыбаев А. М. Обучение русскому языку методами тандема: преимущества и перспективы // Инновационная наука. 2024. № 11-2-1. С. 142–143.
3. Реджепова Г. А., Алламурадов Г. А., Баллыев Р. Х., Байлыева Л. Д. Метод обучения языка с использованием тандемов в современном образовательном процессе // Инновационная наука. 2024. № 10-2-2. С. 161–162.
4. Шестова О. Ю. Инструменты измерения уровня межкультурной компетенции: обзор зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 (2). С. 273–276.
5. Нгома А. Д. Тандем-метод при изучении русского языка как иностранного в условиях межкультурного образования // Russian Linguistic Bulletin. 2024. № 4 (52). С. 1–4.

**Эффективные методы и приемы преодоления языкового барьера
при обучении говорению для иностранных студентов русскому языку**

**Effective Methods and Techniques for Overcoming the Language Barrier
in Teaching Foreign Students to Speak Russian**

Цзяхуай Чэнь¹, Елена Викторовна Замятина²
Jiahui Chen¹, Elena Viktorovna Zamyatina²

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Томский государственный университет, Томск, Россия

²Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Викторовна Замятина,
Томский государственный университет, Томск, Россия, evz_t@mail.ru

Аннотация. В условиях глобализации и расширения международного сотрудничества растет интерес к изучению русского языка как иностранного. Однако иностранные студенты часто сталкиваются с языковыми барьерами, которые затрудняют формирование коммуникативной компетенции. В работе классифицированы языковые барьеры (психологический, лингвистический, когнитивный, коммуникативный), предложены методы их преодоления: современные педагогические технологии, коммуникативный подход, индивидуализация обучения и развитие социокультурной компетенции. Проведено анкетирование с целью выявления основных трудностей китайских студентов при изучении русского языка как иностранного. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями РКИ для разработки интерактивных учебных материалов и оптимизации занятий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковой барьер, устная речь, коммуникативная компетенция, педагогические методы

Keywords: Russian as a foreign language, language barrier, oral speech, communicative competence, pedagogical methods

Актуальность данного исследования обусловлена высоким спросом на подготовку специалистов, обладающих языковой компетенцией для осуществления иноязычной профессиональной деятельности. В современных учебных учреждениях используются разнообразные методики обучения иностранным языкам, однако до сих пор острой остается проблема преодоления языкового барьера, с которой сталкивается большинство обучающихся. Учащиеся сталкиваются с такими проблемами, как продуцирование спонтанной речи, недостаточные знания иностранных языков, психологическая тревога по поводу иностранного языка.

Цель данного исследования заключается в разработке методологических подходов к обучению русскому языку как иностранному с учетом феномена языкового барьера. В рамках поставленной задачи предполагается проведение комплексного ана-

лиза природы данного барьера, а также идентификация ключевых факторов, способствующих его формированию у студентов. Кроме того, исследование направлено на разработку инновационных педагогических стратегий и методов, направленных на преодоление языкового барьера и оптимизацию процесса освоения русского языка иностранными учащимися.

Языковой барьер: сущность понятия, классификация. В соответствии с определением языкового барьера О. Н. Годованой, понимающей под языковым барьером объективные и субъективные социально-психологические препятствия, мешающие усвоению информации, а также речепорождению и, как следствие, ведущие к нарушению общения на иностранном языке [1], можно разделить его на три типа: психологический, когнитивный и собственно лингвистический.

В процессе изучения иностранного языка студентами возникает психологический барьер, проявляющийся в виде страха неправильного произношения и недостаточной плавности речи. Этот страх может препятствовать выражению мыслей и знаний, несмотря на высокий уровень владения языком в письменной форме.

В когнитивном плане барьеры на уровне понимания возникают из-за недостаточного знания системы изучаемого языка, небольшого словарного запаса учащихся и лексической интерференции. Если у ученика мало словарного запаса, он не сможет понять ключевое слово, что приведет к искажению понимания всего предложения. Кроме того, недостаточное знание учащимися культуры изучаемого языка приводит к неточному толкованию некоторых сленгов и пословиц.

Лингвистические барьеры возникают на уровне фонетики, лексики и грамматики. Зависимость учащегося от фонетики родного языка проявляется в трудностях при произношении звука [р]. Из-за артикуляционных особенностей китайского языка, в котором отсутствует вибранный согласный [р], учащиеся, владеющие китайским в качестве родного, часто заменяют этот звук на [л], что приводит к фонетическим ошибкам. На уровне лексики китайский язык распознается шрифтом, русская буквенная орфография, звуки и аппроксиматы легко смешиваются. На уровне грамматики русские существительные имеют изменения по роду, числу и падежу, в китайском языке нет таких изменений. Глаголы имеют изменения по виду, времени, лицу и роду, в китайском языке эти значения выражаются частицами или наречиями.

Причины языкового барьера при изучении русского языка как иностранного. Иностранные учащиеся, не являющиеся носителями русского языка, часто сталкиваются со следующими языковыми барьерами при изучении русского языка.

Первая причина – психологическая тревога: страх говорить на изучаемом языке с грамматическими ошибками, неправильным произношением, недостаточной плавностью. По мнению С. Ю. Дроновой, среди факторов страха можно выделить: страх говорить на иностранном языке, знания в котором ограничены; страх ошибок; перфекционизм; страх оценки со стороны педагога и одноклассников; проблемы с самооценкой [2].

Вторая причина – отсутствие практики. Отсутствие практики можно разделить на две категории: отсутствие опыта устной практики и отсутствие опыта письменной практики. Наиболее распространенным является отсутствие практики разговорного языка, что особенно заметно у китайских студентов. Благодаря уникальной си-

стеме письменных экзаменов в Китае китайские студенты могут писать сложные предложения, но пренебрегают простыми предложениями, что приводит к их неудовлетворительному выражению в устной речи. Затем – отсутствие письменного практического опыта, что проявляется только у части обучающихся. Недостаточная подготовка письменных упражнений или диктовки приводит к непониманию или неправильному пониманию смысла предложения.

Третья причина – культурные различия. Культурные различия между Китаем и Россией привели к неправильному пониманию языка тела и сленга. Например, улыбка в Китае – это символ вежливости, но русские могут подумать, что незнакомец, который улыбается ему по непонятным причинам, странный. Кроме того, один и тот же жест в России и Китае может означать разные значения. Например, этот жест: положить ладонь поперек шеи, что в России означает беспомощность, а в Китае – провокацию.

Способы преодоления трудностей общения при иноязычной коммуникации на русском языке. В предыдущей статье говорилось о важности использования современных методов обучения при дистанционной форме обучения: инструментов изучения языка, инструментов перевода и распознавание речи [3]. С развитием цифрового образования и технологий искусственного интеллекта с помощью ИИ можно создать среду погружения, которая позволит учащимся общаться с цифровыми людьми на русском языке. При аудиторной работе можно предложить несколько методологически обоснованных подходов.

Во-первых, активное взаимодействие с носителями русского языка представляет собой наиболее эффективный способ усвоения языка. Практика является краеугольным камнем в изучении языка, так как именно в процессе коммуникации происходит проверка и корректировка приобретенных знаний. Общение с носителями языка стимулирует когнитивные процессы, направленные на анализ и синтез лингвистических единиц, а также способствует развитию навыков невербальной коммуникации, таких как язык тела и интонация.

Во-вторых, создание структурированной схемы мышления является ключевым элементом в изучении грамматики. Графическое представление информации позволяет визуализировать сложные грамматические конструкции, что облегчает их запоминание и последующее использование в речи. Систематизация знаний в виде диаграмм и схем способствует более глубокому пониманию грамматических правил и их взаимосвязей, что особенно важно для новичков в изучении русского языка.

В-третьих, повышение уровня социальной осведомленности и культурного интереса к России играет важную роль в изучении русского языка. Интерес является мощным мотиватором, который способствует преодолению психологических барьеров, таких как страх и напряжение. Когда изучение языка становится хобби, процесс усвоения знаний становится более приятным и продуктивным. Понимание культурных особенностей России также способствует более глубокому восприятию языка и его социолингвистического контекста.

Наконец, регулярная практика, включающая аудирование, говорение, чтение и письмо, является неотъемлемой частью процесса изучения языка. Ежедневное выполнение упражнений способствует накоплению знаний и навыков, что является

необходимым условием для достижения высокого уровня владения языком. Хотя этот процесс может быть скучным и трудоемким, он является критически важным для успешного усвоения языка.

Анкетирование. В рамках исследования по заданной тематике была разработана специализированная анкета, предназначенная для сбора данных. Анкета была предназначена для китайских студентов, обучающихся в российских вузах (в опросе приняло участие 30 студентов, которые из Цзилиньского университета иностранных языков, от 20 до 23 лет, изучающих русский язык 1–3 года), и содержала следующие вопросы (рис. 1, 2):

1. Какие барьеры вы испытываете в обучении? (можно выбрать несколько вариантов):

А. Лингвистические барьеры: трудно выразить свои взгляды или мысли на русском языке.

В. Когнитивные барьеры: трудно понять идеи или взгляды, выраженные на русском языке.

С. Психологические барьеры: страх ошибок, тревожность, перфекционизм.

Д. Культурные барьеры: нормы общения, невербальная коммуникация.

Е. Нет таких барьеров.

2. Как вы думаете, какие проблемы с лингвистическим барьером больше влияют на вас? (можно выбрать несколько вариантов):

Фонетические проблемы: трудно произносить букву *р*, трудно понять ударение слова или интонацию предложения и так далее.

В. Лексические: сложность запоминания новых слов, понимания значений слов.

С. Грамматические: трудно понять правила рода, числа и падежа в русском языке, понимание категории вида глагола, образования времен и форм глагола.

Д. Нет таких проблем.

3. Какая разница между разговорным и письменным общением для вас?

А. Я предпочитаю общаться в письменной форме, потому что я не могу гибко использовать простые предложения.

В. Я привык к разговорному общению, потому что не могу запомнить сложные слова и предложения.

С. Без разницы, я могу овладеть обоими способами общения.

4. Как вы думаете, какие проблемы с когнитивным барьером больше влияют на вас? (можно выбрать несколько вариантов):

А. Перевод некоторых слов в русском языке без соответствия на родном языке затрудняет понимание и запоминание.

В. Из-за отсутствия соответствующей культурной среды русскоязычные поговорки и устойчивые выражения создают неправильное понимание или трудности для понимания.

С. Нет таких проблем.

5. Какие способы преодоления данных трудностей для вас наиболее результативны и эффективны?

А. Прямое общение с носителями русского языка.

В. Развитие социокультурных знаний: просмотр фильмов на русском языке, прослушивание песен на русском языке, посещение российских музеев.

С. Систематическое составление наборов мыслительных диаграмм по изучению языка, по которым постепенно знакомятся с грамматикой.

D. Ежедневное проведение упражнений на аудирование, говорение, чтение, письмо.

6. Как вы думаете, какой способ преодоления языковых барьеров самый лучший? (открытый вопрос).

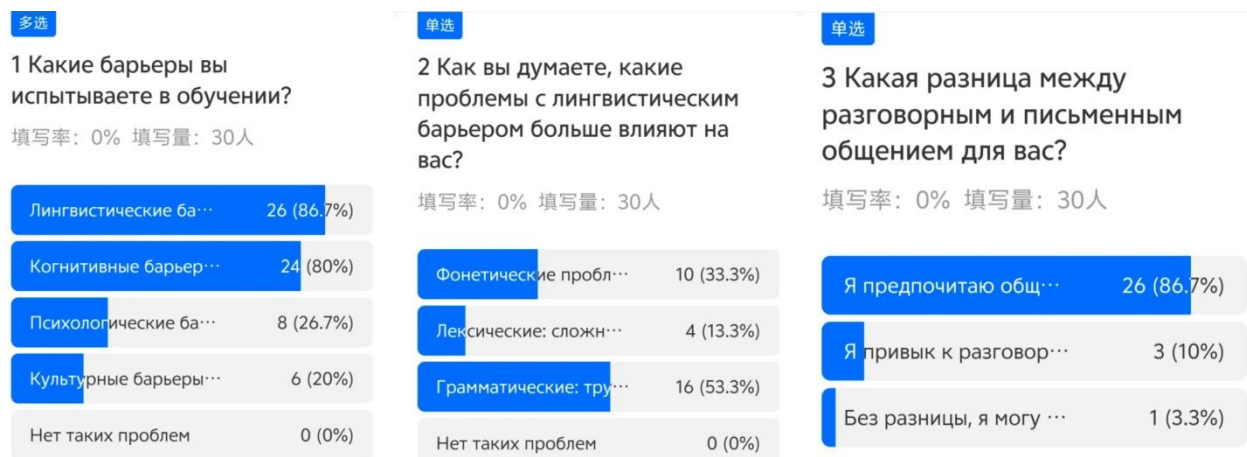


Рис. 1. Результаты опроса (вопросы 1–3)

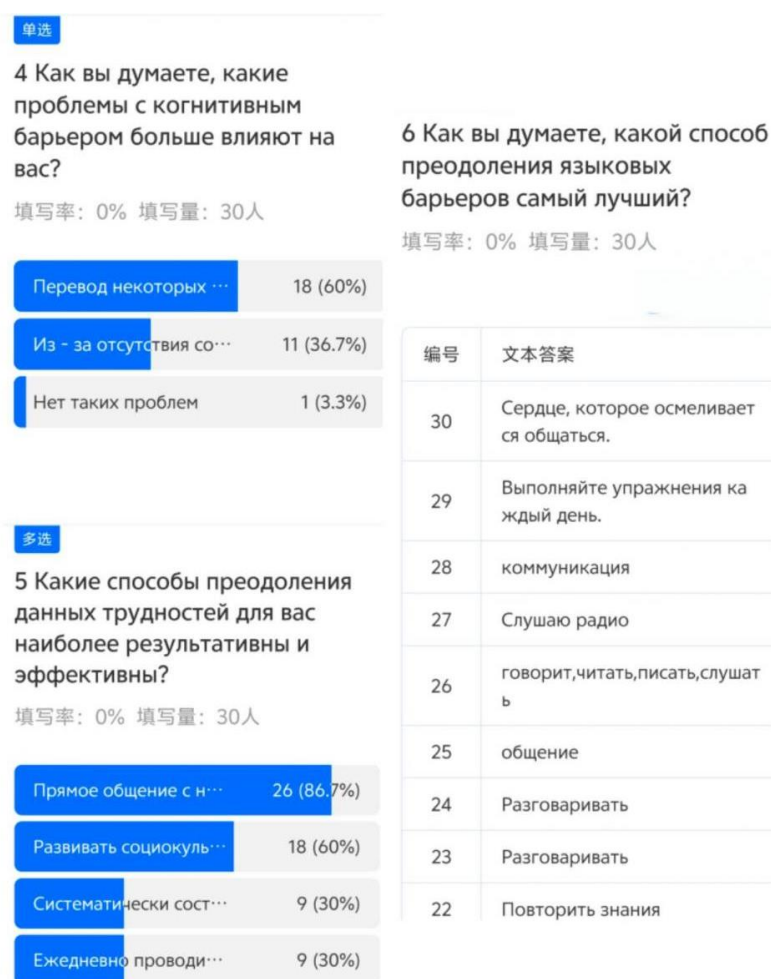


Рис. 2. Результаты опроса (вопросы 4–6)

Согласно приведенным выше данным, 86,7 % учащихся сталкиваются с лингвистическими барьерами, а 80 % – с когнитивными, что говорит о том, что лингвистические и когнитивные барьеры являются основными языковыми барьерами при изучении русского языка иностранными студентами. Самым заметным среди лингвистических барьеров являются сложности с грамматикой, которые, по мнению 53,3 % китайских студентов, больше всего влияют на успех освоения языка, за которым следуют проблемы с фонетикой (33,3 %).

Из когнитивных барьеров 60 % не могут оторваться от переводческого мышления, а 36,7 % – не могут понять традиционные русские пословицы и устойчивые выражения из-за культурных различий. В то же время 86,7 % студентов предпочитают письменный обмен мнениями и информацией, что говорит о том, что уклонение от разговорного общения среди иностранных студентов в Китае довольно распространено и серьезно.

Более того, 86,7 % респондентов отдают предпочтение непосредственному взаимодействию с носителями языка в качестве наиболее действенного метода преодоления лингвистических барьеров. В совокупности с финальными ответами категории «активное общение» представляет собой центральное ядро в ответах студентов, что подчеркивает ее значимость и эффективность в контексте изучения и совершенствования языковых навыков.

Основываясь на этих данных, можно обнаружить, что прямое общение с носителями языка считается наиболее эффективным решением, которое может быть дополнено развитием социальной культуры, ежедневными упражнениями и т. д.

В данной работе были исследованы способы преодоления языкового барьера при обучении устной речи на уроках русского языка как иностранного. Было рассмотрено понятие «языковой барьер», его сущность и классификация, проведен анализ методов преодоления языковых барьеров, среди которых особое внимание уделено современным педагогическим технологиям, принципам индивидуализации и коммуникативному подходу, а также было проведено анкетирование и получены результаты, подтверждающие выводы по основным теоретическим положениям работы.

Список источников

1. Годованая О. Н. К вопросу о языковом барьере при изучении иностранных языков // Глобальный научный потенциал. 2015. № 6 (51). С. 39–43.
2. Дронова С. Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 596–607.
3. Ма Хэ, Чэнь Цзяхуай, Замятина Е. В. Языковые барьеры на уроках русского языка как иностранного при дистанционной форме обучения // Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социокультурных практик : материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 21–23 апреля 2025 г. / отв. ред. Н. А. Семенова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. С. 281.

**Роль речевых формул креолизированных текстов комиксов в обучении РКИ:
межкультурный аспект**

**The Role of Speech Formulas in Creolized Comic Book Texts
in Teaching Russian as a Foreign Language: an Intercultural Aspect**

Владимир Николаевич Шугрин
Vladimir Nikolayevich Shugrin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Антонина Александровна Ким,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kima@inbox.ru

Аннотация. Цель работы – рассмотреть методику использования речевых формул креолизированных текстов комиксов в обучении устной диалогической речи на русском языке как иностранном с учетом межкультурного аспекта, обеспечивающую формирование у иностранных учащихся не только языковых, но и социокультурных и прагматических компетенций русскоязычного общения.

Ключевые слова: креолизированный текст, комикс, речевые формулы, межкультурный аспект

Keywords: creolized text, comics, speech formulas, cross-cultural aspects

Актуальность статьи обусловлена тем, что успешное владение РКИ требует не только знания грамматики и словаря, но и умения использовать речевые формулы повседневного общения в соответствии с нормами русской коммуникативной культуры.

Эффективность обучения языку напрямую зависит от способности поддерживать мотивацию учащихся. Для этого необходимо использовать учебно-методические материалы, которые постоянно стимулируют их познавательную активность. Современный подход к изучению языка не ограничивается одним лишь усвоением словарного запаса и грамматических правил, но также подразумевает активное вовлечение в культурные особенности изучаемого языка, которые, в свою очередь, определяют специфику использования речи в живом диалоге. Наиболее частотным является определение креолизованного текста, сформулированное Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым, – это текст, содержащий вербальные и невербальные компоненты, фактура которого «состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам) [1, с. 180].

Одной из ключевых особенностей креолизованного текста является то, что они позволяют не только усвоить современный языковой материал, но и вовлечь студентов в социально-культурную среду носителей языка, создавая тем самым прочный фундамент для эффективного речевого взаимодействия. В то время как нали-

чие визуального компонента в комиксах способствует более наглядному усвоению материала, так как позволяет увидеть, как используются языковые и грамматические конструкции в определенных коммуникативных и культурных ситуациях. Аутентичность креолизованных текстов комиксов, сочетание вербальных и невербальных элементов делают их идеальным инструментом для знакомства учащихся с культурой изучаемого языка.

Важным критерием коммуникативной зрелости иностранного студента является умение оперировать языковыми конструкциями речевыми формулами (клише).

Н. И. Формановская трактует понятие речевых формул как «устойчивые выражения, закрепленные за определенными ситуациями социального контакта и выполняющие функцию установления, поддержания и размыкания речевого контакта между коммуникантами» [2, с. 42].

Вместе с тем автор акцентирует внимание на том, что речевые формулы – это не просто самодействующие клише. Их применение связано целой совокупностью факторов, определяющих контекст общения: социальным статусом участников диалога, степенью знакомства, уникальностью происходящей ситуации и, наконец, эмоциональным настроением говорящего.

Составитель словаря русского речевого этикета А. Г. Балакай углубляет понимание понятия речевых формул, включая в него не только общепринятые этикетные выражения, но и типичные высказывания, обусловленные конкретной коммуникативной ситуацией, которые «используются говорящими в типичных, повторяющихся ситуациях повседневного общения» [3, с. 5]. Данное знание дает возможность включать в категорию речевых формул не только общепринятые высказывания приветствия и благодарности, вроде «Здравствуйте!» и «Спасибо!», но также и эмоционально-окрашенные выражения, характерные для обиходной речи, такие как «Ничего себе!», «Да ты что!» и «Давай!», которые часто встречаются в неформальном общении.

В типологии речевых клише по коммуникативным ситуациям выделяют следующие основные группы формул, актуальные для обучения русскому языку как иностранному [2]:

1. *Клише установления контакта.*

К этой категории относятся формулы приветствия, вежливости и знакомства, используемые для начала общения, задающие тон дальнейшей коммуникации:

Приветствие: *Здравствуйте! Привет! Добрый день! Доброе утро!*

Знакомство: *Как вас зовут? Меня зовут... Очень приятно! Будем знакомы!*

Степень официальности обстановки и близость отношений между собеседниками определяют выбор приветствия: «Здравствуйте» целесообразно в нейтральных и официальных ситуациях, в то время как «Привет» присуще больше неформальному общению с хорошо знакомыми людьми. Для иностранных студентов осознание этих тонкостей использования приветствий является крайне важным фактором для корректного и социально приемлемого общения [2, с. 52].

2. *Клише поддержания контакта.*

В процессе диалога собеседники применяют определенные клише, демонстрирующие вовлеченность, интерес к сказанному и желание поддерживать разговор.

Эти знаки служат своеобразными маркерами заинтересованности и открытости к дальнейшему взаимодействию.

Реакция-подтверждение: *Да-да. Угу. Понятно. Конечно.*

Переспрос: *Что? Правда? Серьезно? В смысле?*

Эмоциональная реакция: *Ничего себе! Да ладно! Вот это да! Ой!*

3. *Клише побуждения к действию.*

Данная группа включает формулы просьбы, приглашения и предложения:

Просьба: *Будьте добры... Не могли бы вы... Можно попросить вас...*

Приглашение: *Приходи! Пойдем! Давай сходим!*

Предложение: *Хочешь...? Может...? Давай...?*

Клише просьбы обычно варьируются в зависимости от желаемой степени вежливости и прямоты: от императива («Дай!», «Передай!») до сложных смягченных оборотов («Вы не могли бы...?», «Я хотел бы попросить вас...»). Осознание этой культурной специфики является важным компонентом социокультурной компетенции иностранного учащегося.

4. *Клише выражения отношения и оценки.*

Благодарность: *Спасибо! Спасибо большое! Благодарю!*

Извинение: *Простите! Извините! Прошу прощения! Ничего страшного!*

Согласие/несогласие: *Конечно! С удовольствием! К сожалению, не могу. Боюсь, что нет.*

Комплимент: *Отлично выглядишь! Здорово! Молодец!*

Сочувствие/утешение: *Не переживай! Все будет хорошо! Мне очень жаль.*

Клише извинения в русском языке характеризуются многокомпонентной прагматической структурой: наряду с прямым выражением сожаления они часто содержат пояснение причины, а также стремление загладить вину и смягчить последствия. Иностранному учащемуся недостаточно освоить лишь базовое «Простите», необходимо овладеть расширенной моделью извинения, включающей несколько коммуникативных ходов.

5. *Клише прерывания (прекращение) контакта.*

Прощание: *До свидания! Пока! До встречи! Увидимся! Счастливо!*

Пожелание: *Удачи! Счастливого пути! Всего хорошего!*

Н. И. Формановская обращает внимание на то, что клише прощания редко обходятся без выражений и пожеланий, что является устойчивой культурной традицией, направленной на поддержание позитивного завершения любого диалога [2, с. 97].

Для освоения речевых формул учащимся было предложено задание на выбор формулы в ситуации. Суть задания заключается в том, чтобы посмотреть на картинку из комикса и выбрать необходимую речевую формулу. Затем учащимся необходимо объяснить свой выбор.

Практические занятия с учащимися из Китая показали, что ключевой проблемой для них стало различие между речевой формулой, являющейся стимулом, и формулой-реакцией в рамках единой коммуникативной ситуации (например, выражение сожаления и ответ на него). Положительный перенос из китайской коммуникативной традиции проявился в умении скромно отвечать на комплименты и деликатно – на извинения. Добавление сопоставительных культурных комментариев

способствовало более глубокому осознанию материала студентами и повысило их заинтересованность.

Задание выявило потребность в речевых опорах для метакоммуникации: учащимся необходимы готовые фразы для обоснования своего выбора на русском языке, что способствует развитию как прагматической, так и дискурсивной компетенции.

Данный тип упражнения эффективно использовать в сочетании с последующими продуктивными заданиями (ролевыми играми, созданием собственных диалогов), чтобы обеспечить переход от распознавания и выбора формулы к ее активному использованию в ситуациях, максимально приближенных к реальному общению.

Принимая во внимание обнаруженные трудности и положительные результаты, разработанное упражнение можно рекомендовать для использования в практике преподавания русского языка как иностранного китайским студентам уровня А2-В1, но только в составе комплекса заданий, выстроенного по принципу постепенного развития коммуникативной самостоятельности: узнавание – выбор в заданных обстоятельствах – контролируемое создание высказываний – свободное использование в речи.

Проведенная апробация подтвердила эффективность использования ситуативных заданий на выбор речевой формулы в обучении китайских студентов русскому речевому этикету, а также позволила определить, как преимущества упражнения, так и области для его совершенствования.

Список источников

1. Сорокин Ю. А., Тарасов Ю. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / отв. ред. Р. Г. Котов. М. : Наука, 1990. С. 180–186.
2. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М. : Русский язык, 2002. 216 с.
3. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета: Формы доброжелат. обхождения: 6000 слов и выражений. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. 670 с.

РАЗДЕЛ 3. ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 811.11-112

**Речевой портрет Дональда Трампа:
кооперативные стратегии сквозь призму конфликта**

**The Speech Portrait of Donald Trump:
Cooperative Strategies Through the Prism of Conflict**

Ирина Владимировна Алексеенко^{1,2}
Irina Vladimirovna Alekseenko^{1,2}

¹Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

¹National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

²Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

²Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Владимировна Полякова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvp@tspu.ru

Аннотация. В данной работе демонстрируется речевой портрет Дональда Трампа с акцентом на реализацию кооперативных речевых стратегий. Вопреки распространенному мнению о доминировании конфликтной риторики, в работе доказывается, что основу коммуникации Д. Трампа составляет особая модель кооперации с массовым адресатом. Анализ проведен на материале публичных выступлений 2023–2026 гг. Автор выявляет кооперативные ключевые стратегии: стратегия самопрезентации, стратегия «сделки» и коммерциализации дипломатии, стратегия упрощения и номинации, стратегия «переворачивания» и газлайтинга, а также система тактик и языковых средств их реализации. В работе представляется вывод о том, что «кооперация на грани конфликта» является доминантной чертой речевого портрета политика.

Ключевые слова: речевой портрет, кооперативная речевая стратегия, речевая тактика, языковые средства, Дональд Трамп

Keywords: speech portrait, cooperative speech strategy, speech tactic, language tools, Donald Trump

Изучение речевого портрета политического лидера является одним из магистральных направлений современной лингвистики. Фигура Дональда Трампа представляет в этом смысле уникальный материал, поскольку его коммуникативный стиль радикально отличается от традиционных норм политического дискурса.

Новизна данного исследования заключается в рассмотрении речевого поведения Трампа не с точки зрения доминирования конфликтных стратегий, а в парадигме кооперации. Цель работы заключается в выявлении конститuentов кооперативных стратегий в выступлениях Д. Трампа.

Теоретической базой служат труды основоположников теории речевых актов Дж. Остина, впервые предложившего рассматривать высказывание как действие [1], и теория коммуникативных максим Г. П. Грайса, согласно которой эффективная коммуникация предполагает соблюдение принципов количества, качества, релевантности и манеры [2].

Материалом для анализа послужили транскрипты публичных выступлений Д. Трампа 2023–2026 гг., включая предвыборные речи, выступления и комментарии. Всего проанализировано 32 выступления общим объемом 97 000 словоупотреблений.

В трудах отечественного ученого М. В. Панова впервые упоминается понятие «речевой портрет», когда он продвигает идею существования фонетического портрета [3]. Описание речевого портрета как совокупности языковых и речевых характеристик коммуникативной личности встречается в трудах Т. П. Тарасенко, где исследователь поясняет, что в речевом портрете находят отражение возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные, лингвистические аспекты личности [4]. Г. Г. Матвеева представляет речевой портрет как набор речевых предпочтений говорящего, когда запланированные намерения и стратегии в определенный момент при определенных условиях способны воздействовать на адресата [5].

Ключевым для данного исследования является подход Г. П. Грайса. Традиционно считается, что Д. Трамп систематически нарушает постулаты кооперации. Однако эти нарушения, как будет показано ниже, носят стратегический характер и направлены на установление кооперации особого рода – не с оппонентами, а с «народом», являющимся целевой аудиторией, для которой такая манера речи становится маркером «своего», «искреннего» и «не-системного» политика.

Парадоксальным образом эти кооперативные стратегии в речи Д. Трампа часто реализуются через конфронтацию с внешним врагом.

1. Стратегия самопрезентации.

Одной из доминирующих стратегий в речи Трампа является создание образа харизматического лидера, который в одиночку противостоит системному кризису. Д. Трамп часто использует стратегию самопрезентации, прибегая к тактике самовосхваления и демонстрации своего профессионального успеха. Следующие высказывания являются яркими примерами реализации этой стратегии посредством за действия целого ряда языковых средств:

(1) *«Over the past 11 months, we have brought more positive change to Washington than any administration in American history. There's never been anything like it, and I think most would agree. [...] One year ago, our country was dead. We were absolutely dead. Now we're the hottest country anywhere in the world»* [6].

Гиперболы в конструкциях: *«more positive change than any administration in American history»*, *«never been anything like it»*, *«absolutely dead»* – создают эффект исключительности происходящих изменений. Антитеза используется для противопоставления состояния страны (год назад) *«dead»* и (сейчас) *«the hottest country»*, формирует нарратив чудесного спасения, акцентируемого Д. Трампом. Тактика псевдоинклюзивности в использовании инклюзивного местоимения *«we»* в контексте *«we have brought more positive change»* создает иллюзию коллективного действия, хотя реальные достижения приписываются лично президенту.

Следующий пример из этого же выступления на экономическом форуме:

(2) «*But now you have **a president who fights for the law-abiding, hardworking people of our country. The ones who make this nation run, who make this nation work***» [6], демонстрирует апелляцию к «своим» посредством того, как Д. Трамп выстраивает дихотомию «президент/элиты», противопоставляя себя – «президента, который борется» – воображаемому «истеблишменту». Это тактика создания образа «народного трибуна». Анафорические конструкции повторов «*who make this nation run*», «*who make this nation work*» выполняют суггестивную функцию, закрепляя в сознании аудитории мысль о ценности «простых законопослушных американцев».

2. Стратегия бинарного противопоставления «мы – они».

Важнейшая кооперативная стратегия в понимании Трампа – это создание «мы-группы» – «своих» через противопоставление «они-группе» – «чужих», которая описывается исключительно в негативных тонах с целью консолидации «своих». Следующее высказывание демонстрирует такой пример создания образа общего врага:

(3) «*Our border was open. And because of this, our country was being **invaded by an army of 25 million people, many who came from prisons and jails, mental institutions and insane asylums. They were drug dealers, gang members and even 11,888 murderers***» [6].

Анализ языковых средств позволяет найти милитарную метафору «*invaded by an army*» и словосочетание «*an army of 25 million people*» создают образ военной угрозы. При этом задействуется тактика градации с конкретикой в перечислении «*prisons, mental institutions, insane asylums*» с последующей детализацией «*drug dealers, gang members, murderers*», что создает эффект документальной точности, а псевдоточность при назывании цифры «*11,888 murderers*» переводит проблему миграции из социально-экономической плоскости в плоскость криминальной войны. Тактика навешивания ярлыков направлена на создание образа абсолютного врага, против которого необходимо объединиться. Кооперация внутри группы «мы» (американцы – законопослушные граждане) достигается через указание на общего врага «они» (мигранты – преступники).

Еще один пример высказывания, демонстрирующий реализацию данной стратегии, показывает негативную оценку предшествующей власти, создает эффект тотальной коррумпированности.

(4) «*For the last four years, the United States was ruled by politicians who fought only for insiders, illegal aliens, career criminals, corporate lobbyists, prisoners, **terrorists** and, above all, foreign nations*» [6].

Здесь происходит нарушение максимы релевантности: приравнивание политических оппонентов к «*terrorists*», что не имеет отношения к существу экономических вопросов.

3. Стратегия «сделки» и коммерциализации дипломатии.

Одной из ключевых особенностей речевого портрета Д. Трампа является перенос коммерческой лексики в сферу международных отношений.

Пример использования тактики карточной игры мы видим в использовании метафор, связанных с торгом, ставками и выигрышем в разговоре с Зеленским в Овальном кабинете 28 февраля 2025 г.:

(5) «*You're right now not in a very good position. You've allowed yourself to be in a very bad position. You don't **have the cards** right now. With us, you start having cards*» [7].

Карточная метафора в выражении «*have the cards*» восходит к покерной терминологии, упрощает сложные геополитические отношения до уровня покерной партии, где есть победители и проигравшие. Это тактика создания общей с адресатом, в точности с американским избирателем понятийной сферы, основанной на прагматизме и «здравом смысле» бизнесмена.

Эта же стратегия реализуется в высказывании о В. В. Путине:

(6) «*I don't know what **the hell happened** to Putin. I've **known him a long time***» [8].

Употребление разговорной лексики «*what the hell happened*» и апелляция к личному знакомству «*known him a long time*» реализуют стратегию кооперации с массовым слушателем путем стирания границы между президентом и обывателем. Создается иллюзия доверительного разговора «по душам», что нарушает максимумы манеры (стиль не соответствует официальному статусу), но работает на создание образа «своего парня». Так, мы наблюдаем задействование тактики «разочарованного партнера», когда Д. Трамп говорит о В. В. Путине не как о геополитическом противнике, а как о деловом партнере.

4. Стратегия упрощения и эмоциональной номинации.

Данная стратегия направлена на когнитивное облегчение восприятия информации. Адресату предлагаются не сложные концепты, а яркие, эмоционально окрашенные ярлыки. Использование Трампом тактики эмоциональной номинации вместо описания мы наблюдаем в следующем примере:

(7) «*our **Big, Beautiful Bill***», «*one **beautiful bill***», «*One **Big, Beautiful Bill***» [6].

Эпитет задействуется для обозначения законопроектов, а лексема «*beautiful*» является ключевым маркером идиолекта Д. Трампа, посредством чего дается положительная оценка любым объектам. Происходит подмена понятий, когда содержательная характеристика документа замещается эмоциональной. Так, нарушается максима количества и качества, при том, что новая информация не добавляется, но создается кооперация на эмоциональном уровне, в то время как аудитория не анализирует, а «чувствует» вместе с оратором.

Не менее демонстративным является пример номинации военных выплат:

(8) «*we are sending every soldier \$1,776. Think of that. And the checks are already on the way. Nobody understood that one until about 30 minutes ago*» [6].

Выбор оратором символической цифры 1776, которая является знаменательной датой, а именно года независимости Соединенных Штатов, вместо рыночной или экономически обоснованной суммы, это прием, апеллирующий к патриотическим чувствам. И кооперация здесь строится на основе общих культурно-исторических кодов, а не на основе экономической логики.

5. Стратегия «переворачивания» (газлайтинг).

Эта стратегия направлена на переформатирование реальности в сознании сторонников, что позволяет политику сохранять лицо даже в случае невыполнения обещаний или противоречивых заявлений. Поэтому тактику ретроактивной смены жанра мы наблюдаем в речевом обороте от марта 2025 г. о невыполненном обещании завершить войну за 24 часа:

(9) «*I was **a little bit sarcastic***» [9].

Данное высказывание является блестящим примером прагматической адаптации, где Д. Трамп задним числом переквалифицирует серьезное политическое обе-

щение в сарказм. Такая лингвистическая уловка позволяет снять ответственность за невыполненное обещание без прямого признания ошибки и избежать обвинений во лжи, создавая кооперацию на основе «доверия к словам лидера», а не к фактам.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что речевой портрет Дональда Трампа в 2023–2026 гг. представляет собой сложную иерархическую систему с систематическими нарушениями максим Грайса, таких как максимы количества, качества, релевантности и манеры, что не является признаком коммуникативной некомпетентности, а представляет собой осознанную кооперативную стратегию «на грани конфликта».

Главной целью описанных стратегий является создание вокруг фигуры политика «пузыря» альтернативной реальности, в которой важнее эмоциональная вовлеченность и лояльность, чем фактологическая точность. Как верно отмечает А. Паласио, Трамп «переворачивает понятия, стирая грань между реальностью и вымыслом» [10].

Таким образом, специфика кооперации в речах Д. Трампа, заключается в том, что она достигается не через поиск компромисса, а через создание четкой бинарной оппозиции, где «мы» подразумевает президента и народ, которые вместе кооперируются против «них», а именно против истеблишмента, мигрантов, «фэйк-ньюс». Все это делает речевой портрет президента ярким образцом популистского дискурса эпохи постправды.

Список источников

1. Austin J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford : Clarendon Press, 1962. 174 p.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16 : Лингвистическая прагматика. М. : Прогресс, 1985. С. 217–237.
3. Панов М. В. История русского литературного произношения VIII–XIX вв. М. : Наука, 1990. 453 с.
4. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 26 с.
5. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 358 с.
6. Full Transcript of President Trump's Speech on the Economy // The New York Times. 2025. December 17. URL: <https://vi.web-platforms-vi.nyti.net/2025/12/17/us/politics/trump-speech-transcript-economy.html> (дата обращения: 01.03.2026).
7. Bisset V. A timeline of Donald Trump's quotes, shifts and U-turns on Russia and Ukraine // The Nightly / The Washington Post. 2025. July 15. URL: <https://thenightly.com.au/world/the-washington-post-a-timeline-of-donald-trumps-quotes-shifts-and-u-turns-on-russia-and-ukraine-c-19371089> (дата обращения: 01.03.2026).
8. Bisset V. A timeline of Trump's quotes, shifts and U-turns on Russia and Ukraine // The Guam Daily Post / The Washington Post. 2025. July 15. URL: https://www.postguam.com/news/world/a-timeline-of-trump-s-quotes-shifts-and-u-turns-on-russia-and-ukraine/article_c634c8a6-5568-4452-a128-5e29a9a707ec.html (дата обращения: 01.03.2026).
9. Bisset V. A timeline of Trump's quotes, shifts and U-turns on Russia and Ukraine // League of Ukrainian Canadians / The Washington Post. 2025. August 10. URL: <https://www.lucorg.com/a-timeline-of-trumps-quotes-shifts-and-u-turns-on-russia-and-ukraine/> (дата обращения: 01.03.2026).
10. Palacio A. Trump's newspeak threatens us all // The Korea Herald. 2025. May 27. URL: <https://www.koreaherald.com/article/10496998> (дата обращения: 01.03.2026).

**Антропонимическая фразеология английского языка
как ключ к культурным парадигмам**

Anthroponymic Phraseology of the English Language as a Key to Cultural Codes

Кристина Анатольевна Берент
Kristina Anatolyevna Berent

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Олеговна Захарова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, zakharova@tspu.ru

Аннотация. В статье обосновывается лингвокультурологический потенциал антропонимической фразеологии английского языка. На основе анализа конкретных фразеологических единиц (ФЕ), содержащих имена собственные, рассматриваются механизмы трансформации антропонимов в культурные знаки и демонстрируются, какие культурные парадигмы стоят за предложенными культурными выражениями. Предлагается классификация ФЕ по источникам происхождения с акцентом на описание заложенных в них смыслов. Особое внимание уделяется значению антропонимической фразеологии для формирования межкультурной компетенции в практике преподавания английского языка.

Ключевые слова: антропонимическая фразеология, лингвокультурология, культурная парадигма, имя собственное, фразеологическая единица, английский язык, межкультурная компетенция

Keywords: anthroponymic phraseology, linguoculturology, cultural paradigm, proper name, phraseological unit, the English language, cross-cultural

Лингвистика рассматривает язык как фундаментальное свойство человека, которое в свою очередь связано с его деятельностью, сознанием и культурой. Как отмечает Г. Р. Ганиева, «из всех творений языкового гения человека фразеология – наиболее сложное и самобытное явление» [1, с. 21]. Фразеологический состав языка живо реагирует на развитие общества и специфичен в каждую эпоху, у каждого народа. В. А. Маслова подчеркивает, что «фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них законсервированы представления о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках морали, поведении» [2, с. 33].

Настоящее исследование посвящено антропонимической фразеологии – особой группе фразеологических единиц, имеющих в своем составе имя собственное. В научной литературе выделяется особое положение данной разновидности фразеологизмов, так как наличие личного имени или фамилии в их составе придает выражению определенный индивидуализированный характер и способствует его семантической и культурной насыщенности, поскольку антропоним в данном случае вы-

ступает носителем национально-специфической информации, который еще также отражает исторический опыт и ценностные ориентиры народа.

Актуальность исследования обуславливается фрагментарностью системного описания английских фразеологизмов с антропонимами с позиции лингвокультурологии. Владение и использование данных лексических единиц являются важным условием для формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. При отсутствии знаний о культурно-исторической специфике таких имен, как, например, *John Barleycorn* или *Nobby Clarke* в составе фразеологических единиц, представитель иноязычной культуры воспринимает эти выражения как набор слов без их коннотативной нагрузки.

Целью исследования является описание лингвокультурологического потенциала антропонимических фразеологических единиц английского языка как средства репрезентации культурных парадигм. Объектом исследования служат англоязычные ФЕ с антропонимическим компонентом. В качестве предмета исследования выступает национально-культурная специфика таких единиц.

Настоящее исследование проводится на материале англоязычных фразеологических единиц (ФЕ), содержащих в своей структуре антропонимический компонент. Анализ выборки предварительного языкового материала для дальнейшего лингвокультурологического анализа позволяет выделить основания для классификации английских фразеологических единиц по источникам происхождения антропонимов в их составе. Выборка ФЕ с антропонимами на данном этапе составляет 34 единицы. В качестве основных источников для формирования выборки используются следующие группы лексикографических и корпусных ресурсов:

Авторитетные фразеологические словари английского языка: *Oxford Dictionary of Idioms*, *Cambridge International Dictionary of Idioms*, *Collins COBUILD Dictionary of Idioms*, *Longman Idioms Dictionary*. Данные словари позволяют верифицировать статус единицы как фразеологизма и получить ее словарную дефиницию, стилистические пометы и иллюстративные примеры.

Специализированные справочные издания: *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable*. Данный источник является незаменимым для установления этимологии фразеологизмов, особенно тех, чье происхождение связано с историческими событиями, легендами или литературными сюжетами.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные труды по фразеологии (А. В. Кунин, В. Н. Телия), специализированные исследования по антропонимической фразеологии (Г. Р. Ганиева, Е. В. Курицкая, Акбарова).

Прежде чем перейти к классификации и лингвокультурологическому анализу отобранного материала, необходимо определить ключевые понятия, лежащие в основе исследования. Антропоним является центральным понятием данной работы. Вслед за определением, используемым в работах Е. В. Курицкой, под антропонимами мы понимаем «любые собственные имена, которые может иметь человек или группа людей» [3, с. 51]. К антропонимам относятся личные имена, фамилии, отчества, псевдонимы и прозвища.

В рамках лингвокультурологического подхода особую значимость приобретает свойство антропонима выступать носителем культурной памяти. Как указы-

вает Д. Ф. Санлыер, имена собственные «имеют свойство выполнять не только назывные функции, но и обозначать какое-нибудь качество, свойство, характерные черты личности вообще» [4, с. 56]. Это свойство лежит в основе процесса превращения конкретного имени в символ или нарицательное понятие, что является ключевым механизмом формирования антропонимической фразеологии.

Фразеологическая единица в данном исследовании понимается в соответствии с классическим определением, предложенным А. В. Куниным, одним из основоположников теории английской фразеологии. Согласно А. В. Кунину, фразеологическая единица – это «устойчивое сочетание лексем с полностью или частично пересмысленным значением» [5, с. 8].

Культурная парадигма представляет собой совокупность знаков, смыслов и их комбинаций, способ организации и хранения информации о мире. Антропонимическая фразеология репрезентирует антропную культурную парадигму, по которой общество организует смысл своей культуры, фиксирует в языке модели поведения, моральные оценки и национальные стереотипы, имеющие отношение к человеку.

Как уже было отмечено, процесс превращения конкретного имени в символ называется деонимизацией. Основываясь на этом, В. М. Мокиенко предлагает классификацию, выделяя три типа фразеологизации имени собственного [1, с. 43]. Данная классификация позволяет систематизировать фразеологизмы выборки по их происхождению и способу формирования значения:

1. Связь с историей и литературой. Имя сжимает в себе целый сюжет действий. Примером может служить фразеологизм. Например, фразеологизм *A Benedict Arnold* отсылает нас к историческим событиям.

2. Переход от имени к фразеологизму. Имя собственное переходит в разряд нарицательного еще до входа в устойчивый оборот благодаря своему социальному значению.

3. Имя как языковая шутка. Например, *John Doe / Jane Doe* из американской судебной практики (это не настоящие имена, шутовское именование любого абстрактного человека).

Нельзя также не упомянуть семантику фразеологических единиц. Предварительный отбор и анализ языкового материала дали возможность классифицировать фразеологизмы в соответствии с семантикой компонента антропонима:

1. ФЕ, восходящие к истории и библейским сюжетам. Эта группа представляет собой значимый пласт английской фразеологии. Примеры: *a Judas kiss* (предательство), *a doubting Thomas* (скептик), *a David and Goliath struggle* (борьба слабого против сильного), *to raise Cain* (устроить скандал), *a Good Samaritan* (пример «бескорыстной помощи»).

2. ФЕ, восходящие к античной мифологии и литературе. Античное наследие – это фундаментальная характеристика европейской культурной идентичности. Фразеологизмы этой группы кодируют универсальные жизненные ситуации: *an Achilles' heel* (уязвимое место), *a Herculean task* (титанический труд), *a Pandora's box* (источник бед), *to open Pandora's box* (глагольный вариант) *a Cassandra* (пророк, которому не верят), *a Midas touch* (способность обогащаться), *between Scylla and Charybdis* (между двух зол).

3. ФЕ, восходящие к английской литературе. Литература значительно обогащает язык, создавая яркие образы, которые становятся нарицательными: *a Romeo* (романтичный влюбленный) из трагедии Шекспира, *a Pollyanna* (безудержный оптимист) из романа Элинон Портер, *a Sherlock Holmes* (проницательный детектив) из произведений Конан Дойла, *a Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (двойственная натура) из повести Стивенсона, *a Mary Sue* (идеализированный персонаж).

4. Устойчивые выражения с английскими фамилиями. Эта группа тесно связана с историей, бытом и профессиональной деятельностью. *To have Hobson's Choice* (отсутствие выбора) восходит к имени Томаса Хобсона, владельца конюшни. *Before you could say Jack Robinson* (мгновенно) – имя персонажа, известного быстрыми уходами. *Tommy Atkins* (прозвище британского солдата, его собирательный образ) кодируют национальные стереотипы. *John Doe* (юридический термин для неизвестного лица) отражает правовую культуру, строящуюся на том, что защита прав даже неизвестного «абстрактного» человека является необходимым условием для достижения справедливости. А *Joe Miller* (старая шутка) восходит к имени составителя сборника анекдотов.

5. Современные медийные антропонимы. Г. Р. Ганиева отмечает появление новых фразеологизмов, связанных с современными реалиями [1, с. 81]. Примером может служить *Mickey Mouse* (в значении «второсортный», «легкий») или *Dennis the Menace* (непослушный ребенок).

Для извлечения культурной информации из антропонимических фразеологизмов применяется комплекс методов. Н. Б. Азизов, описывая методику школы В. Н. Телии, выделяет несколько ключевых подходов [6, с. 169]:

1. Этимологический и компонентный анализ, который позволяет восстановить внутреннюю форму фразеологизма. Без знания истории имени невозможно понять его культурный смысл. Анализ выражения *the real McCoy* (нечто подлинное, настоящее) требует обращения к многочисленным версиям его происхождения.

2. Концептуальный анализ, который нацелен на реконструкцию концепта, стоящего за фразеологизмом. Например, в процессе анализа фразеологической единицы *a Dr. Jekyll and Mr. Hyde* можно более детально познакомиться с концептами добра и зла.

3. Сравнительный анализ, который позволяет выделить национальную специфику подобных выражений из разных культур.

4. Культурно-историческое комментирование как анализ фразеологических единиц с выявлением их связи с традициями, историческим укладом жизни иноязычной культуры.

Анализ фразеологических единиц с компонентами антропонимами позволяет выявить несколько ключевых культурных парадигм, которые отражают культурно-национальную специфику языка:

- 1) антропоцентрическая парадигма;
- 2) архетипическая парадигма истории;
- 3) парадигма художественного текста;
- 4) парадигма личного имени.

Результаты проведенного исследования фразеологических единиц с компонентами антропонимами могут быть использованы при проведении практических занятий по английскому языку и в процессе формирования межкультурной компетенции – способности взаимодействовать с носителями иноязычной культуры.

Список источников

1. Ганиева Г. Р. Фразеологические единицы с компонентом именем собственным в английском, русском и татарском языках. Нижнекамск : Нижнекамский химико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «КНИТУ», 2012. 106 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.
3. Курицкая Е. В. Фразеологические единицы с антропонимами в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 1. С. 51–55.
4. Санлыер Д. Ф. Лингвокультурологический подход в преподавании фразеологии английского и турецких языков // Казанский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 34–39.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностран. яз. 2-е изд., перераб. Дубна : Феникс, 1996. 381 с.
6. Азизов Н. Б. Лингвокультурологический подход в изучении фразеологических единиц // Miasto Przyszłości. 2022. № 9. С. 168–171.
7. Телия В. Н. Фразеология в контексте культуры. М. : Языки русской культуры, 1999. 336 с.

**Репрезентация адресата речеповеденческой стратегии дискредитации
в политической медиажурналистике**

**Representing the Addressee of the Speech-Behavioral Strategy of Discrediting
in Political Media**

Елена Анатольевна Бурмакова
Elena Anatolyevna Burmakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
bea83@list.ru

Аннотация. Представлен анализ лингвопрагматических особенностей репрезентации адресата речеповеденческой стратегии дискредитации в политическом ток-шоу *Tucker Carlson Tonight*. Для группы адресатов, выступающих объектами дискредитации, выявлены способы их репрезентации: имплицитный и эксплицитный. Для объектов дискредитации, введенных эксплицитно, определены две группы языковых средств: имена собственные, словосочетания.

Ключевые слова: речеповеденческая стратегия дискредитации, объект дискредитации, категория адресации, политическая медиажурналистика

Keywords: speech-behavioral strategy of discrediting, the object being discredited, category of address, political media journalism

Средства массовой информации выступают «ключевым звеном коммуникации между гражданским обществом и государством» [1]. Рядовой гражданин, не знакомый с полными текстами выступлений политиков, воспринимает политические процессы преимущественно в «препарированном» виде через массмедиа [2, с. 90]. Ярким примером этого служат западные СМИ, большинство из которых контролируется правящими элитами, а формируемая и транслируемая информационная повестка полностью соответствует их интересам, что позволяет полностью «нивелировать политическое сознание населения» [3, с. 101].

В современном языкознании в рамках лингвопрагматической парадигмы выделяется ряд перспективных направлений, одно из которых связано с изучением речевого поведения известных личностей, политических акторов и журналистов. Объектами научного познания становятся речеповеденческие стратегии, исследование которых позволяет выявить средства и способы их актуализации (речевые тактики, ходы и средства выразительности), цели и мотивы адресанта, языковые средства и способы введения адресата.

К числу таких стратегий принадлежит речеповеденческая стратегия дискредитации (РПСД), способная вызывать определенные реакции по отношению к референту высказывания. Под РПСД понимается стратегия речевого поведения, направленная на снижение социального статуса или имиджа некоего дискредитируемого

лица или группы лиц в глазах общественности. Реализация РПСД осуществляется посредством тактик обвинения, оскорбления, насмешки, негативного прогнозирования, обманутого ожидания, а также их различных комбинаций [4]. Конфронтационная природа данной стратегии объясняет ее востребованность в политической среде, для которой характерны противоборство, интолерантность, бескомпромиссность, а также резкое столкновение позиций и идеологий.

Важное значение при реализации РПСД имеет категория адресации, которая выявляет и подразделяет «всех возможных адресатов на своих и чужих» [5, с. 240], что позволяет, в свою очередь, соотнести цели и задачи стратегии с конкретным получателем сообщения. Условие полиадресатности РПСД в политической медиажурналистике диктует необходимость анализа средств и способов репрезентации адресата, так как последний является одним из главных действующих лиц в интерпретативном объяснении [6, с. 375]. Если публичный характер стратегии предопределяет ее основного реципиента – многомиллионную зрительскую аудиторию, традиционно именуемую массовым адресатом, – то адресат, чьи действия подлежат критике, осуждению и порицанию (объект дискредитации – ОД), не всегда представлен эксплицитно. Нередко адресант, нанося репутационный ущерб конкретному ОД, транслирует через него дискредитирующее послание «третьим лицам», порождая у массового адресата сомнения в приемлемости, эффективности и легитимности действий последнего.

Цель предпринятого исследования – выявить лингвопрагматические особенности репрезентации адресата/адресатов речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиажурналистике.

Источником материала исследования послужили скрипты 117 выпусков авторской передачи *Tucker Carlson Tonight* за период 2022–2023 гг. Корпус исследования составил 134 контекста, дискредитирующих ведущие американские массмедиа: телеканалы *CNN* и *MSNBC*, а также периодические издания *The Washington Post* и *The New York Times*. При этом РПСД адресована в том числе и властям – администрации 46-го президента США Джо Байдена, находившейся у власти с 20 января 2021 г. по 20 января 2025 г.

В своих выступлениях журналист Такер Карлсон обвиняет крупные массмедийные организации в предвзятости, политический ангажированности, что в конечном счете влияет на общественное восприятие важнейших социальных, экономических и политических вопросов, включая вопросы иммиграции, здравоохранения, экономики, а также внешнюю политику.

Поскольку в фокусе исследования находятся две группы адресатов РПСД, представляющие собой коллективные объекты дискредитации, ведущие американские массмедиа обозначаются как ОД № 1, а администрация Дж. Байдена – как ОД № 2.

В ходе анализа было установлено, что из 134 проанализированных случаев в 128 контекстах репрезентация ОД № 1 осуществляется эксплицитно и лишь в 6 – имплицитно. Для ОД № 2 зафиксировано 93 случая эксплицитной репрезентации, в то время как количество контекстов с имплицитной актуализацией составляет 41.

Лексические средства актуализации в речи Т. Карлсона обеих групп объектов РПСД эксплицитным способом представлены в таблице.

**Эксплицитная репрезентация адресата речеповеденческой стратегии дискредитации
в политическом ток-шоу**

Средства	ОД № 1	ОД № 2
Имена собственные	<i>CNN; MSNBC; The Washington Post; The New York Times; Jeff Zucker, Don Lemon; Max Boot; Jennifer Rubin; Ruth Marcus</i>	<i>Joe Biden; Antony Blinken; Janet Yellen; Merrick Garland; Kamala Harris; Pete Buttigieg</i>
Словосочетания	<i>Washington Post reporters; MSNBC anchors; the news media; CNN's control room; CNN's producers; news network; mainstream media</i>	<i>your government; Joe Biden's administration; Biden officials; the Biden White House; the powerful elite; the current administration; our policymakers; their masters in permanent Washington; masters in the Democratic Party</i>

Рассмотрим соответствующие примеры.

(1) ***The administration** apparently used illegal surveillance techniques to identify this kid, apparently with the help of **The Washington Post** and **The New York Times**, who are its accomplices. They are not holding government accountable. They're helping government keep you from knowing what government is doing.*

В данном контексте прямо обозначенные адресаты РПСД (администрация Байдена и крупнейшие СМИ – The Washington Post и The New York Times) подвергаются открытой дискредитации. Администрация президента обвиняется в использовании незаконных методов слежки для идентификации личности (тактика обвинения). Пресса же, вопреки своей роли «четвертой власти», выступает в качестве пособника правительства и вместо контроля над госаппаратом и защиты свободы слова, помогает государству скрывать его деятельность от граждан США (тактика обманутого ожидания).

(2) *It was Ukrainians we've never met. It was rogue Ukrainians acting against Russia, but with no connection to the **Biden administration** whatsoever. These are good people fighting for a noble cause, but doing it entirely on their own without our assistance or knowledge. That's what **The New York Times** told us actually happened, and then everybody swallowed it.*

В контексте (2) администрация Байдена, обозначенная конкретным референтным именем, косвенно обвиняется в поддержке украинской стороны в конфликте с Россией. При этом издание The New York Times дискредитируется как инструмент политического прикрытия, создающий «удобную» для Белого дома информационную повестку.

Средства введения обеих групп ОД имплицитным способом едва ли поддаются систематизации ввиду их разнородности.

Рассмотрим ряд примеров.

(3) *CNN is not a news network. It's a **political organization**. Its anchors and reporters don't decide for themselves what to say on camera. When CNN changes its position*

on something, it changes as one – everybody, from the chirpy morning dingbats to Don Lemon on the night shift. They say precisely what they're told to say.

В этом контексте Такер Карлсон обвиняет телеканал CNN (ОД № 1), его ведущих и репортеров в том, что они не принимают самостоятельных решений (*don't decide for themselves*) и полностью утратили журналистскую независимость (тактика обвинения). Использование оскорбительных номинаций *chirpy, dingbats* подчеркивает их ничтожность как профессиональных сотрудников (тактика оскорбления). Имплиcitная связь ОД № 1 с ОД № 2 устанавливается посредством эпитета *political organization* и фразы *They say precisely what they're told to say*. Иными словами, если CNN позиционируется как «политическая организация», а ее ведущие говорят лишь то, что им «велено», то в роли заказчика данной пропаганды подразумевается действующая власть (администрация Байдена), чьи интересы канал и обслуживает.

В следующем примере репрезентация СМИ осуществляется эксплицитно, а администрация президента как объект дискредитации выявляется посредством анализа импликатур, заложенных журналистом в речевых тактиках обвинения и негативного прогнозирования

(4) *CNN literally went to its archives to find footage of minstrel shows, just in case the point wasn't clear enough. Has propaganda ever been this heavy-handed? The North Koreans have a lighter touch. Next, CNN will be denouncing Republicans in Georgia as kulaks, and running dog lackey Trotskyist wreckers. That's coming.*

Во-первых, используя слово *propaganda* по отношению к контенту CNN, Карлсон подчеркивает идею о том, что у любой пропаганды есть заказчик. Во-вторых, в разоблачительной риторике журналиста телеканал CNN всегда позиционируется как ангажированное СМИ, а источником идеологических установок выступает правящий режим (администрация Байдена). И, в-третьих, с помощью аллюзий к *North Koreans, kulaks, Trotskyist* ведущий апеллирует к образу диктаторского режима, подавляющего оппозицию: очевидно, что Республиканская партия – это оппозиционная партия по отношению к Демократической, той, что находится у власти.

Таким образом, речеповеденческая стратегия дискредитации в политическом ток-шоу *Tucker Carlson Tonight* направлена на публичную критику двух групп адресатов – ведущих массмедийных организаций и администрации президента Джо Байдена. Выдвигая обвинения, нанося оскорбления, выстраивая негативные прогнозы, а также апеллируя к ожиданиям граждан США в отношении СМИ, журналист Такер Карлсон транслирует свою дискредитирующую риторику на истинного ответчика – представителей власти.

Оба объекта РПСД вводятся в речи двумя способами: эксплицитным и имплицитным. Установлено, что при реализации ОД № 1 (массмедиа) Т. Карлсон отдает предпочтение прямым номинациям: в 95,5 % случаев адресат представлен эксплицитно, и лишь в 4,5 % – имплицитно. В отношении администрации Дж. Байдена (ОД № 2) наблюдается иная лингвопрагматическая специфика: при доминирующей доле эксплицитных номинаций (69,4 %), доля репрезентации адресата имплицитным способом составляет 30,6 %.

Список источников

1. Влавацкая М. В. Ценности vs антиценности демократии в политическом медиадискурсе «своих» и «чужих» (на материале СМИ России и США) // Медиалингвистика. 2025. № 12 (4). С. 617–644.
2. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград : 2000. 433 с.
3. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования. 2-е изд., испр. и доп. М., 2014. 344 с.
4. Бурмакова Е. А., Полякова Н. В. Комбинированные тактики, реализующие речеповеденческую стратегию дискредитации администрации Д. Байдена: на материале передачи Tucker Carlson Tonight // СибСкрипт. 2024. Т. 26, № 1 (101). С. 62–71.
5. Кобенко Ю. В. Теоретические основы функциональной стилистики : учебник. Томск : Изд-во ТПУ, 2023. 296 с.
6. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык средств массовой информации. М. : Академический проспект, 2008. С. 374–393.

Выразительные средства объективации конфронтационной коммуникативной стратегии подчинения и убеждения в публичных выступлениях и интервью НэнсиPelosi

Expressive Means of Objectification of the Confrontational Communicative Strategy of Subordination and Persuasion in Speeches and Interviews by Nancy Pelosi

Олеся Юрьевна Зиско
Olesia Yurievna Zisko

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Владимировна Полякова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvp@tspu.ru

Аннотация. В статье анализируется конфронтационная коммуникативная стратегия подчинения и убеждения, реализуемая в публичных выступлениях НэнсиPelosi. Рассматриваются тактики упрека, угрозы и приказа и выразительные средства их объективации. Выразительные средства служат не только усилению эмоциональности и убедительности, но и инструментом подавления оппонента, навязывания воли и формирования необходимой интерпретации событий.

Ключевые слова: конфронтация, угроза, приказ, упрек, выразительные средства
Keywords: confrontation, threat, order, reproach, expressive means

На сегодняшний день политическая коммуникация представляет собой не столько пространство для диалога, сколько арену для борьбы за власть, на которой инструменты навязывания воли играют ключевую роль. Одним из ярких представителей такой жесткой коммуникации является НэнсиPelosi, ораторская манера которой на протяжении многих десятилетий определяла тональность внутриполитических дебатов в США [1, с. 13].

В данной работе рассматривается конфронтационная коммуникативная стратегия подчинения и убеждения, которая направлена на подавление позиции оппозиционной стороны, навязывание собственной точки зрения, проявление власти и коммуникативного превосходства. Данная стратегия реализуется с помощью таких тактик, как приказ, угроза и упрек. С помощью этих тактик говорящий оказывает давление на адресата, формирует необходимую интерпретацию событий и побуждает аудиторию принимать определенные решения или оценивать ситуации.

Объектом исследования является конфронтационная коммуникативная стратегия подчинения и убеждения в публичных выступлениях и интервью НэнсиPelosi.

Предметом исследования выступают выразительные средства объективации конфронтационной стратегии подчинения и убеждения в публичных выступлениях и интервью НэнсиPelosi с 2019 по 2023 гг.

Целью настоящего исследования является описание выразительных средств, с помощью которых реализуется конфронтационная коммуникативная стратегия подчинения и убеждения в публичных выступлениях и интервью Нэнси Пелоси.

Следует отметить, что речевые тактики реализуются с помощью разнообразных языковых средств. К ним относятся лексические средства (оценочная лексика, эмоционально окрашенные слова), синтаксические средства (повторы, риторические вопросы, параллельные конструкции) и прагматические средства (интенсификаторы, оценочные конструкции).

Выразительные средства играют важную роль в политической коммуникации, так как они помогают усилить воздействие на адресата, делая речь более убедительной, эмоциональной и запоминающейся. Они позволяют говорящему не только передать информацию, но и сформировать определенное отношение к событиям, людям или принимаемым решениям [2, с. 157; 3].

Рассмотрим примеры использования выразительных средств при реализации различных тактик.

(1) «*Isn't that irresponsible beyond words?*» [4].

Данный пример представляет собой упрек. С помощью риторического вопроса Нэнси Пелоси упрекает республиканцев в безответственном отношении к голосованию. Оценочное прилагательное *irresponsible*, а также гипербола *beyond words* усиливают негативную оценку.

(2) «*I don't know if the Republicans want to protect our democracy*» [4].

Основным выразительным средством во втором примере является ироническая конструкция сомнения, которая имплицитно содержит негативную оценку действий политических оппонентов. Дополнительным средством выступает оппозиция «они/мы», которая реализуется через сочетания *the Republicans* и *our democracy*, что позволяет усилить прагматическое воздействие и сформировать ценностное противопоставление.

(3) «*It's really immoral, almost criminal*» [4].

В третьем примере выразительными средствами выступают оценочные прилагательные *immoral*, *criminal*, интенсификатор *really*, а также градация, которая усиливает обвинительный характер. С помощью интенсификатора *almost* Пелоси приближает оценку к юридическому обвинению, избегая прямого утверждения о преступлении. Краткая эллиптическая синтаксическая конструкция позволяет усилить категоричность и экспрессивность высказывания.

Тактика упрека в политической коммуникации Нэнси Пелоси преимущественно реализуется через эмоционально-оценочную лексику, метафоризацию политических процессов, риторические вопросы, градацию и антитезу. Данные выразительные средства усиливают обвинительный эффект высказывания, придают ему морально-оценочный характер и оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию.

(4) «*That light is a train coming after you, Mr. President*» [4].

Данное высказывание реализует тактику угрозы с помощью метафоры, в которой политические последствия действий адресата концептуализируются как приближающийся поезд. Основным выразительным средством является метафора неизбежности наказания, создающая образ опасности и неизбежности последствий.

Дополнительным средством выступает обращение *Mr. President*, которое персонализирует угрозу и усиливает прагматическое воздействие. Угроза выражается имплицитно, что характерно для политической коммуникации, где прямые угрозы заменяются образными метафорическими конструкциями.

(5) «*America remains unwavering in our commitment to swift, severe consequences if Russia chooses to invade Ukraine*» [4].

Выразительными средствами в данном примере выступают оценочные эпитеты *swift, severe*, которые образуют градацию угрозы, политико-дипломатическая лексика *commitment, consequences*, а также условная конструкция, реализующая модель угрозы-предупреждения. Использование метонимии *America* придает высказыванию институциональный характер и усиливает прагматическое воздействие.

(6) «*Russia must be held accountable for its crimes*» [4].

Данный пример представлен модальным глаголом *must*, который выражает необходимость и неизбежность наказания. Пассивная конструкция *be held* придает высказыванию институциональный и официальный характер, а юридическая лексика *held accountable, crimes* переводит конфликт в правовое русло. Использование метонимии *Russia* усиливает адресность угрозы.

Нэнси Пелоси реализует угрозу посредством модальных конструкций обязательности и будущего времени, условных предложений предупреждения, лексики наказания, а также с помощью таких стилистических средств, как анафора, метафора, повтор, градация и параллелизм. Угроза, как правило, носит институциональный и политико-правовой характер и выражается имплицитно с помощью предупреждений о последствиях, неизбежности наказания и демонстрации силы политических институтов.

(7) «*We have to win this election, and we have to win big and we have to win early*» [4].

Данный пример реализует тактику приказа с помощью модальной конструкции необходимости и набора синтаксических выразительных средств. Они представлены анафорой (повтором конструкции *we have to win*), синтаксическим параллелизмом и восходящей градацией *win → win big → win early*, которые усиливают директивный характер и придают высказыванию риторическую и мобилизационную направленность. Коллективное местоимение *we* смягчает приказ и выражает его как коллективную необходимость.

(8) «*We cannot accept a situation in which American workers and businesses are forced to compete with forced labor*» [4].

В этом примере приказ выражается с помощью отрицательной модальной конструкции *cannot accept*, которая выражает недопустимость ситуации, пассивной конструкции *are forced*, лексического повтора *force – forced labor*, а также эмоционально-оценочной лексики, аппелирующей к социальной справедливости.

(9) «*We must respond with more than legislation. We must show leadership*» [4].

В данном примере также реализуется приказ. Основными выразительными средствами выступают анафора *We must*, синтаксический параллелизм, модальный глагол *must*, а также антитеза *legislation – leadership*. Краткие параллельные конструкции придают высказыванию риторичность и усиливают директивное воздействие.

Как правило, тактика приказа реализуется преимущественно не через прямой императив, а через модальные конструкции обязательности, перформативные гла-

голы, декларативные конструкции будущего времени, а также риторические повторы, параллелизм и анафору, что позволяет воспринимать приказ не как личное распоряжение, а как коллективную политическую необходимость, моральный долг или институциональную обязанность.

Эмпирическую базу исследования составили 30 публичных выступлений и интервью НэнсиPelosi, охватывающие период с 2019 по 2023 гг. В ходе анализа были выявлены: 121 пример реализации тактики упрека, 75 примеров реализации тактики приказа и 81 пример реализации тактики угрозы.

Подводя итог, можно сделать вывод, что политическая риторика НэнсиPelosi отличается высокой степенью конфронтационности и активным использованием выразительных средств, направленных на реализацию коммуникативной стратегии подчинения и убеждения. С помощью оценочной лексики, метафор, риторических вопросов, повторов, модальных конструкций и синтаксического параллелизма она не только выражает свою позицию, но и оказывает значительное коммуникативное воздействие на аудиторию, тем самым формируя необходимую интерпретацию политических событий и побуждая адресатов к принятию определенных решений и оценок.

Таким образом, выразительные средства в политической коммуникации выступают не только средством выразительности речи, но и инструментом политической власти и коммуникативного воздействия.

Список источников

1. Chilton P. *Analysing Political Discourse : Theory and Practice*. London : Routledge, 2004. 226 p.
2. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Гнозис, 2004. 324 с.
3. Бурмакова Е. А., Полякова Н. В. Дискредитирующий речевой ход «косвенное оскорбление» в политическом ток-шоу (на материале передачи Tucker Carlson Tonight) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер. : Филология, педагогика, психология. 2025. № 1. С. 18–30.
4. Pelosi N. *Official Press Releases, Statements and Floor Speeches (2019–2023)*. URL: <https://clck.ru/3PjUTe> (дата обращения: 06.04.2026).

Ономатопея в речи современной китайской молодежи

Onomatopoeia in the Speech of Modern Chinese Youth

Алиса Юрьевна Кистимова

Alisa Urievna Kistimova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дарья Степановна Маркидонова,

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, markidonova-ds@mail.ru

Аннотация. Представлен анализ ономатопеи (звукоподражательных слов) в речи современной китайской молодежи. Рассматриваются классификации звукоподражаний по источнику звука и структурному типу, а также их синтаксические функции в китайском языке. На основе анкетирования десяти респондентов носителей китайского языка в возрасте 20–27 лет выявляются наиболее частотные звукоподражания, используемые в повседневном общении китайцев, в частности в цифровой среде. Особое внимание уделяется прагматическим функциям: передаче эмоций, регуляции диалога и экономии языковых средств. Результаты демонстрируют гендерные различия в употреблении ономатопеи и ее ключевую роль в формировании живой, выразительной коммуникации среди молодежи.

Ключевые слова: ономатопея, звукоподражательные слова, китайский язык, цифровая коммуникация, речь молодежи

Keywords: onomatopoeia, sound-imitative words, Chinese language, digital communication, youth speech

Ономатопея, или звукоподражательные слова (象声词 xiàngshēngcí или 拟声词 nǐshēngcí) – это слова, которые «имитируют звуки окружающей среды, а именно звуки, издаваемые человеком, животными, предметами или природными явлениями» [1]. З. А. Петкова также отмечает, что под ономатопеей понимаются «языковые единицы, которые передают или воспроизводят звуки окружающего мира»: шум природных явлений, звуки животных, человеческие действия или различные механические шумы [2]. Звукоподражательные слова делают язык более живым, образным и выразительным.

В китайском языке ономатопея встречается в разговорной речи, художественной литературе, комиксах и даже СМИ. Благодаря звуковой выразительности такие слова делают описание более наглядным и помогают передать атмосферу происходящего. Часто они выступают как самостоятельные реплики или используются в предложении для усиления образности.

В лингвистике подобные слова рассматриваются как особая группа лексики, где значение тесно связано с акустическим восприятием. Как отмечается в ряде ра-

бот по китайской лексикологии, подобные единицы представляют собой слова, которые имитируют реальные звуки и передают их средствами языка.

Одним из исследователей, подробно описавших лексическую систему китайского языка, был известный китайский лингвист Ван Ли. В трудах по грамматике и истории китайского языка, в частности в книге «中国现代语法» («Грамматика современного китайского языка»), указывается, что «звукоподражательные слова обладают высокой экспрессивностью и часто образуются путем повторения слогов» [3]. Подчеркивается, что такие формы «играют важную роль в передаче звуковой картины окружающего мира и активно используются в живой речи» [3].

В китайской лингвистике существует несколько подходов к классификации ономотопеи. Один из наиболее распространенных основан на источнике звука или по объекту подражания:

1. Звуки, издаваемые человеком.

Смех: 哈哈 (hā hā), 嘻嘻 (xī xī), 呵呵 (hē hē).

Плач/вздохи: 呜呜 (wū wū), 呜呜 (yīng yīng), 唉 (ài).

Действия: 咕咚 (gū dōng – глотать), 呼哧 (hū chī – тяжело дышать), 咯吱 (gē zhī – скрип).

2. Звуки, издаваемые животными.

Собака: 汪汪 (wāngwāng), 旺旺 (wàngwàng).

Кошка: 喵喵 (miāo), 喵喵 (miāomiāo), 喵喵 (miāowū).

Птицы: 叽叽喳喳 (jījī zhāzhā), 啾啾 (jiūjiū).

Лошадь: 嘶 (sī), 嘶儿嘶儿 (huīr huīr).

3. Звуки природы.

Гром, взрыв: 轰隆 (hōnglōng), 咔嚓 (kāchā), 咕隆隆 (gūlónglóng).

Ветер: 呼呼 (hūhū), 萧萧 (xiāoxiāo), 嗖嗖 (sōusōu).

Дождь: 滴答 (dīdā), 哗啦啦 (huā lā lā – ливень), 淅淅沥沥 (xī xī lì lì – морсящий дождь).

Вода: 潺潺 (chánchán), 哗哗 (huāhuā), 咕咚 (gūdōng).

4. Звуки предметов.

Стук: 咚咚 (dōng dōng), 砰砰 (pēngpēng).

Разбитие: 哗啦 (huā lā – разбитое стекло).

Звонок: 叮铃 (dīnglíng), 咣当 (guāngdāng).

Телефон: 叮咚 (dīngdōng), 滴滴 (dīdī).

Машина: 滴滴 (dīdī), 轰隆隆 (hōnglónglóng).

Лифт: 叮 (dīng).

Согласно структурной классификации [1], звукоподражания делятся на:

1. Односложные: 砰 (pēng), 啪 (pā), 刷 (shuā), 哒 (dā).

2. Двусложные.

Схема АА: 汪汪 (wāng wāng), 喵喵 (miāo miāo).

Схема АВ: 哗啦 (huālā), 滴答 (dīdā), 扑通 (pūtōng).

3. Трехсложные: 咕咚咚 (gūdōngdōng), 淅沥沥 (xīlìlì), 扑通通 (pūtōngtōng).

4. Четырехсложные и более: 噼里啪啦 (pīlīpālā), 叽叽喳喳 (jī jī zhā zhā).

Отдельного внимания заслуживает синтаксическая роль звукоподражательных слов. В китайском языке они могут выступать как самостоятельные реплики: 砰! 门被风关上了 («Бах! Дверь захлопнулась от ветра»). А также могут выполнять функцию обстоятельства образа действия. Например, 门咚咚地响 («дверь хлопнула») или 传来哗啦啦的大雨声 («Был слышен шум сильного дождя»). Данные примеры показывают, что ономотопея способна входить в грамматическую структуру предложения и описывать характер происходящего действия.

Стоит отметить, что в письменной речи (чаще всего в художественных произведениях) они часто выделяются кавычками или тире: «喵 → 老猫懒洋洋地叫了 – 声 («Мяу-у-у» – лениво промяукал старый кот) [4].

В рамках исследования, посвященного функционированию звукоподражаний в современном китайском языке, было проведено анкетирование, в котором приняли участие десять респондентов из Китая в возрасте от 20 до 27 лет, из которых семь девушек и трое юношей. Данная возрастная группа представляет особый интерес для лингвистического анализа, поскольку именно молодые люди наиболее часто используют звукоподражательную лексику в процессе межличностных коммуникаций. Целью опроса было выявление наиболее употребительных звукоподражаний, а также анализ контекстов и целей их использования в повседневной речи.

На основе ответов респондентов можно выделить несколько групп наиболее часто используемых звукоподражаний:

1. *Выражение эмоций и смеха* в ответах респондентов упоминалось 28 раз (51 %):

1) 哈哈 (hāhā). Упоминается в 8 из 10 анкет. Используется для обозначения смеха, радости. Интересно замечание одной из респонденток о том, что краткое «哈哈» в молодежной среде часто воспринимается как знак вежливости или даже неловкости, в то время как искренняя эмоция передается через многократное повторение: «哈哈哈哈哈»;

2) 嘻嘻 (xīxī) / 呵呵 (hēhē). Респонденты отмечают, что «呵呵» часто используется для «вежливого ответа, когда не знаешь, что сказать». При этом «呵呵», по наблюдениям участников опроса, также может нести оттенок формальности;

3) 呜呜 (wūwū) / 呜呜 (yīngyīng). Звукоподражание «плачу». Используется для выражения грусти, сочувствия или капризности (особенно в общении с близкими): «在看到苦情剧, 或者悲伤的故事时, 会说“呜呜, 结局好意难平» («Когда смотришь слезливую мелодраму или читаешь грустную историю, говорят: у-у-у, не могу смириться с таким финалом»). В данном примере респондентка показала ситуацию использования звукоподражания «呜呜» для выражения грусти или сожаления;

4) 哼哼 (hēng hēng). Обозначает хмыканье, в ответах респондентов упоминается два раза.

2. *Коммуникативные звуки* в ответах респондентов упоминались 14 раз (25 %):

1) 嗯 (èn/ńg). Является универсальным ответом в диалогах. Упоминается четыре раза в ответах респондентов, объясняя различные вариации его значений:

а) передает согласие либо раздумье, например, можно интерпретировать русским эквивалентом «угу». Данный вариант использования чаще всего упоминается респондентами как женского, так и мужского пола;

б) удвоение «*嗯*» может означать согласие («угу-угу»);

в) «*嗯?*» подразумевает вопрос-сомнение, требует подтверждение либо ответа; в русском языке отображается эквивалентом «хм?».

2) 唉 (āi). Упоминается в четырех из 10 анкет. Используется для имитации вдоха, выражения сожаления, разочарования либо безнадёжности. В большинстве используется девушками;

3) 啊 (ā) / 哇 (wā) / 呀 (yā). Восклицания, выражающие удивление, восхищение или испуг. Одна из респонденток привела пример 在干嘛呀 («Что ты делаешь?»). В данном случае «*呀*» добавляет предложению мягкости, игривости или нетерпения. Также она использовала в качестве примера простое приветствие 你好啊 («Привет!»). Звукоподражание «*啊*» смягчает фразу, делает ее более теплой, дружелюбной и неформальной. Это приветствие используется в непринужденном общении с друзьями, близкими или знакомыми, оно звучит более естественно и приятно;

4) 哦 (ó/o). Ответная реакция или понимание. Одна из респонденток отмечает, что также использует «*哦*» для выражения вдоха;

5) 嘶 (sī). Используется для русского эквивалента цокания либо звука «с-с-с». Одна из респонденток упоминает, что использует «*嘶*» для выражения размышлений, задумчивости либо сомнений. В то время как другая отвечает, что использует его для описания боли, втягивания холодного воздуха либо замирание от испуга.

3. *Звуки природы и предметов* в ответах респондентов упоминались 13 раз (24 %):

1) 轰隆隆 (hōnglōnglōng) – раскаты грома, грохот. Респондентка приводит в пример ситуацию из повседневной жизни: 当雷雨天气时, 妈妈会叮嘱我“外面的雷轰隆隆的, 不要出门» («Когда на улице гроза, мама всегда говорит: «На улице гром гремит, не выходи из дома»);

2) 淅淅沥沥 (xīxī lìlì) – звук мелкого, моросящего дождя: 当雨势由大转小时, 我们会说“雨小了, 只有淅淅沥沥的一点点, 可以出门了» («Когда сильный дождь стихает, мы говорим: дождь стал слабее, только немного моросит, можно выходить»);

3) 哗啦啦 (huālālā) – звук льющейся воды;

4) 咔嚓 (kāchā) – звук треска, щелчка (например, фотоаппарата или сломанной ветки);

5) 哐 (kuāng) – звук падающего предмета (например, чашки);

6) 滴答 (dīdā) – тик-так, кап-кап.

Респонденты отмечают, что звукоподражания, передающие природные явления, например, такие как капель воды (水流滴答) и журчание ручья (小河潺潺), в общении используются редко, если только в разговоре не обсуждается сама тема

природы. Звукоподражания, которые имитируют действия предметов, например звук треска (咔嚓) или ударяющегося предмета (часто металлического или стеклянного) (哐), чаще всего используются при рассказе историй и сказок детям, а также в ситуациях, когда человек описывает происходящее в реальном времени: 刚手滑, 杯子哐一声摔碎了 («Рука соскользнула, и чашка с грохотом разбилась»).

При анализе с учетом гендерных особенностей выявлены определенные различия в выборе лексики. Девушки в возрасте от 20 до 23 лет предпочитают использование эмоционально окрашенных и «милых» звуков, таких как «呜呜» (yīngyīng), «喵喵» (miāomiāo), «呜呜» (wūwū), а также чаще упоминают использование звукоподражаний в общении с детьми или для создания ярких образов в социальных сетях. Молодые люди, напротив, тяготеют к более сдержанным и функциональным звукоподражаниям, ограничиваясь в основном «嗯», «哎» и «哈哈», хотя один из респондентов отметил использование звукоподражаний в письменных текстах для описания сюжетных сцен.

Наиболее важным результатом исследования представляется анализ прагматических функций звукоподражаний, то есть их роли и практической пользы в процессе общения. Было установлено, что основной сферой их активного бытования выступает цифровая коммуникация (общение в мессенджерах, социальных сетях, комментариях). Это не случайно, так как в переписках и постах звукоподражания берут на себя функции интонации и мимики, делая общение более живым и естественным. Иными словами, именно в письменной интернет-речи эти языковые единицы раскрывают свой потенциал наиболее полно, выполняя ряд важных задач: передача эмоций, воздействие на собеседника при отсутствии визуального контакта, экономия времени.

Кроме того, они служат важным инструментом регуляции диалога. Звукоподражания позволяют говорящему не просто рассказать о событии, но и фонетически воссоздать его. Это делает рассказ более захватывающим и удерживает внимание собеседника, создавая вовлеченность и «эффект присутствия».

Еще одной ключевой функцией является передача эмоций, когда с помощью звука создается яркая картина происходящего. Выбранное звукоподражание сразу показывает отношение говорящего к событию, делает речь образнее и выразительнее. Данную особенность подтверждают и результаты международного исследования, показавшие, что звукоизобразительность в китайском языке «играет важную роль в усвоении языка и когнитивном развитии», причем в речи, обращенной к детям, ее использование значительно выше, чем во взрослой коммуникации, что свидетельствует о ее основной значимости для передачи выразительности и вовлечения собеседника [5].

Исходя из анализа использований звукоподражаний в речи современной китайской молодежи, можно сделать следующие выводы. Во-первых, звук перестает быть простой имитацией и приобретает устойчивое социальное значение: создает дружелюбную атмосферу и придает изречениям частицу юмора. Во-вторых, прослеживается четкая тенденция к экономии языковых средств: звукоподражание заменяет собой развернутое описание, что идеально соответствует потребности быстро и ярко

выразить мысль в цифровой среде, усиливая эмоции и динамику общения. В-третьих, звукоподражания все активнее проникают в письменную речь, становясь неотъемлемой частью молодежного сленга и интернет-общения, где ценятся живость и искренность эмоций. При этом в речи следует избегать чрезмерного использования звукоподражаний, так как это может придать речи детскость или затруднить передачу смысла. В серьезных темах их следует применять с осторожностью.

Список источников

1. 侯宜卓. 有关口感的拟声拟态词研究 // 现代语言学. 2023, № 11 (9). P. 3889–3898. URL: <https://www.hanspub.org/journal/paperinformation?paperid=72616> (дата обращения: 16.03.2026).
2. Петкова З. А. Звукоподражательные слова как основа для образования глаголов в русском и в болгарском языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 190–193.
3. 王力著. 中国现代语法[M]. 北京: 商务印书馆, 1985.06.前言页、目录页.
4. 李镜儿. 现代汉语拟声词研究. 上海: 学林出版社, 2007. 247页. URL: <http://abslw.com/61/abs1701761.html> (дата обращения: 07.03.2026).
5. Han M., Nie Y., Gu Y. Sound effect, onomatopoeia, and iconic prosody in Chinese: emerging vocal iconicity in child-directed speech and child production // Proceedings of Speech Prosody 2024. ISCA, 2024. 205 p. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10199387/> (дата обращения: 20.03.2026).

Заимствования из английского языка в сфере «Дизайн и архитектура»

English Loanwords in the Sphere of Design and Architecture

Елена Олеговна Серикова, Ирина Владимировна Михайлова
Elena Olegovna Serikova, Irina Vladimirovna Mikhailova

Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Владимировна Михайлова,
Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия, surik79@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются английские заимствования в профессиональной среде. Выделяются три ключевые области: дизайн интерьеров и экстерьеров, архитектурные стили и направления и графический дизайн. Проводится анализ изменений заимствованных терминов, определяются преимущества и недостатки массовой интеграции англоязычной терминологии. Исследуются перспективы устойчивого развития терминологической базы и использование ее в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: заимствование, дизайн, архитектура, терминология, графический дизайн, терминологическая база

Keywords: loanwords, design, architecture, terminology, graphic design, terminology database

The current stage of Russian language development is taking place against a backdrop of rapid globalization and widespread use of information technology, accompanied by the active adoption of English loanwords.

Some authors (W. Weinreich, L. Bloomfield, S. O. Kartsevsky, I. G. Dobrodomov) view borrowing as the process of transferring individual elements (words, expressions, grammatical constructions) from one language to another as a result of language contact [1]. This phenomenon plays an important role in language evolution, as it facilitates the emergence of new lexical units, contributes to the creation of specialized terms, and enriches the semantic content of existing concepts. At the same time, it is necessary to consider the context of the borrowed element, as its semantics may change depending on the conditions of its integration into the new language, undergoing changes in pronunciation and spelling.

A terminological system, by contrast, is an organized collection of signifying units, characteristic of a particular academic discipline or field. It comprises a set of terms necessary for the precise and unambiguous designation of concepts, actions, and objects within a specific field [2].

Loanwords, which have become an integral part of Russian language, have acquired particular significance within the context of the modern global cultural landscape, especially given the growing importance of international communication. A lot of fundamental concepts and specialized terms have entered the Russian language from English, establishing themselves as essential elements of the professional environment.

The purpose of this article is to examine the influence of English-language vocabulary on contemporary terms used in three professional fields of design and architecture, as well as to identify the reasons for the widespread popularity of such borrowings.

The main objectives of this study are to analyze borrowed terms in design and architecture, to assess the impact of borrowed terminology, and to examine the preservation of linguistic identity and the cultural heritage of the vocabulary used by Russian specialists in the fields of design and architecture.

The emergence of English loanwords in design and architecture terminology is linked to a number of historical factors. First and all, this was facilitated by the rise of the United Kingdom and the United States as global leaders in economics, science, and culture. English became the dominant language of science and business, which invariably led to the spread of these terms in various countries around the world, including Russia.

English loanwords in design and architecture cover a wide range of fields, each of which reflects the specific characteristics of professional disciplines and the demands of the modern era. This article will examine three main spheres where the greatest number of borrowings is observed: interior and exterior design, architectural styles and movements, as well as graphic design and visualization.

Domestic architecture and design professionals use borrowed terminology due to the initial formation of basic concepts within the English-speaking professional community.

The terms are divided into three semantic groups: types of spaces, architectural styles, and the field of design. Next, we will examine each of these groups, starting with types of spaces.

Опен-спейс (from English “open-space”) refers to a layout without partitions that integrates functional zones [3]. In the early 1960s, architect Frank Duffy formulated the concept of open space as an open office workspace designed to encourage communication, flexibility, and teamwork. His ideas became the foundation for modern office layouts, where open work areas are used instead of isolated offices [4].

The transliteration “опенспейс” or “опен-спейс” is often used, sometimes replaced by the descriptive phrase “open-plan office” in Russian.

Лобби (from English “lobby” – corridor, entrance hall) is a spacious room located at the entrance to a building, serving as a waiting area for visitors and a meeting place for guests [3]. Lobbies are typical of large public buildings, such as hotels, office centers, and theaters. They create the first impression of a building and reflect its status and purpose [5]. This word is used to mean “reception area/foyer” and “influence group” (in politics) in Russian.

Пентхаус (from English “penthouse” – an extension or wing) is a luxurious apartment located on the top floor of a high-rise building [3]. Penthouses are characterized by their large floor area, panoramic views, and exclusive amenities. In Russian, the term appeared in the 1990s to refer to housing on the top floors.

Тайни-хаус (from English “tiny house”) is a trend in low-rise construction focused on maximum functionality with minimal floor space [6].

Коттедж (from English “cottage” – a rural house or hut). It simply means a rural house in English, but in Russian, the term has come to refer to a detached, often two-story, well-appointed residential house with an area of 100 square meters or more on a small plot of land [3].

Next, we will examine terms belonging to the group of architectural styles.

Лофт (from English “*loft*” – attic, upper floor) is a spacious, industrial-style living space [3]. The term originally emerged in America in the mid-20th century, when young artists and creative professionals in New York began to occupy abandoned factories and warehouses due to the high cost of traditional housing.

Today, loft is a popular interior style characterized by spacious rooms without unnecessary partitions [7].

Минимализм (from English “*minimalism*”, derived from Latin “*minimus*” – “the smallest”) is a stylistic movement based on the rejection of excessive ornamentation and the pursuit of form simplicity [3]. The term became established in art and design in the mid-20th century (1960s) to describe a style based on conciseness, simplicity, and the rejection of ornamentation [8].

Грин билдинг (from English “*green building*”: “*green*” – eco-friendly, “*building*” – construction) is buildings constructed using eco-friendly building materials and energy-saving technologies [3]. This concept refers to “green” construction aimed at erecting environmentally safe and energy-efficient buildings.

Хай-тек (from English “*high-tech*” – high technology) is a modern architectural style that emphasizes advanced technology and the functionality of structures [3].

The high-tech style originated in the United Kingdom in the 1970s, inspired by the rapid development of technology and a new perspective on architecture. Its philosophy centered on showcasing advanced technology, minimalist forms, and the open display of engineering structures, emphasizing the beauty of glass, metal, and the functional elements of buildings [9].

Graphic design is one of the key components of ideas’ generation in the spheres of architecture and interior design, constantly expanding its own terminological repertoire through the adoption of loanwords. This linguistic trend is driven by standards for the development of specialized software and the regular tools updating. The terms presented below are typical examples of lexical borrowing characteristic of the modern professional environment of Russian graphic designers and architectural visualizers.

Скетч (from English “*sketch*” – a rough drawing or draft) is a quick drawing intended to capture the designer’s initial ideas [3].

Муд борд (from English “*mood board*”) is a collection of images, colors, and textures that sets the mood for a future project [3]. This borrowing refers to a collage of images, textures, fonts, and colors used by designers to visualize the concept of a future project.

Визуализация (from English “*rendering*” – execution, depiction) is the graphical modeling of three-dimensional scenes and objects used for presentation purposes.

Рендер (from English “*render*” – to depict or reproduce) is a final, realistic image of an architectural object created using computer graphics [3].

Рендеринг в реальном времени (from English “*real-time rendering*” – real-time image) is a fast, interactive display of a scene, necessary for quickly evaluating results and making changes.

Референс (from English “*reference*” – link, footnote) is an auxiliary image (photo or someone else’s project) that an architect uses as a guide when selecting a style, materials, or lighting [10].

Бэкграунд (from English “background” – backdrop, premise) is the image background on which an architectural model is placed [3]. It is used as a loanword to denote professional experience, education, cultural environment, or the history of something in Russian [11]. The term was originally used in music.

The adoption of English terminology in the spheres of design and architecture offers a number of significant advantages. First, it facilitates international professional collaboration by establishing a unified conceptual framework that promotes mutual understanding among specialists from different countries. The standardization of terms facilitates access to the study of current fields of activity and improves communication skills when interacting with foreign colleagues and partners.

Future developments in this area are linked to two key trends. The first is the steady increase in the number of loanwords, driven by rapid technological development and global cultural exchange. The second trend is linked to the efforts of universities and professional communities actively working to create a terminological database and introduce standards and innovations into the educational process for future specialists.

A comprehensive approach will help stabilize the situation by reducing existing risks and maintaining a harmonious balance between national traditions and modern scientific and technological achievements.

Список источников

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
2. Справочник технического перевода ГОСТ 7.0.99. М. : Издательство стандартов, 2018. 150 с.
3. Cambridge Dictionary // English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 20.03.2026).
4. Ужасы и прелести офиса открытого типа // BBC News Русская служба. URL: https://www.bbc.com/russian/society/2013/03/130327_open_plan_office (дата обращения: 20.03.2026).
5. Лобби в отеле – что это значит. URL: <https://www.palladaran.ru/stati/lobbi-otelya-gde-raspolagaetsya-zona-i-dlya-chego-prednaznachena/#:~:text=Сам%20термин%20происходит%20от%20слова,п> (дата обращения: 20.03.2026).
6. Что такое Tiny House и как обустроить такой дом? – Дом-Бытовка. URL: <https://dom-bitovka.ru/stati/cto-takoe-tiny-house-i-kak-obustroit-takoy-dom/> (дата обращения: 22.03.2026).
7. Что такое Лофт? URL: <https://www.italylight.ru/poleznaya-informatsiya/info/> (дата обращения: 20.03.2026).
8. Minimalism Movement Overview // TheArtStory. URL: <https://www.theartstory.org/movement/minimalism/> (дата обращения: 20.03.2026).
9. Стил хай-тек: что такое, в интерьере, архитектуре, особенности // РБК Недвижимость. URL: <https://realty.rbc.ru/news/6787a4c69a794726e07acd6d> (дата обращения: 22.03.2026).
10. Референс – что это простыми словами в дизайне? Для чего они нужны референсы, их виды и как с ними работать. URL: <https://pentaschool.ru/glossary/referens> (дата обращения: 22.03.2026).
11. Значение слова БЭКГРАУНД. Что такое БЭКГРАУНД? URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/бэкграунд> (дата обращения: 22.03.2026).

**Трансформация интонационных паттернов в условиях глобализации:
от традиционного RP к SSB в сопоставлении с процессами
в современной русской речи**

**Transformation of Intonational Patterns in the Context of Globalization:
from Traditional RP to SSB Compared with Processes in the Modern Russian Speech**

Снежана Сергеевна Позднякова, Мария Александровна Жаркая,

Дарья Андреевна Филиппова

Snezhana Sergeevna Pozdnyakova, Maria Aleksandrovna Zharkaya, Daria Andreevna Filippova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Валерия Михайловна Лемская,

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lemskaya@tspu.ru

Аннотация. В настоящем исследовании рассматривается эволюция интонационных стандартов английского языка в контексте процессов глобализации и социолингвистических трансформаций. Основное внимание уделено переходу от классической “Received Pronunciation” (RP) к современному “Standard Southern British” (SSB).

Ключевые слова: интонация, глобализация, “Received Pronunciation” (RP), “Standard Southern British” (SSB), русская речь, языковые изменения

Keywords: intonation, globalization, Received Pronunciation (RP), Standard Southern British (SSB), Russian speech, language changes

Язык – это живой организм, который постоянно развивается. Обычно он реагирует на социальные, культурные и технологические изменения в жизни людей. Лучшим показателем таких изменений является нормативная сторона языка. То есть система фонетических (и в первую очередь интонационных) эталонов, закрепленных за общественно значимыми сферами общения. Л. А. Васильева также пишет в своей работе: «Норма представляет собой совокупность предписанных правил, которым необходимо следовать. Эти правила отражают устоявшиеся языковые конструкции, закрепленные в традиции» [1, с. 87–98].

Эти нормы не стоят на месте. Языковые правила, особенно в звуковой выразительности, превратились в арены острой борьбы. С одной стороны – сохранение канонов, с другой – демократизация, ориентированная на массовую коммуникативную эффективность. Данное исследование посвящено увлекательному путешествию по эволюции интонационных стандартов. Будет проведен сравнительный анализ трансформации произносительных норм в британской и русской лингвокультурах на рубеже XX–XXI вв. с акцентом на их интонационных системах.

Отправной точкой исследования служит фундаментальный процесс, который наблюдается в британском английском: постепенная утрата статуса безусловного

эталона “Received Pronunciation” (RP), особенно в его самой консервативной и социально маркированной форме.

Речь прежде всего о супraseгментных уровнях – об интонации, которая реагирует на новые практики общения тоньше и быстрее, чем сегментная фонетика. Как справедливо замечает Н. В. Пронникова, интонация – это сложное единство мелодики, фразового ударения, темпа, ритма и тембра; она одновременно несет коммуникативную, эмоционально-экспрессивную и синтаксическую нагрузку [2, с. 1131–1132]. И именно эти функции, будучи подвержены социокультурному давлению, видоизменяются наиболее заметно. Отметим, что при изучении особенностей интонации необходимо использовать разные, в том числе инструментальные методы исследования, а также учитывать акустические данные [3].

Переход от классической “Received Pronunciation” (RP) к современному “Standard Southern British” (SSB) – не случайность, а симптом смещения от жестко социально маркированного стандарта к более гибкой и менее элитарной норме. Долгое время RP воспринимался как «акцент, а не диалект», маркер принадлежности к верхним слоям и образованной элите [4, с. 72; 5, с. 135]. Сегодня же его образ частично трансформируется. Также Б. Г. Адамов подчеркивает, что классический RP в современных условиях может звучать «пафосно» или «манерно», утратив часть прежнего престижа [4, с. 72]. Однако дело не только в репутации – меняется и терминология.

Международная фонетическая ассоциация предложила обозначение “Standard Southern British” (SSB) как более нейтральный, регионально обусловленный эквивалент RP, что подчеркивает отказ от чисто классовых коннотаций [5, с. 121]. И сама фонетика указывает на трансформации: процессы вроде йод-коалесценции (*situation* [ˌsit.juˈei.ʃn > [ˌsɪf.juˈei.ʃn]) и редукции гласных в безударных слогах (*biggest* [ˈbɪɡɪst] > [ˈbɪɡəst]) уже фиксируются в живой разговорной практике [5, с. 124].

Наиболее наглядны изменения на просодическом уровне – те, что формируют интонационный контур высказывания. О. С. Миндрул подробно фиксирует переоценку ядерных тонов в SSB: низкий нисходящий тон (“Low Fall”), который в RP часто служил маркером утверждений, теперь все чаще воспринимается как чрезмерно авторитарный или официально-деловой; ему на смену приходит более распространенный высокий нисходящий тон (“High Fall”). В повседневной речи “Fall-Rise” постепенно вытесняет нейтральный “Low Rise”, который иногда звучит снисходительно – неприятно, не правда ли?

Особая история – “Uptalk”: высокий восходящий тон (“High Rise”) в конце утверждений, особенно заметный у молодежи, превратился в массовый феномен; многие интерпретируют его как поиск подтверждения, способ удержать контакт, своего рода «проверку реальности» в диалоге [5, с. 132]. В совокупности эти изменения создают впечатление демократизации интонационной нормы – речь теряет дистанцию, становится ближе, более диалогичной.

Чтобы оценить масштаб и универсальность подобных сдвигов, полезно выйти на сравнительную плоскость. Сопоставление интонационных систем английского и русского, проведенное И. Л. Фунтовой и Е. Е. Сухаревой, выявляет и точки сближения, и принципиальные различия. Сходство проявляется в общей тенденции

к упрощению и нивелировке ярко выраженных, социально маркированных паттернов: современный SSB и русская разговорная речь все чаще сближаются под влиянием медиа – телевидения, интернета, подкастов, одним словом, общего информационного фона. Однако системные различия глубоки и во многом непреодолимы. Е. Е. Сухарева в эксперименте показала: в английской системе признаки завершенности, вопросительности и незавершенности чаще локализуются в финале высказывания (интонационный центр плюс заударные слоги). В русском же эти же функции реализуются чаще в начале фразы – на предударном участке и в интонационном центре, где достигается мелодический максимум [6, с. 103].

Это не мелочь: различие «просодических баз» определяет, как именно проявляются конкретные паттерны – английский общий вопрос, например, часто имеет средний восходящий тон с финальным акцентом ('Will you be a'way long?), тогда как русский вопрос чаще оформляется как ИК-3 с резким подъемом на ключевом слове (Вы говори³те по-английски?) [7, с. 293–294].

Особенно отчетливо контраст между устойчивостью и изменчивостью заметен, если вспомнить о роли интонации, которую отмечает М. В. Маслова. Интонация может кардинально менять иллокутивную силу высказывания при том же лексико-грамматическом составе. Например, вопрос может превратиться в выражение эмоции, в побуждение к действию или в риторический прием [8, с. 3–9].

При переходе от RP к SSB эта функциональная гибкость получает новое, социально окрашенное содержание – и “Uptalk” как раз яркий тому пример. Отсюда вытекает практическая задача для методики обучения. Невозможно сформировать интонационную компетенцию, будь то в родном или в иностранном языке, без развитого фонематического слуха и регулярной аудиальной практики. Прослушивание живой речи, подкастов, реплик в диалогах помогает уловить тонкие, но значимые просодические нюансы [6, с. 129].

Итак, переход от RP к SSB – это не просто фонетический сдвиг, а системное просодическое изменение. Оно отражает процессы демократизации и глобализации коммуникации. В сравнении с русской речью он выставляет на сцену диалектическое единство двух векторов: конвергенции под влиянием общего информационного поля и стойкости глубинных системных различий, формирующих уникальный просодический строй каждого языка. Эти результаты важны не только для социофонетики и теории языковой адаптации, но и для практики лингвистического образования: учить нужно не застывшим нормам, а живой, динамичной и функциональной интонационной системе современного языка.

Список источников

1. Васильева Л. А., Тананайко С. О. Произносительная норма и ее варианты (вариативность согласных в спонтанной речи и чтении) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2005. № 3. С. 87–98.
2. Пронникова Н. В. К вопросу о функциях интонации // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-5. С. 1131–1135.
3. Токмашев Д. М., Лемская В. М., Хакимова А. А., Субботина Н. В. Артикуляционные параметры дорсального смычного /к/ в тюркских языках Южной Сибири по данным ультразвуко-

вого исследования (на материале телеутского языка и диалектов татар Сибири) // Урало-алтайские исследования. 2023. № 4 (51). С. 106–119. DOI: 10.37892/2500-2902-2023-51-4-106-119

4. Адамов Б. Г. Received Pronunciation как стандарт произношения // Актуальные проблемы науки: взгляд студентов : материалы Всерос. с междунар. участием студ. науч. конф., Санкт-Петербург, 18 января 2022 г. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. Ч. 1. С. 72–73.

5. Миндрул О. С. Изменения в британской произносительной норме: от Received Pronunciation (RP) до Standard Southern British (SSB) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 121–132.

6. Сухарева Е. Е. Дифференциальные признаки завершенности и вопросительности в английской интонации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 101–104.

7. Фунтова И. Л. Интонация вопросительных предложений в неэмфатической речи английского и русского языков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 290–298.

8. Маслова М. В. Изучение интонации вопросительных предложений с опорой на аудирование в V–VI классах основной школы // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 1. С. 3–9.

Эвфемизмы как маркеры культурных ценностей в языке

Euphemisms as markers of cultural values in language

Екатерина Сергеевна Романовская
Ekaterina Sergeevna Romanovskaia

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Олеговна Захарова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, zakharova@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу эвфемизмов русского литературного языка как культурно значимых единиц, отражающих ценности, нормы и табу общества. В работе рассматриваются современные теоретические подходы к феномену эвфемии, систематизируются ключевые определения, а также тематические, функциональные и структурные классификации данных языковых единиц. Особое внимание уделяется лингвокультурологическому измерению эвфемии. На практическом материале русскоязычной лингвокультуры анализируются функциональные особенности эвфемизмов и их роль в качестве индикаторов культурных ценностей современного общества.

Ключевые слова: эвфемизм, табу, политкорректность, лингвокультурология, ценности, классификация, речевой этикет, РКИ

Keywords: euphemism, taboo, political correctness, linguacultural studies, values, classification, speech etiquette, Russian as a foreign language

У каждой языковой общности существуют понятия, которые считаются «неподходящими» для вежливого общения. Для косвенной, непрямой номинации таких понятий используется особый лингвокогнитивный механизм, известный как эвфемизация. Критический анализ проблемы показывает, что традиционное понимание эвфемии как результата смягчения запретных слов в условиях современной коммуникации претерпевает существенные изменения. Если исторически эвфемизация была продиктована суеверным страхом (в прошлом люди верили, что прямое название некоторых вещей может привести к беде), то в современном дискурсе она становится инструментом социальной гармонизации, а зачастую – и манипулятивной речевой стратегии. Исследование зон «повышенной эвфемизации» на современном языковом и речевом материале позволяет идентифицировать актуальные культурные приоритеты и острые проблемы современного социума.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью верификации эвфемизмов современного русского языка как индикаторов динамично меняющихся культурных ценностей в эпоху глобализации. Понимание механизмов эвфемизации является важным фактором успешной межкультурной коммуникации. Данное обстоятельство определяет практическую значимость исследования в аспекте лингводидактики: в практике обучения русскому как иностранному (РКИ) верное понима-

ние эвфемизмов имеет ключевое значение для формирования адекватной языковой картины мира у иностранных обучающихся.

Цель настоящей статьи заключается в комплексном анализе современных русскоязычных эвфемизмов как маркеров культурных ценностей и социальных норм.

Объектом исследования являются эвфемизмы в современном русском языке и речи. Предметом выступают лингвокультурологические характеристики эвфемизмов, их связь с ценностными ориентирами современного общества. Материалом исследования послужил список 100 эвфемизмов социально-этической тематики, отобранных методом сплошной выборки из текстов современных электронных СМИ, а также из словаря эвфемизмов русского языка Е. П. Сеничкиной [1]. Выбор в пользу эвфемизмов указанной тематики продиктован тем, что данные единицы наиболее гибко отражают динамику меняющихся культурных ценностей.

Анализ теоретических источников позволяет установить, что определение эвфемизмов в зарубежных и отечественных источниках базируется на едином принципе – принципе замещения.

Теории возникновения эвфемизмов:

1. Исторически эвфемизация восходит к табуированию. Согласно этой концепции, эвфемизмы возникают как способ обхода запретных тем, связанных с религиозными, социальными или культурными ограничениями. Эта теория была развита в работах Б. А. Ларина и Н. Б. Мечковской, которые подчеркивали связь эвфемизмов с принципами вежливости и социальной гармонии.

2. Когнитивная лингвистика рассматривает эвфемизмы как отражение концептуальных моделей и ментальных процессов, которые лежат в основе картины мира носителей языка.

3. Эвфемизмы также изучаются в прагматическом аспекте. Анализ теорий социального взаимодействия позволяет сместить фокус при описании эвфемизмов на их коммуникативные функции: от поддержания вежливости, «сохранения лица» (в терминах И. Гофмана) и предотвращения конфликтов до манипуляции (например, в медийном и политическом дискурсах).

Рассмотренные теории свидетельствуют о том, что эвфемизмы – это не просто стилистическая замена «неудобных» слов и выражений, а сложный социокультурный феномен, требующий комплексного описания.

В научной литературе выделяют несколько подходов к исследованию эвфемизмов: тематический [2, с. 390], функциональный [1, с. 15–16], структурно-семантический [3, с. 64–67]. Первый подход позволяет выявлять культурно «чувствительные» зоны, указать на актуальные ценности и страхи общества. Второй – установить причины использования эвфемизмов и степень необходимости замены. Третий – выявить языковые средства для маскировки и смягчения ряда понятий.

Представленные подходы важны для интерпретации эмпирического материала настоящего исследования. Однако важно понимать, что эвфемизмы не являются застывшими единицами языка. Важной характеристикой эвфемизмов является их изменчивость. По мере частотного употребления эвфемистическая единица может утрачивать способность «смягчать» и сама становится маркированной. Тогда возникает новая замена, что приводит к обновлению синонимических рядов и отражает

изменение культурных норм. Данная динамика особенно заметна в социально-этической лексике, где происходят быстрые изменения нормы.

Рассмотрим конкретные примеры эвфемизмов социально-этической сферы в современном русском языке, так как именно они служат маркерами актуальных ценностей и проблем современного общества.

Первое, это *эвфемизмы физиологии и возраста*. Данная группа эвфемизмов отражает стремление скрыть биологические, «неудобные» аспекты существования человека, идеализировать его образ. Такое стремление существовало всегда и по-прежнему служит индикатором культурного уровня говорящего. Например, «*припудрить носик / сходить подумать / нужно выйти / отлучиться*» вместо «*сходить в туалет*» или «*человек почтенного возраста / опытный / пожилой / в возрасте / преклонных лет*» вместо «*старый*». Прямое обозначение физиологических процессов воспринимается как нарушение границ интимного и публичного. Тело рассматривается через призму эстетики, где естественные процессы подвергаются цензуре или скрываются. Это вполне логично, так как русскую культуру исследователи нередко противопоставляют западной [4, с. 169], хотя при этом признается и наличие многих схожих черт. Согласно одной из точек зрения, русская культура традиционно тяготеет к «культуре стыда», не воспринимается как столь же табуированное по сравнению с западной культурой, в которой более открытое обсуждение телесности (аспектов биологического существования человека). Например, для русской культуры традиционно отмечается выраженная ориентация на духовно-нравственные основания, тогда как западная культурная традиция в ряде исследований описывается как более рационалистическая и внешне регламентированная. Вместе с тем подобное сопоставление не следует понимать как абсолютную оппозицию: исследователи подчеркивают, что российская культура исторически формировалась в диалоге с западной и восточной традициями, сохраняя при этом собственную ценностную специфику [5, с. 32–35].

Следует отметить, что пласт эвфемистической лексики здесь подвижен. Некоторые эвфемизмы этой группы становятся архаичными; их употребление в современной речи приобретает оттенок манерности или ироничности. Например, «*кабинет задумчивости*» или «*облегчить нос*».

Второе – эвфемизмы, связанные с *внешними данными человека*. Данная группа отражает стремление смягчить прямую оценку внешности человека, прежде всего его телосложения. В русской культуре прямое обозначение физического недостатка нередко воспринимается как оскорбительное, поэтому в речи используются более нейтральные или положительно окрашенные замены. Например, вместо слова «*толстый*» употребляются выражения «*полный / приятной полноты / пышный / пышечка / пухленький / пухляшечка / дама приятной окружности / роскошная / крупный / округлый / статный / фигуристый / видный*», а в современной речи также заимствованные обозначения «*плюс-сайз*» и «*бодипозитивный(-ая)*». Эвфемизация в данном случае обусловлена социально-этическими нормами речевого поведения. В русской коммуникации прямые негативные характеристики внешности рассматриваются как нарушение личных границ, дискриминация, угроза «социальному лицу» собеседника и понижение самооценки. Лингвистически данный процесс ре-

ализуется несколькими способами. Во-первых, через метафоризацию признака: слова «роскошная», «пышная», «пышечка» переводят акцент с физического объема на ассоциации с изобилием и привлекательностью. Во-вторых, через использование оценочно-положительных или нейтральных прилагательных. Так, слово «видный» обозначает «заметный, представительный». В-третьих, через заимствования из английского языка. Иноязычные слова выполняют функцию эвфемизации за счет своей внешней формы и семантической неопределенности.

В аспекте преподавания русского как иностранного (РКИ) для иностранного обучающегося, как и для носителя знание таких эвфемизмов необходимо для соблюдения речевого этикета, лучшего понимания ценностей русской культуры. Использование прямого именованного в официальной или светской беседе может быть воспринято как проявление бестактности, что подтверждает роль эвфемизма как регулятора гармоничного общения.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Эвфемизация в современном русском языке выступает не только как стилистический прием смягчения высказывания, но и как значимый механизм отображения культурных ценностей, социальных норм и коммуникативной этики.

2. Особое значение имеет тот факт, что эвфемистические номинации наиболее часто проявляются в тех сферах, где общество фиксирует «зоны речевой чувствительности»: физиология и возраст, социальный статус, внешность, болезнь, смерть, профессиональная и общественная оценка. Именно здесь особенно ясно обнаруживается связь языка с системой культурных представлений о допустимом и вежливом.

3. Изучение эвфемизмов важно включать в программу РКИ. Это позволит сформировать способность понимать подтекст, избегать коммуникативных конфликтов и адекватно интерпретировать современную русскую речь.

Список источников

1. Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. М. : Флинта : Наука, 2008. 464 с.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М. : Языки русской культуры, 2000. С. 384–408.
3. Москвин В. П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. 2001. № 3. С. 58–70.
4. Хрипунов А. С. Западный тип культуры: учебно-методическое пособие. Иваново : Изд-во ИГЭУ им. В. И. Ленина, 2023. 264 с.
5. Васильев А. М., Газарян Е. И. Тождество и различие духовных культур России и Запада: цивилизационный контекст // Современные наукоемкие технологии. 2012. С. 32–35.
6. Jashari A. Euphemisms as cultural and social phenomenon: cross-cultural contrastive study of English and Albanian euphemistic expressions // International journal of social science and education research studies. 2004. Vol. 4, № 6. P. 1–7. DOI: 10.55677/ijssers/V04I6Y2024-23

**Сравнительно-сопоставительный анализ
лексических репрезентаций внутреннего мира
в английской и русской лингвокультурах**

**Contrastive Analysis of Inner World Lexical Representations
in English and Russian Linguistic Cultures**

Екатерина Вячеславовна Чавкина
Ekaterina Vyacheslavovna Chavkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дина Федоровна Мымрина,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, mymrina_df@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрены базовые концепты английской и русской лингвокультур, отражающие внутренний мир человека. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ данных концептов. Выявлены схожие и уникальные черты близких по своему употреблению концептов русского и английского языков. Сформулированы выводы о значимости понимания базовых концептов каждой из лингвокультур для построения эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая картина мира, концепты внутреннего мира человека, лингвокультура, межкультурная коммуникация

Keywords: cultural linguistics, linguistic worldview, concepts of the human inner world, linguistic culture, intercultural communication

«Языковая картина мира» (ЯКМ) представляет собой одно из центральных понятий в современной лингвокультурологии. Ее понимают как особую совокупность представлений о мире, его восприятие и отношение к нему. ЯКМ формируется в результате активного взаимодействия языка и культуры, что в результате находит свое выражение в сложной системе лексических, грамматических и стилистических аспектов конкретной лингвокультуры [1, с. 45–56].

Портрет внутреннего мира человека – это характерная черта каждой отдельной культуры, а значит, неотъемлемая часть языка. В каждой культуре ЯКМ накладывает заметный отпечаток на то, как существующие явления и состояния вербализуются и концептуализируются. Рассматривая лексические единицы английского и русского языков, можно сделать вывод, что универсальные понятия, отражающие внутренний мир человека, как правило, представлены базовыми эмоциями, чувствами и состояниями [1, с. 93–95].

Проведение сравнительно-сопоставительного анализа лексических репрезентаций внутреннего мира английского и русского языков, а именно концептов, относящихся к данной теме, позволяет выделить основные и ключевые отличия в ЯКМ

каждой из представленных лингвокультур, что объясняет их значимость и отражает неповторимость и самобытность каждой лингвокультуры, менталитета и нации.

В ходе проведения исследования в сфере проблематики ЯКМ представляется возможным выделить наиболее значимые концепты для двух лингвокультур.

Начиная анализ с русской языковой картины мира (РЯКМ), стоит отметить, что концепт «душа» является основополагающим, пронизывающим морально-этическую, духовную и эмоциональную сферы внутреннего мира человека. Упоминание «души» прослеживается во множественных лексических единицах, метафорах и фразеологизмах, что создает особый характер внутренних переживаний носителей данного языка и культуры. Отечественные исследователи аргументируют наличие «душевности» в РЯКМ тем, что такой внутренний мир склонен к моральной рефлексии, глубоким, иногда несколько иррациональным переживаниям и постоянным духовным поискам. Концепт «душа» отражает полноценный внутренний мир личности, включающий эмоциональные переживания, чувственную сторону, нравственные и ценностные установки, набор человеческих качеств (характер, темперамент, личностные особенности и ценности), а также интеллектуальную составляющую [2, с. 55–56]. В связи с высокой актуальностью данного понятия наблюдается заметная насыщенность лексики, отсылающей к «душе»: «окаменелая душа», «зрелая душа», «душа в пятках», «душа поет», «взять грех на душу», «всей душой», «чужая душа – потемки», «душа нараспашку», «кошки на душе скребут» – где «душа» принимает на себя самые разные роли. Русская «душа» открыта и часто является объектом моральных оценок: четкие границы «души» не определены, так как она и является внутренним миром русского человека.

В свою очередь, в английской языковой картине мира (АЯКМ) концепты четко разграничены, где «*soul*» – духовная, религиозная или даже философская составляющая, а «*self*» – «концепт Я» (самая неприкосновенная часть личности). Важно понимать, что данные концепты хотя и сосуществуют вместе, но являются независимыми друг от друга и проявляются в разных жизненных ситуациях. Уникальным с точки зрения русского языка является концепт «*self*», который можно интерпретировать по-разному, в зависимости от контекста, начиная от «Я-концепции», «самости», личности, самоидентичности и заканчивая простым «я». Данный феномен получил большое распространение в англоязычной культуре, открывая как позитивные (*self-assured* – уверенный), так и негативные (*self-satisfied* – самодовольный) стороны личности. Этот концепт объединяет в своем многообразии значений идею о личности, ее ориентированности на саму себя и саморефлексию, подчеркивая ее уникальность. Другой близкий концепт «*soul*» располагает сравнительно узким спектром коннотаций и зачастую делает фокус на духовной (переживание эмоций и чувств) или бессмертной (смертной) составляющей личности [3, с. 112; 4, с. 45–48].

Одним из центральных концептов русской лингвокультуры является концепт «счастье». Традиционно его соотносят с внутренним приподнятым состоянием духа, чему способствовали другие люди через их любовь, дружбу или поддержку. Считается, что истинное «счастье» – это торжество духовных ценностей, а не совокупность материальных благ. Более того, русская культура делает акцент на том,

что настоящее «счастье» должно быть ощутимо не только на личном уровне, но и разделено с близкими. С точки зрения литературы, рассматриваемый концепт может быть весьма противоречивый, раскрываясь как нескончаемый поиск смысла, столкновение с внутренними и внешними конфликтами, мимолетная легкость бытия, постоянное духовное совершенство или служение другим. Обращаясь к этимологии, слово «счастье» восходит своими корнями к «со-частье, доля, пай», что трактуется как совместное участие, общая доля, подчеркивая коллективный характер этого феномена [5, с. 315–316; 6, с. 212]. Народная мудрость указывает на его спонтанность и независимость от личных заслуг – «дуракам везет». Фразеология и многочисленные метафоры также подчеркивают непостоянство и непредсказуемость этого ощущения: «счастье улыбнулось», «счастье не за горами», «счастье любит тишину», «родиться в рубашке». Русское понимание «счастья» описывают многочисленными эпитетами: «мимолетное», «хрупкое», «долгожданное», «безграничное», «земное», «неистовое», что преимущественно указывает на его скоротечность, необъятность и длительное ожидание [7, с. 153–160].

При этом в англоязычной культуре схожий в употреблении концепт «happiness» восходит своими корнями к значению «случай, происшествие, удача, везение», что объясняет его первоначальное понимание. В современной англоязычной культуре феномен «happiness», напротив, стали признавать как что-то сознательное, субъективное, в некотором смысле личное – пришедшее в результате индивидуальных регулярных усилий. Счастье – это мгновения жизненного пути, череда преодолений и побед, а не конечный результат этого пути. Так, английское «happiness» не требует быть исключительным, а, напротив, является правом каждого [8, с. 13].

Концепт «ум» тоже имеет свои особенности проявления в РЯКМ. Изначально «ум» рассматривали как Божий образ в человеке, который руководит его страстями, аффектами и некоторыми мыслями. Современное представление о данном концепте достаточно типично, так как опирается на науку и последние исследования, где мистике дают очень маленький шанс. Сейчас его трактуют как мыслительные или познавательные способности человека, его логическое мышление и общие умственные способности. «Ум» нашел яркое и частое отражение во фразеологизмах, метафорах и поговорках: «браться за ум», «довести до ума», «где ум, там и толк», «ума палата», «умный в гору не пойдет, умный гору обойдет». Такое разнообразие показывает, что «ум» очень уважается в русской культуре, однако переизбыток ума уже считается излишеством или даже невежественностью. «Ум» важно развивать в здравом, полезном для жизни и окружающих русле, что также подтверждается обилием эпитетов: «больной», «дремлющий», «благородный», «змеиный», «коварный», «лукавый». При этом важно различать понятия «ум» и разум», где «ум» описывает преимущественно практический интеллект, а «разум» – высшую познавательную способность, объединенную с философией, логикой и духовным началом («уму непостижимо», «ум без разума – беда», «голос разума») [3, с. 217-218; 9, с. 13].

Одной из основополагающих концептов АЯКМ является «mind» эквивалентное русскому «ментальному пространству, разуму, сознанию» [7, с. 384]. Исследователи

отмечают, что традиционно «mind» понимали как часть внутреннего мира человека, отвечающую за интеллектуальную деятельность, где она служит «навигатором» всех мыслительных и эмоциональных состояний. В данный феномен вложено особое значение наличия здравомыслия, развитых умственных способностей, а также общий уровень сообразительности (в нынешних реалиях актуален также эмоциональный интеллект). Так, эту тенденцию можно проследить в английских пословицах: «Money spent on the brain is never spent in vain» («Деньги, потраченные на образование, никогда не пропадают даром»), «Great minds think alike» («Великие умы мыслят одинаково») и «A wise man changes his mind, a fool never will» («Умный меняет свое мнение, дурак же – никогда»). Анализируя предложенные поговорки, можно сделать вывод о том, что интеллектуальность не просто ценится, но и даже восхваляется, при том, что культ развитого интеллекта отсутствует, принимая во внимание толерантность английской лингвокультуры и идею о том, что быть разными – это норма. Так «mind» определяется как когнитивный центр, исключая морально-духовную составляющую, которая заключена в русском концепте «разум» [8, с. 19].

Следующий концепт «одиночество» представляет собой противоречивость его понимания, так как в зависимости от восприятия и ситуации он может носить как возвышенный и скорее позитивный характер, так и транслировать исключительно негативные переживания. С ценностной точки зрения русская культура придает особое значение связи с другими людьми и коллективности, что признает «одиночество» и изоляцию своеобразной антиценностью. Так, «одиночество» связывают с уединением, покоем, открытостью к творческой реализации, интеллектуальному развитию, высокой нравственностью и духовным становлением, что приобретает заметный оттенок особой русской эстетики. В народной мудрости, как и в многочисленных фразеологизмах и метафорах, «одиночеству» придают скорее отрицательный оттенок значения: «даже дуб в одиночестве засыхает, а в лесу живет века», «одному жить – сердцу холодно», «одинокое дерево ветра боится, одинокий человек людей страшится». С «одиночеством» связывают такие эпитеты, как «абсолютное», «безысходное, мучительное», «невыносимое», «горькое», «гордое», «глубокое», «вынужденное», что отражает ярко отрицательное отношение относительно данного феномена, хотя при этом русская лингвокультура склонна романтизировать это состояние [10, с. 76; 3, с. 97–99].

В то же время АЯКМ четко разграничивает «loneliness» – угнетающие страдания из-за вынужденной или осознанной изоляции, полное ощущение ненужности и «solitude» – мирное осознанное и добровольное уединение, с целью духовного обогащения или восстановления внутренней гармонии и спокойствия [8, с. 8–9].

Особым концептом для русской лингвокультуры является концепт «тоска», не имеющий максимально близкого эквивалента в английском языке, так «sadness» и «melancholy» можно отнести к наиболее подходящим феноменам, применительно к схожим речевым ситуациям. Так, «тоска» отсылает к глубочайшему чувству ностальгии по чему-то недостижимому или нереалистичному, отчего чувства страдания и безвыходности могут затянуться на неопределенный срок. Часто о «тоске» говорят в контексте родины, другого человека, былых времен. «Sadness» отличается тем, что имеет более поверхностный и менее болезненный характер, а также

не длится долго, хотя также носит оттенки задумчивости и грусти ввиду каких-либо негативных происшествий. Тем временем «melancholy» описывает некий мечтательный уход в свои мысли, внутренний диалог с самим собой о жизненных смыслах и взаимосвязях, где лишь проскальзывают нотки грусти [8, с. 10].

Особое место «тоски» в РЯКМ объясняется многочисленными историческими и географическими факторами: территориальная отдаленность и обширность, долгая и суровая зима, авторитаризм и крепостное право, которые сформировали специфический метод саморефлексии, где «тоска» представляет собой уникальный способ существования. В АЯКМ культуре подобное состояние считается как депрессия или тревожное расстройство, в то время как в русской лингвокультуре его осмысливают как духовный поиск [9, с. 211].

Таким образом, говоря о внутренних переживаниях в РЯКМ и АЯКМ можно сделать вывод о том, что в русской лингвокультуре допускается и поощряется открытое и яркое проявление эмоций и чувств. Английская лингвокультура, в свою очередь, придерживается осознанного самоконтроля, умеренности и рациональности эмоций. Выбор недостаточно нейтральных или неоправданно эмоциональных выражений может спровоцировать прагматические ошибки, что определенно может повлиять на качество и успешность дальнейшей коммуникации [2, с. 23–32].

Представленный лингвокультурологический анализ способствует составлению наиболее ясного представления о сходствах и различиях фундаментальных концептов АЯКМ и РЯКМ. Практическое применение полученных результатов сравнительно-сопоставительного анализа может способствовать минимизации коммуникативных и прагматических неудач. Выявленные различия и особенности имеют системный характер, что свидетельствуют о том, что язык не просто отражает внутренний мир определенной лингвокультуры, но и создает уникальные способы переживания различных эмоциональных состояний [11, с. 175–176]. Изучение подобных лингвокультурных расхождений является фундаментом для успешной межкультурной коммуникации, а также способствует более глубокому осознанию культурных кодов родного языка, что было доказано в ходе организации опытно-экспериментального обучения студентов 1-го курса Томского государственного педагогического университета.

Список источников

1. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2010. 202 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студ., аспирант. и соиск. по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М. : Слово, 2008. 261 с.
3. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: материалы к слов. М. : Яз. славян. культуры, 2002. 224 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер с англ. А. Д. Шмелева. М. : Языки славянской культуры, 2001. 287 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: современная версия. Ростов-на-Дону : Владис ; М. : Рипол-классик, 2011. 1087 с.
6. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 3-е изд., испр. и доп. М. : Либроком, 2009. 204 с.

7. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ. М. : Русские словари, 1996. 411 с.
8. Козлова Л. Я. Формирование языковой картины мира англичан // Вопросы методики преподавания в вузе: электронный научный журнал. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-anglichan> (дата обращения: 20.03.2026).
9. Зализняк А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира : сб. ст. М. : Языки славянской культуры, 2005. 540 с.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство. 4-е изд., пер. и доп. 4-е изд. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
11. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2012. 288 с.

**Сопоставление способов аффиксального и флективного словообразования
и словоизменения имен существительных в русском, английском
и китайском языках (на примере категории числа)**

**Comparison of Affixal and Flective Word Formation and Inflection in Russian,
English and Chinese Nouns (Exemplified by the Category of Number)**

Альбина Игоревна Шуварикина
Albina Igorevna Shuvarikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University

Научный руководитель: Светлана Александровна Песоцкая,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sapes@tspu.ru

Аннотация: В статье сопоставляются аффиксальный и флективный способы образования частнокатегориального грамматического значения числа имени существительного русского, английского и китайского языков. Сравнительный анализ грамматических структур использован как инструмент метода типологического анализа языков. Сделан вывод о том, что составляет универсальные и специфические черты в словообразовании и словоизменении в языках морфологически разных типов. Материалы исследования могут быть использованы в практике переводоведения и в процессе преподавания грамматических аспектов иностранных языков.

Ключевые слова: существительное, число, аффиксация, флексия, русский, английский, китайский

Keywords: noun, number, affixation, inflection, Russian, English, Chinese

При всех различиях, свойственных языкам разных типов, их объединяет то, что слова в них имеют лексическое и грамматическое значение. Слово – это система всех его форм с их лексическими и грамматическими значениями. Грамматическое значение – абстрактное значение слова, условно отвлеченное от его лексической сущности [1]. Подразделяется на: 1) общее (общекатегориальное) – присуще частям речи, выявляется по отношению к другим частям речи; 2) частное (частнокатегориальное) – присуще отдельным лексико-грамматическим разрядам слов внутри частей речи; уточняет общекатегориальное значение, накладываясь на конкретное лексическое содержание.

Анализируемые в статье языки относятся к разным морфологическим типам, что оказывает влияние на формирование отличных друг от друга грамматических признаков одной и той же части речи. В настоящей статье рассматриваются аналитический тип, изолирующий (аморфный) подтип и синтетический тип, флективный (фузионный) подтип.

Так, русский язык относится к синтетическим, флективным языкам, где словоизменение осуществляется при помощи флексий (одна флексия способна иметь несколько значений). Английский язык тоже фузионный, но имеет аналитический строй, т. е. грамматические отношения в нем выражаются через служебные слова и структуру предложения, а не через изменение самих лексем.

Согласно данным исследования 2026 г. “What Are The Top 200 Most Spoken Languages?” (справочник по языкам мира “Ethnologue”), английский язык – самый популярный в мире по числу говорящих [2]. Он может быть одновременно аналитическим и флективным, так как в ходе развития перешел от синтетического флективного строя древнеанглийского языка к современному аналитическому.

В отличие от русского и английского, китайский язык является изолирующим (аморфным), но, как и английский, сохраняет аналитическую структуру. Аморфность описываемого представителя сино-тибетской языковой семьи выражается в том, что корни слов не образуют сложных сочетаний с суффиксами и префиксами.

Аффиксальный способ образования слов (аффиксация) – это образование новых слов путем присоединения к производящей основе тех или иных словообразовательных аффиксов. К основным подтипам аффиксального метода относятся: префиксация, аффиксация, постфиксация, суффиксация, комбинированный аффиксальный способ, о чем написано в труде «Грамматика русского языка» [3, с. 13].

Флективный способ образования форм слов – это способ, при котором формы слова образуются с помощью флексии (окончания). Флексия не меняет основного значения слова, а указывает на грамматическую функцию.

Имя существительное – самостоятельная часть речи, выражающая значение предметности.

В русском языке частнокатегориальными грамматическими значениями имен существительных являются грамматические значения одушевленности – неодушевленности, рода, числа, падежа.

В английском языке частнокатегориальными грамматическими значениями имен существительных (*the noun*) являются грамматические значения числа, падежа и т. п. [4, с. 17].

Специалист по китайскому языку, истории и теории языкознания, создатель нового направления на стыке лингвистики и философии – предикационной концепции языка В. А. Курдюмов считает, что отнесенность китайского слова к части речи осуществляется благодаря его синтаксической функции в качестве члена предложения, то есть в китайском языке отсутствуют частнокатегориальные грамматические значения имен существительных (名词) [5, с. 47]. Исследователи называют данное явление грамматикализацией контекста [6, с. 131].

Общим признаком существительных трех исследуемых в статье языков является число, а именно способность образования множественного числа от единственного.

Так, в русском языке множественное число (мн. ч.) существительных можно образовать суффиксальным способом (подвид аффиксального) с помощью следующих суффиксов (табл. 1).

Таблица 1

Образование мн. ч. существительных русского языка суффиксальным способом

– ер–	– ес–	– й–
мать > мат– ер– и	небо – неб– ес– а	дерево – деревь– [й’– а]
дочь > доч– ер– и	чудо – чуд– ес– а	лист – листь– [й’– а]

Образование мн. ч. существительных флективным способом в русском языке возможно и осуществляется при помощи окончаний:

1) **и (– ы)**: волк – волки, булка – булки; шар – шары, кот – коты.

2) **а (– я)**: хлеб – хлебá, холод – холода; учитель – учителя, край – края.

В английском языке большинство существительных мн. ч. образуются флективным способом при помощи окончаний **-s, -es**: book – books, bus – busses, potato – potatoes, photo – photos, wife – wives, cherry – cherries.

Аффиксальный способ как вариант образования множественного числа существительного в английском языке отсутствует.

В китайском языке отсутствует флективный способ образования мн. ч. существительного, но присутствует аффиксальный способ (табл. 2). Так, частица 们 (men) служит суффиксом множественности для одушевленных существительных:

老师 – 老师们 (lǎoshī – lǎoshīmen) (учитель/я).

朋友 – 朋友们 (péngyou – péngyoumen) (друг/друзья).

学生 – 学生们 (xuésheng – xuéshengmen) (студент/ы).

Таблица 2

**Образование мн. ч. существительных разнотипных языков
аффиксальным и флективным способами**

Морфологический тип языка	Синтетический флективный		Аналитический флективный	Аналитический изолирующий
Язык	Русский язык		Английский язык	Китайский язык
Способ образования формы мн.ч.	Аффиксальный	Флективный	Флективный	Аффиксальный
Примеры	небо – неб– ес– а	Учитель – учителя	book – books	老师 – 老师们

В настоящей статье было проанализировано сопоставление аффиксального и флективного способов образования частнокатегориального грамматического значения числа имени существительного трех морфологически разнотипных языков. Можно сделать вывод, что только в русском (синтетическом флективном языке) присутствуют оба способа словообразования и словоизменения. В английском (аналитическом флективном языке) функционирует только флективный способ, в китайском же (аналитическом изолирующем языке), наоборот, только с помощью аффикса возможно образовать множественное число существительного.

Различия в количестве грамматических признаков одной и той же части речи и особенности их функционирования в языках разных типов порождают множество

проблем, связанных с освоением этих языков инофонами, родной язык которых относится к другому языковому типу.

Но, с другой стороны, эти различия открывают нам грамматику как область лингвистики, которая не только демонстрирует формальные различия речевых структур, но и указывает на различия в восприятии и отражении объектов действительности средствами языка (хотя язык отражает связи между объектами внешнего мира не напрямую, а опосредованно, через свою призму). Не случайно многие выдающиеся лингвисты постулировали тезис о том, что говорить на другом языке – значит иначе видеть мир [8, 9].

В свое время американский лингвист Эдвард Сепир провозгласил идею о том, что своеобразие национального мышления проявляется в большей мере не в безэквивалентной лексике как поверхностном слое языка, а прежде всего в грамматическом строе [10].

И если специфика выражения грамматических категорий отражает особенности мышления на данном языке, то общее в их выражении объясняется единством законов формальной логики для людей всего мира, говорящих на разных языках.

Перспектива данного исследования – в выявлении универсального и специфического в других грамматических категориях – времени, вида, залога и подобных.

Список источников

1. Корнеева Т. А. Имена в грамматической системе русского языка. Конспект лекций. Казань : Изд-во Казанского (Приволжского) федерального университета, 2014. 102 с.
2. Ethnologue. What Are The Top 200 Most Spoken Languages? URL: <https://www.ethnologue.com> (дата обращения: 31.03.2026).
3. Грамматика русского языка. Т. 1. Фонетика и морфология / под ред. В. В. Виноградова. М. : Изд-во АН СССР, 1960. 250 с.
4. Камянова Т. Английский язык. Грамматика английского языка : учебное пособие. Ч. 1. Теоретическая грамматика. М., 2017. 300 с.
5. Курдюмов В. А. Проблемы освещения генезиса морфологических категорий // Обучение китайскому языку. Проблемы и решения. Москва, 1997. С. 44–55.
6. Лемская В. М. Особенности интертекста на исходном и переводящем языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. Вып. 7 (18) : в 2-х ч. Ч. I. С. 130–132.
7. Studfile.net. URL: <https://studfile.net/preview/8208178> (дата обращения: 30.03.2026).
8. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. URL: [iphil.ru](http://phil.ru) (дата обращения: 30.03.2026).
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. Москва, 2008. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004238671/ (дата обращения: 26.03.2026).
10. Сепир Э. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/t_sepir/~t_sepir.htm (дата обращения: 27.03.2026).

Научное электронное издание

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Материалы XX Международной научно-практической конференции,
посвященной 20-летию кафедры перевода и переводоведения

Томск, 6–11 апреля 2026 г.

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Изображение на обложке сгенерировано нейросетью Gemini

Подписано к использованию 03.08.2026
Объем издания – 3,5 МБ. Заказ № 102/ЭН

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

