

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 20, № 1 ♦ 2026

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 20, № 1 ♦ 2026



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-77606 от 31 декабря 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

д-р пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург, Россия*

Думитрашковиц Татьяна

канд. филол. наук, доцент, педагогический факультет, Университет Восточного Сараево, *Биелина, Босния и Герцеговина*

Кретьева Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Мельничук Марина Владимировна

канд. пед. наук, д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, *Москва, Россия*

Соболева Елена Александровна

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, *Армавир, Россия*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, профессор, проректор по академическим вопросам, Академия «Bolashaq», *Караганда, Республика Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – *И. Т. Илюк*

Корректор – *Е. А. Бутина*

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,

ул. Виллойская, 28, т. (383)244-03-92

Адрес издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск,

ул. Виллойская, 28, т. (383)244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 19,9. Уч.-изд. л. 16,4.

Тираж 1000 экз. Заказ № 15.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 15.04.2026

Отпечатано в Издательстве НГПУ

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 20, no. 1 ♦ 2026

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 20, no. 1 ♦ 2026



The journal Topical issues of philology and methods of foreign language teaching is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019
The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

Tatjana Dumitrašković

PhD, Assoc. Prof., Faculty of Education, University of East Sarajevo, *Bijeljina, Bosnia and Herzegovina*

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Marina Vladimirovna Melnichuk

Cand. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, *Moscow, Russia*

Elena Alexandrovna Soboleva

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Full Prof., Vice-Rector for Academic Affairs, Bolashaq Academy, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2026
All rights reserved

The journal has been published since 2006
2 volumes a year
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
Corrector – *E. A. Butina*
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, (383)244-03-92
Address of publisher and printing house:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, (383)244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 19,9. Publisher's sheets: 16,4.
Circulation 1000 issues. Order № 15.
Format 70×108/16
Release date 15.04.2026
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Бурченкова А. А. (Смоленск, Россия) Гусарий Уланович – «дурачок» Прославляя (к вопросу об антропонимах в произведениях Б. Васильева)	9
Ефремова Д. А. (Москва, Россия) Жанрово-типичные черты биографических этюдов	16
Кушнарева А. А., Иванова Е. Ю. (Новосибирск, Россия) Ценностный компонент концепта ART в американском художественном дискурсе (на материале романа Д. Тартт «Щегол»)	26
Николаева Н. Н. (Москва, Россия) Метафоры программного обеспечения и их роль в концептуализации цифрового дискурса	36
Макарова Ю. А. (Новосибирск, Россия) Танатологические мотивы и средства их выражения в позднем периоде немецкоязычной поэзии Розы Ауслендер	45
Павлова К. А. (Санкт-Петербург, Россия) Коммуникативная модель адресант-адресатных отношений в жанре спортивной аналитической статьи	54
Родина Д. Г. (Новосибирск, Россия) Английские спортивные неологизмы в аспекте словообразования	62
Алиев О. Р. (Санкт-Петербург, Россия) Передача игры слов с гидронимами в романе Джеймса Джойса “Finnegans Wake”	68
Мухин С. В. (Москва, Россия) «Гимн Кэдмона» как первое свидетельство фразеологии в английском языке	76

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бобыкина И. А. (Челябинск, Россия), Рябовичева И. А. (Москва, Россия) Основные подходы к формированию самостоятельности дошкольника средствами иностранного языка	83
Бочкарев А. А., Таюрская И. В. (Далянь, КНР) Лингвистический анализ как средство формирования лексических навыков на начальном этапе обучения РКИ в языковых вузах Китая	90
Гвоздева Е. Н. (Чита, Россия), Логина Е. Г. (Новосибирск, Россия) Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в железнодорожном вузе	97
Лисица И. В., Воробьева В. М. (Новосибирск, Россия) Постредактирование машинного перевода в процессе подготовки лингвистов-переводчиков	104
Муллахметова Г. Р., Филиппова Г. Ф. (Казань, Россия) Межкультурные аспекты коммуникации в языковом обучении студентов технического профиля	111
Помуран Н. Н. (Новосибирск, Россия) Модель реконструкции межкультурной компетентности в онлайн-среде	118
Пустовалова В. Ю. (Томск, Россия) Практический опыт применения фидбэка для развития коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических направлений	124
Рогожникова М. Е., Бобыкина И. А. (Челябинск, Россия) Теоретические аспекты формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе	130

Тернопол Т. В., Шадрова А. В. (Ярославль, Россия) Dedicated Doctors Diligently Deliver...: Использование скороговорок для развития фонетического навыка и запоминания профессиональной лексики при обучении английскому языку студентов медицинских вузов	138
Багдасарян М. А., Мельникова Е. Ю. (Ярославль, Россия) Основные особенности и этапы формирования лексического навыка на иностранном языке у студентов медицинских специальностей	145
Бернгардт А. В. (Ярославль, Россия) Место русского языка в лингвистическом сознании подростка-билингва с немецко-русским двуязычием	153
Прихода И. В. (Челябинск, Россия) О значении рефлексии в системе высшего образования России	160
Аланова В. А. (Иваново, Россия) Проблемы формирования креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка	167
Нархова А. С. (Москва, Россия) Применение модели ADDIE для структурирования процесса разработки и внедрения дистанционного курса в образовательную программу бакалавриата (на примере дисциплины «Иностранный язык»)	176
Цытович М. В., Шань Л. (Челябинск, Россия) Межкультурные коммуникативные навыки спортсменов: результаты предварительного опроса	187
Масикури Е. С. (Индонезия), Костина Е. А. (Новосибирск, Россия) Учет потребностей обучающихся при создании контекстуализированных учебных ресурсов по английскому языку для студентов неязыковых специальностей	198
Сусилан С. Т. (Индия) Цифровой минимализм в преподавании иностранных языков	209
Мельникова А. Ю. (Москва, Россия) Речевые клише для обучения иностранных студентов лингвистическому анализу художественного текста	219

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Burchenkova A. A. (Smolensk, Russia) Gusariy Ulanovich – The Fool of Proslavl (on the issue of anthropoethnonyms in B. Vasilyev's novels)	9
Efremova D. A. (Moscow, Russia) Genre and Characteristic Features of Biographical Studies	16
Kushnareva A. A., Ivanova E. Yu. (Novosibirsk, Russia) The axiological component of the concept ART in American literature (in the novel “The Goldfinch” by Donna Tartt)	26
Nikolaeva N. N. (Moscow, Russia) Software metaphors and their role in conceptualizing digital discourse	36
Makarova J. A. (Novosibirsk, Russia) Thanatological Motives in the German-Language Poetry of Rose Ausländer	45
Pavlova K. A. (St. Petersburg, Russia) The communicative model of addresser-addressee relations in the genre of sports analytical article	54
Rodina D. G. (Novosibirsk, Russia) English sports neologisms in the aspect of word formation	62
Aliev O. R. (St. Petersburg, Russia) Rendering hydronymic wordplay in James Joyce’s “Finnegans Wake”	68
Mukhin S. V. (Moscow, Russia) Cædmon’s Hymn as the Earliest Phraseological Evidence in English	76

TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Bobykina I. A. (Chelyabinsk, Russia), Ryabovicheva I. A. (Moscow, Russia) Main approaches to developing independence of the preschooler through foreign language learning	83
Bochkarev A. A., Tayurskaya I. V. (Dalian, China) Linguistic analysis in building lexical skills at beginner level of Russian studies among the students of foreign language universities in China	90
Gvozdeva E. N. (Chita, Russia), Loginova E. G. (Novosibirsk, Russia) Intercultural competence development through foreign language instruction at a Railway Institute	97
Lisitsa I. V., Vorob’eva V. M. (Novosibirsk, Russia) MT post-editing in the process of training future translators	104
Mullakhmetova G. R., Filippova G. F. (Kazan, Russia) Intercultural aspects of communication in language teaching of technical students	111
Pomuran N. N. (Novosibirsk, Russia) A Model of Intercultural Competence Reconstruction in an Online Environment	118
Pustovalova V. Yu. (Tomsk, Russia) Hands-on experience with providing feedback to enhance the communicative skills of non-linguistics students	124
Rogozhnikova M. E., Bobykina I. A. (Chelyabinsk, Russia) Theoretical aspects of formation the ability for formative assessment in students of a foreign language at a non-linguistic university	130
Ternopol T. V., Shadrova A. V. (Yaroslavl, Russia) Dedicated Doctors Diligently Deliver...: The Use of Tongue Twisters to Develop Phonetic Skills and Memorize Professional Vocabulary (Medical English)	138

Bagdasaryan M. A., Melnikova E. Y. (Yaroslavl, Russia) The main features and stages of the formation of medical students' foreign-language lexical skill	145
Berngardt A. V. (Yaroslavl, Russia) The place of the Russian language in the linguistic consciousness of a bilingual teenager with German-Russian bilingualism	153
Prikhoda I. V. (Chelyabinsk, Russia) On the importance of reflection in the Russian higher education system	160
Alanova V. E. (Ivanovo, Russia) Problems of forming creative competence among schoolchildren in foreign language lessons	167
Narkhova A. S. (Moscow, Russia) Application of the ADDIE model for structuring the development and implementation process of a distance learning course in a bachelor's degree programme (using the foreign language academic course as an example)	176
Tsytovich M. V., Shan L. (Chelyabinsk, Russia) Cross-cultural communication skills of athletes: results of a preliminary survey	187
Masykuri E. S. (Indonesia), Kostina E. A. (Novosibirsk, Russia) Creating contextualized English resources for non-English majors: a needs-driven methodology	198
Suseelan S. T. (India) Digital minimalism in foreign language teaching	209
Melnikova A. Yu. (Moscow, Russia) Speech clichés for teaching foreign students linguistic analysis of literary texts	219

Научная статья
УДК 808.5

Гусарий Уланович – «дурачок» Прославля (к вопросу об антропоэтонимах в произведениях Б. Васильева)

*Александра Александровна Бурченкова*¹

¹Смоленский государственный медицинский университет Минздрава РФ,
Смоленск, Россия

Аннотация. Статья посвящена семантико-стилистическому анализу антропоэтонима Гусарий Уланович романа Бориса Васильева «И был вечер, и было утро». Данный персонаж является представителем особой категории жителей города Прославля – «дураков». В статье анализируется происхождение и значение онима. Данное прозвищное наименование является производным от двух слов гусар и улан. Важная роль персонажа в романе подчеркивается его наименованием. Антропоэтоним участвует в передаче авторского замысла, способствует формированию содержательно-смысловой структуры художественного произведения, взаимодействует с другими компонентами текста.

Ключевые слова: антропоэтоним, гусар, дурак, оним, прозвище, семантико-стилистический анализ, улан

Для цитирования: Бурченкова А. А. Гусарий Уланович – «дурачок» Прославля (к вопросу об антропоэтонимах в произведениях Б. Васильева) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 9–15.

Original article

Gusariy Ulanovich – The Fool of Proslavl (on the issue of anthropoethnonyms in B. Vasilyev's novels)

*Aleksandra A. Burchenkova*¹

¹Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia

Abstract. The article is devoted to the semantic and stylistic analysis of the anthropoethnonym Gusariy Ulanovich in Boris Vasilyev's novel "There was evening and there was morning". This character presents a special category of Proslavl's citizens – "fools". The role of the fool in this novel, the origin and meaning of the name are analyzed in the article. It is a nickname derived from the two words hussar and ulan. The important role of the character in the novel is emphasized by his name. Anthroponym participates in the transmission of the author's intention, contributes to the formation of the meaningful-semantic structure of the text, interacts with other text components.

Keywords: anthropoethnonym, hussar, fool, onym, nickname, semantic and stylistic analysis, ulan

For citation: Burchenkova A. A. Gusariy Ulanovich – The Fool of Proslavl (on the issue of anthropoethnonyms in B. Vasilyev's novels). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 9–15. (In Russ.)

Мы уже обращались к анализу онимного пространства романа Б. Л. Васильева «И был вечер, и было утро» [2; 3]. Поэтонимы, то есть любые собственные имена, функционирующие в художественном произведении, играют важную роль в повестях и романах Бориса Львовича Васильева. Для нас особый интерес представляют антропоэтонимы, то есть собственные имена персонажей. Данные поэтонимы выполняют семантическую, стилистическую и характерологическую функции. Они имеют важное значение для анализа героя: подчеркивают его характер, статус и роль в художественном тексте, указывают на оригинальность человека или на какие-то его особенности (например, жители Успенки судьи кулачных боев, проводимых на Крещение: чернильных дел мастер Мой Сей (Моисей); колесных дел мастер, в прошлом лихой кулачный боец Данила Прохорович Самохлёбов; сапожных дел мастер Юзеф Янович Замора; лошадиных дел мастер Байрулла Мухиддинов и ломовик Теппо Раасеккола (Степа-ломовик), а также бывший главный судья Евсей Амосыч Сидоров, носят «говорящие имена», которые отражают их национальные, личностные особенности, подчеркивают любовь и уважение к ним всего города Прославля и самого автора). В произведениях Бориса Львовича Васильева семантика антропоэтонимов не всегда очевидна, часто она требует специального анализа, но всегда наименование выполняет экспрессивную функцию, то есть отражает авторское отношение к герою.

В данной статье мы хотим остановиться на семантико-стилистическом анализе антропоэтонима Гусарий Уланович. Это один из «дураков» города Прославля, в котором происходит действие данного романа. В старинном русском городе три исторически сложившихся района, которые отлича-

ются своим национальным составом, происхождением, так и нравами: Крепость, Пристенье, Успенка, и в каждом районе есть свой дурак: *«Известно, что каждая деревня имеет своего дурака: Крепость, к примеру, обзавелась Гусарием Улановичем, имевшим счастье сражаться с турками за святой крест и свободу христианских народов, но обойденным высочайшими милостями исключительно благодаря козням генерала Лашкарева; Пристенье содержало бабушку Палашку, на которую порой нападал стих пророчества, и тогда все сбегались ее слушать, бросив лавки, конторы и мастерские; ну, а на Успенке проживал Филя Кубырь, валявший дурака столь дерзко, а порой и безответственно, что семижды был препровожаем в участок по подозрению, но отпускаем по причине вполне дурацкой реакции на полицейские кулаки»* [4, с. 25].

Кто же такой дурак? Обратимся к словарям: *«1. Глупый, бестолковый, с ограниченными умственными способностями человек. 2. разговорное Чудаковатый мужчина, отвергающий житейскую мудрость, здравый смысл; юродивый. 3. В старину: придворный или домашний шут, развлекавший господ. 4. Название карточной игры»* [1].

«ДУРАК м. дура ж. глупый человек, тупица, тупой, непонятливый, безрасудный. | Малоумный, безумный, юродивый. | Шут, промысляющий дурью, шутовством» [9].

Дурачок и дурак — это одно и то же? В тексте писатель использует оба слова, но дурак как обобщающее наименование особых героев, отличающихся от других жителей своим поведением, отношением к жизни, философией. Только по отношению к Гусарию Улановичу и Филе Кубырю он обращается «дурачок», употребляя уменьшительно-ласкательную форму, которая подчеркивает их простодушие, наивность,

отсутствие корыстных побуждений, а жадную и злую бабу Палашку называет только дура.

Роль дурачка, некоего блаженно-го в художественном произведении, и вообще в русской культуре чрезвычайно важна – часто его устами глаголет истина, он является носителем лучших качеств народа. В менталитете русских людей данный образ соотносится со специфическими национальными интеллектуальными способностями – с русским умом, со смекалкой, с особенностями восприятия духовных ценностей, добротой, искренностью, наивностью и правдивостью.

Н. П. Ларионова отмечает, что «образ дурака в русской культуре является одним из традиционных, так как восходит к фольклору – бытовым и волшебным сказкам», и подчеркивает его многогранность: «указание на слабые умственные способности; ролевой или функциональный статус человека (шут при дворе короля); психофизиологическое состояние человека и религиозно-нравственное его восприятие окружающими (юродивый)» [6].

В психологии также рассматривается архетип Шута или Дурака, который характеризуется спонтанностью, склонностью к новым начинаниям и риску. «Это чистая энергия свежего ветра, которая позволяет начать новый цикл, перевернуть страницу. Дурак не рефлексит, не опирается на сложные схемы и конструкции, он просто живёт – из собственного внутреннего порыва, из чистого импульса» [5], то есть в психологии также подчеркиваются не умственные способности, а философия жизни, свободы в соответствии со своими чувствами и желаниями, которая присуща «дуракам».

Образ «дурака» не является ключевым в творчестве Бориса Васильева. Писатель обычно рассказывает о людях, которые сталкиваются с жизненны-

ми трудностями, но при этом наделены талантом и собственным взглядом на жизнь, но в данном произведении он особо выделяет трех героев и называет их «дураками».

Итак, цель нашей статьи – провести семантико-стилистический анализ одного из названных антропонимов: Гусарий Уланович.

Гусарий Уланович – это представитель Крепости – центрального района Прославля, где жили самые образованные, влиятельные люди города. Очевидно, что данный антропоним искусственный, и он отсылает нас к военной службе героя. Это прозвищное наименование, производное от двух слов *гусар* и *улан*.

«ГУСАР. 1. В русской армии до 1917 г. и в армиях некоторых других стран: военнослужащий частей лёгкой кавалерии. *Эскадрон гусар. Несколько, двое гусаров. Международный музей гусар (во Франции)*» [9].

«УЛАН. В русской армии до 1917 г. и в армиях некоторых других стран: военнослужащий из частей лёгкой кавалерии (первонач. вооружённых пиками). *Эскадрон улан. Несколько, двое уланов*» [9].

Эти войска отличались по своим задачам и вооружению: гусары использовались для проведения разведки и специальных рейдов и были вооружены саблями и пистолетами, а уланы были специалистами в копейных атаках, то есть они еще прекрасно владели пиками.

На первый взгляд, данное прозвище должно отсылать нас к военному прошлому героя, его принадлежности к кавалерии. Но, как выясняется, он поручик в отставке и служил в пехоте, к кавалерии не имел отношения, отличался геройским характером, справедливостью и честностью. Оказывается, данное прозвище связано со спасителями поручика, пострадавшего в бою с турками:

«...Гусарий Уланович – человек, сочетающий несочетаемое, господа. Это мы с вами скроены по евклидовой геометрии, а над ним сам господин Лобачевский потрудился, вот ведь каков казус.

Действительно, неевклидова логика начиналась уже с прозвища, смело соединившего в себе столь разные рода кавалерии, особенно если принять в соображение, что сам Гусарий Уланович отродясь в кавалерии не служил. Да и в самом характере знаменитого чудака Крепости было множество полярностей: к примеру, он был чрезвычайно громким... тихим человеком – это ведь не требует пояснений, поскольку является чертой национальной, не правда ли?...» [4, с. 46].

Как мы уже сказали ранее, он поручик в отставке, два раза был ранен на плевневской земле (речь идет об Осаде Плевны с 20 июля 1877 по 10 декабря 1877 г. – важном эпизоде Русско-турецкой войны 1877–1878 гг., военной операции русско-румынских войск против укрепившихся в городе Плевне турецких войск Османа-паши), **после тяжелой контузии** *«все позабыл начисто <...> как его зовут, есть ли у него семья и родные и откуда он родом», даже тот эпизод, как вцепился в бороду генерала Лашкарева – командира спасших его улан, перепутав его с Осман-пашой», «а вспоминал только об уланах, которых, впрочем, часто путал с гусарами, чем и объясняется его звучное прозвище» [4, с. 47].* Генерал не забыл об этом случае и отправил поручика в отставку без пансиона и мундира. И герой погиб бы, если б «командир батальона не разыскал его еще в госпитале и не увез бы с собою в город Прославль. Этим командиром батальона был Петр Петрович Белобрыков, в доме которого и жил с той поры отставной поручик Гусарий Уланович почти четверть века» [4, с. 47] (Пётр Петрович Белобрыков – один из наибо-

лее уважаемых коренных прославчан, отставной майор.)

Так мы узнаем о героическом прошлом и бесславной отставке Гусария Улановича и о том, как он появился в городе Прославле. А что автор говорит об его характере? Какова его роль в романе?

После контузии поручик все забыл, кроме «святой убежденности старого воина в божественной справедливости того дела, которому он беззаветно служил душою и телом. И эта убежденность в конце концов убедила и его самого, что святее, чище и благороднее борьбы за справедливость нет и не может быть ничего. Гусарий Уланович был живой, ходячей совестью города Прославля» [4, с. 48]. Так, писатель подчеркивает роль героя в произведении: именно за борьбу за справедливость он и окажется в конце романа на виселице, защищая традиционные нравственные ценности старинного русского города Прославля и России.

Интересный момент: прозвище Гусарий может быть связано с названием Гусария – наименованием элитной кавалерии Королевства Польского и Речи Посполитой, действовавшей на полях сражений с начала XVI до середины XVIII в. Гусария была создана на рубеже XV–XVI вв. и представляла собой отряды тяжелой кавалерии со специфической тактикой, вооружением, комплектованием и имела легко узнаваемые отличительные атрибуты – крылья (крепились различными способами за спиной всадника). Гусария многие десятилетия была основной ударной силой войск Речи Посполитой, не имевшей себе равных в Европе.

Таким образом, коннотацию исключительности, элитности, содержащуюся в этом ониме, мы видим и в антропониме Гусарий, подчеркивающим необычность, оригинальность личности персонажа.

Если проанализировать искусственное отчество Уланович, то оно может иметь вполне естественное происхождение: «уже в «Повести временных лет» упомянут отрок Улан, то есть отчество Уланович могло существовать, а также это могло быть отчество от формы мужского имени Улан из канонического Евлампий (П. Т. Поротников) или от именованя отца по тому роду войск, в каком он был на воинской службе: уланы – легкая кавалерия» [7, с. 144]. Мы не знаем о жизни поручика до появления в Прославле, поэтому будем придерживаться точки зрения, что все-таки Уланович в данном случае – искусственное отчество, прозвищное, отсылающее нас к военному прошлому героя и его спасению в Русско-турецкой войне.

Офицеры, военные в истории Российской империи всегда были носителями высоконравственных идеалов, оплотом мужества и чести, и идеология Гусария Улановича продолжает эти традиции: *«Священный долг русского дворянина есть защита Отечества своего не только от врагов внешних, кои именуются противником, но и от врагов внутренних, кои именуются неприятелем. А кто есть враг внутренний? Тот, кто позорит Отечество свое, кто отдаёт на поругание его честь, кто обижает его подданных, кто осмеливается сеять рознь меж едиными братьями»* [4, с. 91]. *«...Все из него турецкое ядро вышибло, даже само представление, где свои, где чужие. Но главного вышибить так и не смогло: Россия там, где воюют за справедливость. Неевклидова геометрия логики истинно благородного человека и заключается в том, что из него невозможно вышибить понятие чести: ему легче умереть с нею, чем жить без нее»* [4, с. 141].

Один из обвиненных за участие в организации баррикад с формулировкой *«основной военный организатор воору-*

женного заговора против спокойствия и власти, руководитель боев на баррикадах Верхней улицы» [4, с. 182] поручик выступил с последним словом на казни: *«...Я военный человек, я привык к грому орудий, но гром ваших орудий возвещает не победу, не торжество – он возвещает начало конца тысячелетней Отчизны нашей, и моя старая душа рыдает сегодня над могилой, которую столь яростно начали копать ваши заступы для земли своей. И не завидую я ни детям, ни внукам, которые наследуют кладбище на том месте, где некогда процветала одна из самых духовно могучих держав мира сего. Я плачу над их судьбой, украденной сегодня вами. Ни один камень, брошенный в мою Родину, да не останется без проклятия моего!»* [4, с. 185–186]. «Дурачок» становится рупором истины, провидцем грядущих страшных событий в истории России.

Прилагательные и причастия, которые автор использует при описании поручика, – *«авторитетный», «возбужденный», «лихой», «воинственный», «вооруженный до зубов», «бессонный», «бравый», «утомленный бессонницей и слегка очумевший от грохота и пальбы»* также характеризуют героя, достойного уважения.

Само прозвище Гусарий Уланович отражает традиционную этикетную двухкомпонентную модель обращения, принятую в русском обществе, – имя + отчество. В романе Б. Л. Васильев именем и отчеством «награждает» самых уважаемых жителей города (судей), остальные довольствуются одним антропонимом (именем, фамилией или прозвищем). В подходе к данному персонажу чувствуется некая неоднозначность: прозвищное наименование как бы снижает серьезное отношению к герою, но двухкомпонентная модель подчеркивает уважение к нему как со стороны прославльчан, так и со стороны писателя.

Безымянный дворянин города Прославля, называемый всеми Гусарием Улановичем, провозгласил вечные христианские ценности, на которых держалось российское общество, и стал пророком страшных кровавых событий, ознаменовавших начало XX века: революции и гражданской войны.

Трагичность смерти героя подчеркивается еще тем, что виселица не выдержала его, и исполнителям казни пришлось добывать его из оружия: *«А все же от пули погиб мой поручик. Значит, есть высшая справедливость, господа, и палачам воздается сторицей»* [4, с. 192].

Таким образом, дурачок Прославля без имени, со смешным прозвищем оказывается для Бориса Васильева носителем высших нравственных ценностей, национального достоинства и символом мужества и чести. Именно в его уста писатель вкладывает свои философские размышления об Отечестве, о страшном будущем России. Функция «дурака» Гусария Улановича – истинного русского офицера – проповедовать высшие нравственные идеалы, добиваться справедливости, отстаивать честь, защищать слабых. Статус «дурака» позволяет ему не скрывать истинных чувств и мыслей, не преукрашивать действительность согласно общепринятым нормам, говорить то, что думает. Он совсем не глу-

пый, не слабый, а наоборот герой, который находит нестандартные решения в критических ситуациях. Он не следует общепринятым алгоритмам, поэтому на первый взгляд он и дурак. Поручик смотрит на мир под другим углом, видит все без прикрас в черном и белом свете.

Борис Васильев наделяет своего героя качествами, традиционными для «дурака» в русских сказках: у него широкая, открытая душа; он – хозяин своей жизни и в то же время баловень судьбы, но при этом рад кусочку хлеба; не стремится к славе; не любит командовать или проявлять власть. «Благодаря своему нестандартному мышлению, добытым полезным знаниям и непредсказуемым поступкам, проходит все сказочные испытания. Дурак сам придумывает, как выйти из трудных ситуаций, обхитрив тем самым своих врагов и выручив друзей из беды» [8].

Несмотря на то что в конце романа Гусарий Уланович погибает, он становится проповедником справедливости и нравственности, двигателем истории, получает признание и уважение всех жителей города Прославля как добрый, честный, открытый миру и людям, непосредственный, даже по-детски наивный и беззащитный в своей искренности, но мужественный, готовый помочь окружающим ценой своей жизни.

Список источников

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/meta/durak> (дата обращения: 08.07.2025).
2. Бурченкова А. А. Антропонимы романа Б. Васильева «И был вечер, и было утро»: Судьи Успенки // Русское слово: семантика и функционирование (к 100-летию Юлии Ивановны Чайкиной). Вологда, ВолГУ. 2025. С. 95–103.
3. Бурченкова А. А. Семантико-стилистический анализ антропозто-нимов романа Бориса Васильева «И был вечер, и было утро»: Судьи Пристеня // Ономастика Поволжья: сборник материалов XXIII Международной научной конференции «Ономастика Поволжья» (г. Астрахань, 1–3 октября 2025 г.) / ред. колл.: В. И. Супрун, М. Л. Лаптева, О. Ю. Космачева, Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2025. С. 226–231.

4. Васильев Б. Л. И был вечер, и было утро: Романы, повести. М.: Советский писатель, 1989. 560 с.
5. Иванова Т. А. Архетип Шута в юнгианском анализе [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/357297/> (дата обращения: 08.07.2025).
6. Ларионова Н. П. Литературная интерпретация фольклорного образа дурака в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3 (45): в 3 ч. Ч. II. С. 139–141.
7. Никонов А. А. Словарь русских фамилий / сост. Е. Л. Крушельницкий. М.: Школа-Пресс, 1993. 224 с.
8. Сакральный образ дурака в русских сказках [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-156407725_2065 (дата обращения: 08.07.2025).
9. Словари.ру [Электронный ресурс]. URL: <https://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068> (дата обращения: 08.07.2025).
10. Толковый словарь Даля онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=7652> (дата обращения: 08.07.2025).

Информация об авторе

А. А. Бурченкова – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, Смоленский государственный медицинский университет, 25alex@rambler.ru

Information about the author

A. A. Burchenkova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics, Smolensk, State Medical University, 25alex@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 06.09.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 18.11.2025.

The article was submitted 06.09.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 18.11.2025.

Научная статья

УДК 82-312.4+821.0

Жанрово-типические черты биографических этюдов**Дарья Андреевна Ефремова¹**¹Московский государственный институт международных отношений,
Москва, Россия

Аннотация. При помощи структурно-семантического, контекстуального и суперлинейного анализа исследуются жанрово-типические особенности биографического этюда. Уточняется понятие «biographical study», проводится различие между биографическими исследованиями и ставшими объектом изучения в данной статье собственно биографическими этюдами, находящимися на стыке научного и художественного стилей. Коммуникативные функции биографического этюда (передача первого впечатления автора от знакомства с биографируемым лицом и создание основы для будущего более масштабного текста) определяют его жанрово-типические черты: дискретный характер пространственно-временного континуума, структурно-функциональное своеобразие рубрикальности, важную роль описаний, диалога с читателем и повествования от первого лица, особую модальную организацию. Исследование вносит вклад в лингвистику текста и обосновывает необходимость дальнейшего изучения жанра.

Ключевые слова: жанр текста, тип текста, биографический этюд, жанрово-типические черты текста, пространственно-временной континуум, объемно-прагматическое членение, контекстно-вариативное членение, субъективная модальность, объективная модальность, тип повествования

Для цитирования: Ефремова Д. А. Жанрово-типические черты биографических этюдов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 16–25.

Original article

Genre and Characteristic Features of Biographical Studies**Darya A. Efremova¹**¹Moscow State University of International Relations, Moscow, Russia

Abstract. The genre and characteristic features of biographical sketches are examined using structural, semantic, contextual, and superlinear analysis. The concept of “biographical study” is clarified, and a distinction is made between biographical research and biographical studies proper, the latter being the subject of this article and lying at the intersection of scientific and publicistic styles. The communicative functions of the biographical study (conveying the author’s first impression of the person being biographed and creating the basis for a future, more extensive text) determine its genre and characteristic features: the discontinuous nature of the space-time continuum, the structural and functional peculiarity of rubrication, the important role of descriptions, dialogues with the reader and first-person narration as well as specific modal organization. The study contributes to text linguistics and justifies the need for further study of the genre.

Keywords: text genre, text type, biographical study, genre and characteristic features of a text, space-time continuum, volumetric-pragmatic segmentation, contextual-variative segmentation, subjective modality, objective modality, type of narration

For citation: Efremova D. A. Genre and Characteristic Features of Biographical Studies. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 16–25. (In Russ.)

© Ефремова Д. А.

Научные исследования текстовой лингвистики в области жанроведения и типологии текста не теряют своей актуальности из-за появления новых типов текста, размывания жанрово-типовых границ под воздействием социокультурных факторов, коммуникативных тенденций и цифровизации [1, с. 172–194], а также необходимости изучения уже существующих видов текстов, которые не попадали в фокус внимания языковедов. Одним из таких малоизученных типов текста является биографический этюд. В то время как в музыке и изобразительном искусстве этюд как художественное произведение – достаточно хорошо разработанное понятие, в текстологии и языкознании данный термин характеризуется разнообразием трактовок, неоднозначной жанровой отнесенностью (к литературной критике, художественной или биографической прозе, поэзии) и многообразием подвидов. Именно поэтому цели данного исследования, которые состоят в уточнении границ биографического этюда как типа текста, установлении его жанрово-типовых черт, приобретают особую актуальность. Нужно также отметить, что, хотя этюд как разновидность текста рассматривался в некоторых литературоведческих и лингвистических исследованиях [5; 6, с. 157–159; 7, с. 48], но биографические этюды до этого не становились предметом специального изучения лингвистов, что указывает на новизну проводимого исследования.

Отбор материала для исследования представлял определенную сложность: термин «biographical study» (этим термином называют биографические очерки в англоязычной традиции) не обладает однозначностью толкования и системного характера. Прежде всего, потому что под этим термином могут скрываться два типа текста, имеющие различную функционально-стилевую принадлежность и жанрово-типовые черты:

Биографии-диссертационные исследования, относящиеся к научному стилю. Такие диссертационные исследования проводятся с использованием биографического метода¹ и имеют четкую последовательно выстроенную композицию и формально-логический тип изложения материала с применением функциональных связей, при этом основной композиционно-речевой формой является рассуждение. Биографии-исследования также характеризуются объективностью, безличностью, неэмоциональностью, терминологичностью, наличием сокращений и условных обозначений, например, J. G. Tillett «Charles Webster Leadbetarer (1854–1954). A Biographical Study» [19]. Такие типы текстов не будут входить в область наших исследований.

Биографические этюды, находящиеся на стыке научного и художественного стилей. Такие этюды представляют собой прозаический вид биографического текста преимущественно небольшого объема, который имеет ряд жанровых и типовых особенностей, связанных с выполняемыми этюдами функциями: передачей первого впечатления от прослушанного (увиденного, прочитанного) [4, с. 135], подготовкой формально-содержательного построения будущего более развернутого текста [5].

В область нашего исследования входят биографические этюды, написанные в период с XIX в., когда этюд стал отдельным типом текста [6, с. 157], и до наших дней.

Поставленные цели исследования определили методологию работы с отобранным материалом: в качестве

¹ **Биографический метод** – один из методов гуманитарных наук, в котором источниками эмпирических данных служат личные документы (дневники, письма, автобиографии, мемуары), а также особые биографические (нарративные) интервью. В каждой области исследования биографический метод имеет свою специфику [11, с. 6–9].

основных методов исследования применялись структурно-семантический, контекстуальный суперлинейный анализ, а также общенаучные методы: наблюдение, описание, синтез, анализ, сравнение.

В своем исследовании мы исходим из того, что жанр – устойчивая тематическая, структурно-композиционная и стилистическая разновидность текста [8, с. 277; 20, с. 568], основные прототипические характеристики которого определяются коммуникативной функцией [13, с. 236–239], а тип текста – жанровый подвид, выделяемый на основе спецификации коммуникативной функции [9, с. 420]. Учитывая, что основными функциями биографического этюда являются передача первого впечатления автора от знакомства с личностью биографируемого лица и своего рода упражнение для структурно-содержательного построения будущего более развернутого текста, жанровые черты биографического текста особым образом преломляются в биографическом этюде. К жанровым чертам биографического текста относятся:

1) с точки зрения временной организации: линейно-хронологический тип изложения, дискретный характер пространственно-временного континуума – наличие ретроспективных и проспективных фрагментов;

2) с точки зрения объемно-прагматического членения: стандартизация, рубрикальность;

3) с точки зрения типа повествования: от третьего лица (отступления от жанрового канона допускаются в случае большой роли авторской субъективности);

4) с точки зрения композиционно-речевой организации: преобладание повествования, наличие диалога с читателем и полифункционального авторского метатекста;

5) с точки зрения модальной организации: особое сочетание субъективной и объективной модальности, обеспечивающее реализацию основных функций биографии и отражающее видовое разнообразие данного жанра [2, с. 99].

Рассмотрим особенности реализации этих черт в тексте биографических этюдов. С точки зрения временной организации характерный для биографий хронологически-линейный тип изложения нередко нарушается. Бросив беглый взгляд на жизнь биографируемого лица и стремясь передать свои первые ощущения от знакомства с героем, авторы биографических этюдов не ставят своей задачей подробно описать его жизнь от рождения до смерти, а, напротив, стараются поставить в фокус внимания читателя наиболее важные, с их точки зрения, этапы жизни героя, которые описываются в начале и конце такого типа биографического текста. Так, в биографическом очерке “Maurice Maeterlinck, a Biographical Study” Gerard Harry [12] не ставит во главу угла появление на свет великого писателя, а предпочитает начать с истории создания и критической оценки первого произведения Мориса Метерлинка, в котором уже тогда эксперты в области литературы того времени видели рождение гения, называя автора метафорически “Divine Child” (сохранено авторское правописание). Такое отступление от хронологически-линейного развертывания пространственно-временного континуума позволяет поставить в сильную позицию текста наиболее важные с точки зрения автора события жизни героя и является выражением авторской субъективности.

Еще одной характерной особенностью биографических этюдов можно признать существенное количество проспективных и ретроспективных фрагментов, которые были обнаружены во всех проанализированных нами биографических этюдах:

His mother, urged on no doubt by the desire to conceal her shame, and persuaded by evil counselors, drank a potion of abortive drugs in order to produce miscarriage, but Nature on this occasion was not to be balked [21, c. 5].

Перспективность реализуется при помощи модального глагола *to be to* и используется автором, чтобы показать, что рождение героя биографического этюда произошло вопреки множеству негативных факторов, один из которых описывается использованными во фрагменте лексическими единицами с отрицательной коннотацией *shame*, *evil counselors*, *a potion of abortive drugs*, *miscarriage* и усиливается словосочетанием модального характера высокой степени категоричности *no doubt*. Автор стремится тем самым создать некий мистический ореол вокруг своего героя, чтобы подпитать интерес читателя.

С точки зрения объемно-прагматического членения, нужно отметить, что поскольку биографические очерки призваны передать первое впечатление автора от знакомства с жизнью героя, не все традиционно приводимые этапы становления личности героя от рождения до смерти могут присутствовать в биографических этюдах.

Поскольку биографические этюды могут служить целям подготовки формально-содержательного построения будущего более развернутого текста, в ряде из них присутствует не очень характерная для других биографических текстов особенность объемно-прагматического членения (она обнаруживалась только в текстах биографических очерков): наличие таких частей текста, как вступление или заключение. Вступления используются авторами биографических этюдов, чтобы обосновать выбор биографируемого лица, обратиться к читателю, а также дать оценку творческой, государственной или общественной деятельности героя:

Viewed in its most unfavourable aspects, such an intellectual phenomenon *may well attract* our study, as a strange example of precocity, approximating almost to genius acting by instinct: like those manifestations of irrational vital action, which puzzle us by their resemblance to the highest intelligence [22, c. 23].

В данном фрагменте, взятом из вступления к биографическому этюду, автор объясняет выбор биографируемого лица при помощи эмоционально-оценочной лексической единицы «an intellectual phenomenon» и составного глагольного модального сказуемого *may well attract*, приобретающего значение высокой степени вероятности за счет модификатора *well*. Также автор дает высокую оценку таланту героя, используя лексику с положительной коннотацией *precocity*, *genius*, *resemblance to the highest intelligence*, который развился вопреки крайней бедности, низкопробному социальному окружению и отсутствию признания со стороны издателей.

Заключения применяются авторами биографических этюдов для того, чтобы подвести итог своего текста, обосновать его незавершенный или фрагментарный характер и определить роль своего героя в истории и обрисовать перспективы его дальнейшей деятельности:

When Zarathustra asked Ahura to tell him his name, among the many he gave in reply were two which are remarkable — the seer or “discerner” and the “healer.” They might serve very well to mark the kindred functions which Rabindranath Tagore made his own in that later phase of his career, when the trouble of his own days had made him more keenly alive both to the new predicament of India and to the needs of men and women all the world over. His temperament, his love of nature, and the life of meditation that the Indian sun favours, might have led him to retire from the struggle for the new order. A sharper force drove him to look

to the ailment of his time, and he became, instead of its ascetic, or its hermit in the wilderness, its healer, its discerner, and its lyric poet in one [17, с. 164].

Проводя параллели между своим героем – писателем, поэтом и общественным деятелем Индии Рабиндранатом Тагором и основателем зороастризма – религиозным деятелем Заратустрой автор этого биографического этюда дает высокую оценку важнейшей функции, которую его герой выполнял в общественной и культурной жизни Индии, используя эмоционально окрашенные лексические единицы с положительной коннотацией «healer, discerner». На контрасте показывая альтернативы подобной роли при помощи составного глагольного модального сказуемого небольшой степени вероятности *might have led* и не умаляя ценности данных альтернатив, используя лексические единицы с положительной коннотацией «his love of nature, and the life of meditation that the Indian sun favours», автор усиливает значение деятельной роли своего героя.

С точки зрения контекстно-вариативного членения нужно отметить, что в биографических этюдах при некотором преобладании повествования обнаруживаются практически все композиционно-речевые формы, за исключением диалогов. Реализуемая в биографических этюдах коммуникативная установка автора на передачу его первого впечатления от знакомства с личностью биографируемого лица и создание структурно-семантической основы для будущего более развернутого текста определяет особенности распределения композиционно-речевых форм в изучаемом типе текста их функциональное своеобразие. Например, для биографических этюдов более, чем для других типов биографического текста, характерно наличие описаний как статического, так и динамического характера:

The mother of Asbury, like the mother of the Wesleys, was devout and actively religious. Moreover, she was, for her station, a woman of exceptional intelligence, and this counted in the rearing of her son for more than enhanced rank or fortune. Her manner was serious and quiet, and her judgment tempered by an unfailing charity, was always clear and safe. In his mature years her son extolled her as “the tenderest of mothers,” and it is certain that the affectionate encomium was merited [10, с. 11].

Данный фрагмент, который представляет собой описание характера матери главного героя, обладает всеми основными чертами данной композиционно-речевой формы: преобладанием именных частей речи: существительных, прилагательных над глагольными; превалированием глаголов состояния над глаголами действия, использованием неличных форм глагола. В этом отрывке наблюдается также характерное для статических описаний широкое применение абстрактных существительных: *intelligence, rank, fortune, manner, etc.* Также описания призваны передавать эмоционально-оценочное отношение автора к героям, событиям или временным периодам, что является основной функцией данного фрагмента. Очевидно, автор дает высокую оценку матери героя, так как использует в ее характеристике большое количество единиц с положительной коннотацией: *devout and actively religious, a woman of exceptional intelligence, serious and quiet manner, clear and safe judgment tempered by an unfailing charity.*

Диалоги как композиционно-речевая форма в целом не очень характерны для биографических текстов и, если встречаются, то носят документированный характер. Представляется, что их отсутствие в биографических этюдах можно объяснить фрагментарным характером изложения данных текстов, где автор не

ставит целью подробно и абсолютно достоверно рассказать о событиях жизни героя, а, напротив, описать свое первое впечатление о тех из них, которые представляются ему наиболее важными. В связи с этим особую роль приобретают диалоги с читателем, которые в текстах биографических этюдов создаются весьма традиционно за счет использования вопросно-ответной формы изложения, совместно-ограничительного «мы» и обобщенного именованного «the reader», но функционально отличаются своеобразием: они преимущественно используются как способ эксплицитного и имплицитного выражения авторской субъективности. Весь текст биографического этюда Edward Hutton “Giovanni Boccaccio: A Biographical Study” пронизан такими разговорами со своим читателем, в которых автор приглашает их согласиться со своими оценками, рассуждениями, мнением:

“And I”, she says to Boccaccio in the character of Alleiram, “and I have laughed at them all, choosing, however, those who took my fancy and who were judged apt to give me pleasure. But no sooner was the fire spent than I broke the vase which contained the water and flung away the pieces”. These words, *so cynically moving*, not only show us *the cruelty of Maria's* nature, but *cast a strange light on* the general condition of society in what was then, as later, the most *corrupt city* in Italy. Such, then, was the blonde Fiammetta whom Boccaccio loved.

But how could he, a mere merchant's son, ever hope to reach the arms of *this disdainful, indifferent lady*? By means of poetry? It seems so [14, с. 35].

Ссылаясь на слова возлюбленной Джовани Боккаччо, автор биографического этюда в диалоге с читателем, который реализуется посредством использования совместно-ограничительного «мы», скрытым образом навязывает читателю свою оценку времени, в котором

жил его герой и его избранницы как порождение этого времени. Эта негативная оценка выражена при помощи лексической единицы с отрицательной коннотацией *cruelty*, эпитета *corrupt*, метафоры со стертой образностью *cast a strange light* и оксюморона *cynically moving*. В этом же фрагменте диалог с читателем реализуется и другими средствами – вопросно-ответной формой изложения, но выполняет все ту же функцию – передачи авторского суждения любимой женщины своего героя, выраженного эпитетами с отрицательной коннотацией *disdainful, indifferent lady*. Используя безличную, некатегоричную форму изложения форму изложения «It seems so», автор биографического этюда приглашает читателей согласиться со своей оценкой.

Что касается типа повествования, доминирующим для биографических этюдов, как и для других типов биографического текста является повествование от третьего лица. Однако привлекает внимание довольно существенная доля текстов с повествованием от первого лица 1 л. ед. ч., использование которых, как правило, не характерно для биографических текстов, стремящихся к объективности изложения. В проанализированных нами текстах (повествование от 3 л. составляет 61 %, повествование от 1 л. ед. ч. – 19 %, повествование от 1 л. мн. ч. – 20 %). Представляется, что объясняется эта особенность коммуникативной функцией, которую выполняют биографические этюды: передача авторских впечатлений от знакомства с жизнью и личностью биографируемого лица неизбежно приводит к большей авторской субъективности, отражающейся в повествовании от 1 л. ед. ч. Рассмотрим пример использования личных местоимений 1 л. ед. ч. из биографического этюда McCabe “Joseph, Talleyrand: a biographical study”:

I have already ignored scores of stories about Talleyrand's youth. The biographer has to plunge beneath a mass of them to reach his true subject. A discharged secretary of his, who could imitate his signature, flooded Paris and London with fabricated letters and anecdotes, and he had many rivals in his business. Writers like Bastide, Pichot, Villemarest, Michaud, Stewartson, Touchard-Lafosse, and even Sainte-Beuve, readily admit these, and some of the best biographies contain a few that are inconsistent with known facts. Such are stories of his chalking Voltarean verses on his uncle's garden wall, and of (in the following year) scaling the walls of Saint Sulpice by night, seducing a whole family, and being imprisoned in the Bastille. The dates or other features betray these apocryphal legends [15, с. 15].

Автор использует личное местоимение 1 л. ед. ч. для того, чтобы дать собственную критическую оценку сведениям о жизни биографируемого лица, которые можно почерпнуть из других биографических источников, объясняя тем самым, почему он не приводит их в своем биографическом этюде. Для негативной характеристики, представленной в этих источниках информации, биограф использует лексические единицы с отрицательной коннотацией: *fabricated letters and anecdotes, inconsistent with known facts* и даже словосочетание с окказиональной сочетаемостью *apocryphal legends*, где оба компонента указывают на мифологию и сомнительный характер представляемых фактов.

С точки зрения модальной организации тексты биографических этюдов, как и другие биографические тексты, характеризуются преобладанием средств объективности (59 %) над средствами субъективности (41 %). При этом обращает на себя внимание существенная доля средств субъективной модальности: более высокий показатель обнару-

живается только в биографических эссе и романах². Функциональное своеобразие биографических этюдов определяет распределение и частотность средств выражения рассматриваемой категории. Фрагментарность изложения, которая обусловлена тем, что биографические этюды призваны служить основой для более масштабных текстов, находит свое отражение в использовании цитаций и парентетических внесений как средств объективности (их употребление более частотно, чем в текстах биографических эссе и очерков и составляет соответственно 15 и 9 %³ всех средств объективной модальности в изучаемом типе текста).

Фрагментарность изложения также проявляется в использовании в биографических этюдах некоторых средств субъективной модальности: аллюзий, обособлений, синтаксического параллелизма и неполных, эллиптических конструкций:

Hence Tolstoy's "three men and a woman" is an old enough plot, but how wonderfully he gives it a new life! What pathos! What psychology! What a feeling of Nemesis runs through it all! [18, с. 75].

Эллипсис сказуемого в восклицательных по цели высказывания предложениях служит эффективным средством выражения субъективности автора. Он усиливает эмоциональную нагрузку текста, создавая риторический эффект и способствует более близкому взаимодействию с читателем. Этот прием позволяет автору эффективно передавать свои впечатления и чувства, делая текст более живым и насыщенным.

Поскольку биографические этюды создаются авторами, как правило, для того, чтобы передать свое первое впечатление от знакомства с биографируе-

² Подробнее о средствах объективности в биографических эссе и романах [2, с. 248; 3, с. 81–94].

³ Подробнее о средствах объективности в биографических очерках и эссе см. [2, с. 243, 248].

мым лицом, среди средств субъективности обнаруживается существенная доля эпитетов (24 %), эмоционально-оценочной лексики (31 %), метафор (13 %):

The modest and retiring nature of the man, impatient of the tribe of undiscerning flatterers, only strengthened the chorus of general acclaim, which swelled around his grave in no uncertain accents [16, с. 2].

Биограф использует разнообразные средства образности, которые усиливают эмоциональную нагрузку, вызывая у читателя чувство уважения и размышления о значимости человеческой жизни и наследия. Конвергенция стилистических приемов метафоры, олицетворения и литоты the chorus of general acclaim, which swelled around his grave in no uncertain accents создает образ живой реакции общества на смерть человека, подчеркивая его влияние даже после ухода из жизни. Лежащая в основе метафоры аналогия, а также литота указывают на единство народа, голос которого звучит четко и в унисон, создавая впечатление о значимости воспеваемого человека. Контраст между эпитетами “modest and retiring nature” и “tribe of undiscerning flatterers” усиливает эмоциональное напряжение фрагмента. Скромность героя противопоставляется окружению, которое проявляет лишь поверхностное восхищение, что подчеркивает его истинные качества и выделяет его среди других.

Таким образом, биографический этюд – это тип биографического текста небольшого объема, основная цель которого заключается в передаче первого впечатления автора от знакомства с жизнью своего героя, его эмоционально-личностного взгляда на него и создании структурно-содержательной основы для более масштабного текста. Эти цели определяют специфику жанровых черт биографических этюдов.

Характерное для биографических текстов хронологически-линейное раз-

вертывание пространственно-временного континуума в биографических этюдах имеет дискретный характер и зачастую прерывается проспективными и ретроспективными фрагментами, что представляет собой отражение авторской субъективности и его стремления выделить наиболее значимые моменты жизни героя.

В объемно-прагматическом членении биографических этюдов имеются структурные элементы вступления и заключения, которые не являются традиционно характерными компонентами рубрикальности биографического текста. В биографических этюдах они обладают функциональным своеобразием: вступления служат для обоснования выбора героя, оценки его деятельности и обращения к читателю, а заключения подводят итог деятельности биографируемого лица, объясняют фрагментарность текста и намечают перспективы его дальнейшей разработки автором.

Контекстно-вариативное членение биографических этюдов отличается большой ролью описаний и диалога с читателем (при общем для всех биографических текстов доминировании повествования и маргинализации собственно диалогов). Такая композиционно-речевая организация является средством передачи субъективности

Несмотря на то что для биографических текстов повествование от 1 л. ед. ч. не является характерным, доля текстов с таким типом повествования в биографических этюдах довольно существенна и свидетельствует о большем присутствии автора на страницах изучаемого типа текста.

С точки зрения модальной организации биографические этюды стоит признать текстами со сравнительно высокой долей авторской субъективности, основными средствами выражения которой являются эпитеты, метафоры, эмоционально-оценочная лексика; эл-

липсис, синтаксический параллелизм и вставные конструкции. Эти приемы усиливают эмоциональность текста и вовлеченность читателя, но они используются в тесной связи со средствами фактологической достоверности: цитатами, датами, документальными вставками.

Список источников

1. Дементьев В. В. Общие проблемы теории речевых жанров // *Жанры речи*. 2020. № 3 (27). С. 172–194. DOI: <https://doi.org/10.18500/231107402020327172194>
2. Ефремова Д. А. Лингвостилистические средства выражения модальности в тексте биографии (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 251 с.
3. Ефремова Д. А. Категория модальности в тексте биографических романов // *Проблемы языка: сборник научных статей по материалам Пятой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых»*. М., 2017. С. 81–94.
4. Курышева Т. А. *Музыкальная журналистика и музыкальная критика*. СПб.: Планета музыки, 2024. 320 с.
5. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. [Электронный ресурс]. URL: <https://feb-web.ru/feb/slt/abc/0.htm> (дата обращения 16.08.2025).
6. Портная И. В. Этюд как явление художественного творчества // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012. № 1 (15): в 2 ч. Ч. I. С. 157–159.
7. Соколова И. В., Шишкова И. А. Композиционные приемы постпостмодернизма (на материале современной американской малой прозы) // *Вестник Костромского государственного университета*. 2022. № 4. С. 47–53.
8. Стаценко А. С., Зимина Н. Ю. Структура жанра как важного элемента дифференциации функциональных стилей в современном русском языке // *Вестник Марийского государственного университета*. 2023. № 2, Т. 17. С. 276–82. DOI: 10.30914/2072-6783-2023-17-2-276-282
9. Caselli T., Sprugnoli R., Moretti G. Identifying communicative functions in discourse with content types // *Language resources and evaluation*. 2022. Vol. 56 (2). P. 417–450.
10. Du Bose H. M. *Francis Asbury: a biographical study*. Dallas: Legare Street Press, 2024. 248 p.
11. Eichsteller M. J., Howard H. D. *Biographical Research Methods*. Lnd.: SAGE Publications Ltd. 2022. 217 p.
12. Harry G. Maurice Maeterlinck, a Biographical Study. Gloucester: Legare Street Press. 2023. 176 p.
13. Hempfer K. W. *Fundamentals of Literary Theory*. Cham: Palgrave Macmillan. 2024. 402 p.
14. Hutton E. *Giovanni Boccaccio: A Biographical Study*. Lnd.: Forgotten Books. 2017. 334 p.
15. McCabe J. *Talleyrand: a biographical study*. New York: D. Appleton and Co. 2020. 456 p.
16. Morris W. O. *Moltke: a Biographical Study*. Lnd.: Legare Street Press. 2022. 482 p.
17. Rhys E. *Rabindranath Tagore: A Biographical Study*. Lnd: Legare Street Press. 2022. 212 p.
18. Sharper Knowlson T. *Leo Tolstoy: a Biographical Study*. Lnd.: Forgotten Books. 2018. 200 p.
19. Tillett J. G. *Charles Webster Leadbeater. A Biographical Study*. Sydney: Department of Religious Studies of the University of Sydney. 1986. 1099 p.
20. Warren K. W. Persistence of Genre // *Modern Language Quarterly*. 2020. Vol. 81 (4). P. 567–577.

21. *Waters W. G. Jerome Cardan. A Biographical Study.* Delhi: Zinc Read. 2025. 328 p.
22. *Wilson D. Chatterton: a Biographical Study.* Lnd: Forgotten Books. 2017. 328 p.

Информация об авторе

Д. А. Ефремова – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка №1, Московский Государственный Институт (Университет) Международных отношений, efremovadarya@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-1905>

Information about the author

D. A. Efremova – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the English Language №1, Moscow State University of International Relations, efremovadarya@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-905>

Статья поступила в редакцию 19.10.2025; одобрена после рецензирования 16.12.2025; принята к публикации 22.12.2025.

The article was submitted 19.10.2025; approved after reviewing 16.12.2025; accepted for publication 22.12.2025

Научная статья

УДК 811.11

Ценностный компонент концепта ART в американском художественном дискурсе (на материале романа Д. Тартт «Щегол»)

*Анна Аркадьевна Кушнарева¹, Екатерина Юрьевна Иванова¹*¹Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель исследования заключается в выявлении ценностного компонента концепта ART в современной художественной американской литературе. Использование методов лингвокультурологического и лингвокогнитивного исследования обусловлено двойственной природой концепта (когда национально-специфическое интерпретируется через авторское видение) в художественном произведении. Материалом послужил роман Д. Тартт «Щегол». Результаты исследования позволяют сделать ряд полезных выводов о ценностных доминантах современного американского общества.

Ключевые слова: концепт, концепт ART, ценностный компонент, художественный дискурс

Для цитирования: Кушнарева А. А., Иванова Е. Ю. Ценностный компонент концепта ART в американском художественном дискурсе (на материале романа Д. Тартт «Щегол») // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 26–35.

Original article

The axiological component of the concept ART in American literature (in the novel “The Goldfinch” by Donna Tartt)

*Anna A. Kushnareva¹, Ekaterina Yu. Ivanova¹*¹Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The purpose of the study is to identify the axiological component of the concept ART in modern American literature. The use of methods of linguocultural and linguocognitive research is due to the dual nature of the concept (when the nationally specific is interpreted through the author's vision) in a work of fiction. The material was D. Tartt's novel “The Goldfinch”. The results of the study allow us to draw a number of useful conclusions about the value dominants of modern American society.

Keywords: concept, ART concept, axiological component, American literature

For citation: Kushnareva A. A., Ivanova E. Yu. The axiological component of the concept ART in American literature (in the novel “The Goldfinch” by Donna Tartt). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 26–35. (In Russ.)

Актуальность. В результате познавательной деятельности индивид категоризирует отдельные участки концептуальной картины мира, формируя систему знаний, ценностей и представлений, определяющих восприятие окружающей действительности. По мнению исследователей, концептуальная картина мира носит национально специфич-

ческий характер, поскольку носители различных языков воспринимают и членят мир через призму своей культуры, истории и языка. Одним из ключевых концептов, отражающих универсальные и одновременно культурно обусловленные ценности, является концепт ИСКУССТВО/ART.

© Кушнарева А. А., Иванова Е. Ю., 2026

Обладая универсальной природой, концепт ART остается предметом интереса в современной лингвистике, поскольку позволяет выявить культурно-специфические особенности его восприятия и интерпретации носителями языка. В этом смысле роман Донны Тартт «Щегол» представляет собой ценный объект для анализа, поскольку отражает авторский взгляд на искусство и его роль в жизни человека. Исследование ценностного компонента концепта ART в данном романе позволит выявить ценностные ориентиры современного американского общества посредством анализа авторского взгляда.

Обзор научной литературы по проблеме. Исследуемое нами явление «концепта» имеет множество определений. Его изучению посвящены работы как отечественных исследователей – В. И. Карасик [2–4], Д. С. Лихачёв [6], Ю. С. Степанов [9], так и зарубежных – Л. В. Барсалоу [10], Ж. Фоконье и М. Тернер [11]. Анализ их работ позволил сделать ряд следующих выводов:

- концепт представляет собой комплексную единицу человеческого мышления со сложной структурой, он находится на пересечении понятийного, культурного и чувственного опыта;

- природа концепта многогранна: концепт включает в себя как рациональные знания, так и эмоционально-ценностные ассоциации, возникающие в процессе взаимодействия человека с окружающим миром;

- концепт не является статичным. Напротив, он является контекстуально изменчивым и во многом ситуативным. Структура концепта активизируется и варьируется в зависимости от условий коммуникации, культурной среды и индивидуального опыта носителя языка. Именно поэтому это явление стоит рассматривать как динамическую единицу ментального пространства, отражаю-

щую как универсальные, так и уникально индивидуальные особенности восприятия языка, культуры и мира.

Становится очевидным, что невозможно подойти к исследованию такого многогранного явления как концепт односторонне, не рассматривая его при этом через призму разных наук, поэтому в рамках данной работы мы сфокусировались на двух основных подходах к пониманию концепта, используемых в современной лингвистике: лингвокультурологический и когнитивный.

В рамках лингвокультурологического подхода концепт – это «вербализованный культурный смысл», или же лингвоконцепт [1, с. 11]. Иными словами, глубокая и многослойная природа концепта не только представляет собой когнитивную сторону, но и включает в себя культурные и социальные ассоциации. Представление о каком-либо объекте или явлении тесно связано с культурным контекстом и варьируется в соответствии с ним.

Трехкомпонентная структура лингвокультурологического концепта (понятийный компонент или фактические знания о концепте, образный компонент, ценностный компонент) [2, с. 39] указывает на то, что центром любого лингвокультурного концепта выступает определенная ценность, так как культура строится именно на ценностных принципах. Если какой-то феномен способен вызывать оценочные суждения, это свидетельствует об его концептуализации в данной культуре.

В рамках лингвокогнитивного подхода концепт рассматривается как ментальная единица сознания и информационная структура, которая отражает знания и опыт человека [6, с. 90], акцентируя таким образом значимость исследования значения слова как носителя не только объективных признаков, но и обыденных знаний (которые, например, отражаются в метафорах и мето-

ниями). При изучении семантики слов, передающих определенные концепты, становится возможным понять индивидуальность мышления и восприятия индивида. Слова и их значения при этом создают семантическое пространство языка [8, с. 7].

Таким образом, лингвокультурный и когнитивный подходы предоставляют эффективные тактики при изучении концептов. Лингвокультурный подход акцентирует внимание на связи языка и культуры, рассматривает концепт как сложную ментально-культурную единицу, имеющую понятийный, образный и ценностный компоненты. При этом выявление ценностной составляющей несет особый смысл, так как это ведет к определению системы культурных ориентиров общества. Когнитивный подход, в свою очередь, позволяет изучать концепты через призму языковых репрезентаций, акцентируя внимание на механизмах концептуализации и роли концептов в формировании индивидуальной картины мира.

При проведении практической части исследования мы использовали совокупность взаимодополняющих методов: метод словарных дефиниций для выявления лексем-репрезентантов концепта ART, выявление и анализ данных лексем в тексте романа для определения когнитивной структуры концепта в романе и их дальнейшей интерпретации для выявления ценностного компонента концепта в романе в выделенных контекстах.

В качестве **материала** для исследования ценностного компонента концепта ART выбран роман Донны Тартт «Щегол» (The Goldfinch, 2013). Данное произведение является одним из значимых и обсуждаемых романов современной американской литературы, что подтверждается интересом среди читателей (около 1,5 млн проданных копий в первые месяцы после публикации) и полу-

ченной Пулитцеровской премией. Выбор произведения обусловлен тем, что в данном романе концепт ART занимает центральное место как на уровне сюжетной структуры, так и на уровне символики. Таким образом, изучение вербализации концепта ART на основе текста романа позволяет выявить ценностные доминанты, закрепленные в сознании американской культуры, а также проследить специфику их реализации в художественном дискурсе.

Результаты. Опираясь на результаты лексикографического и семного анализов, мы рассмотрели, как выявленные нами ранее единицы репрезентуются в романе, тем самым формируя концепт ART в картине мира автора как представителя американской культуры.

В контексте романа «Щегол» проанализированные нами единицы встретились в следующем порядке: 291 – *paint* и ее производные; 62 – *picture*; 60 – *museum*; 45 – *music* и ее производные; 41 – *beauty* и ее производные; 34 – *history* и ее производные; 7 – *antiques/furniture dealer*; 3 – *gift*, 2 – *talent, craft*; 1 – *artifact, connoisseur, craftsman*.

Изначальное ядро концепта, репрезентуемое лексемой 'art', встретилось 55 раз. Ее производные были упомянуты в следующем порядке: 8 – *artist*, 7 – *artwork*, 2 – *artistic, artful, artsy*, 1 – *artistically*.

Преобладающая частотность говорит, что именно *painting* в контексте произведения живописи является ядерным лексическим репрезентантом концепта ART в романе. Вокруг него строится сюжет и ценностные ориентиры, которые нам предстоит рассмотреть. Всего мы выделили 365 контекстов:

1. Историко-культурная ценность (141 контекст).

Доминирующая ценность в рамках романа – объекты искусства как мировое наследие. Донна Тартт под-

черкивает важность соприкосновения с искусством – оно является отголоском прошлого и несет в себе идеи, заложенные давно ушедшими мастерами. Противоположной стороной является неправильное обращение с искусством, алчность людей и коммерциализация объектов мирового наследия.

Центральная в повествовании картина Карела Фабрициуса «Щегол» становится мощным символом уязвимости и в то же время стойкости культурного наследия. Через историю этой картины автор поднимает вопросы о хрупкости культурных ценностей, их сохранении и месте в жизни общества и отдельного человека:

Fabritius was killed and his studio was destroyed. Along with almost all his paintings, except this one [12, с. 26].

That this tiny masterwork survived the powder explosion at Delft only to meet its fate, centuries later, in another man-made explosion [12, с. 593].

Картина выступает в роли реликвии, пережившей разрушение как в прошлом (при взрыве порохового склада в Дельфте, где погиб сам художник и были уничтожены почти все его работы), так и в современных временных рамках романа, где произведение искусства оказывается втянутым в преступный мир и официально считается утраченным. Упоминание исторических трагедий, а также ссылки на судьбу произведений искусства в современном мире (в том числе музейные кражи, черный рынок, использование произведений искусства в криминальных схемах) поднимают в романе тему культурной памяти и всеобщего чувства утраты, которое невозможно восполнить:

I understand that it's a crime scene, but these paintings are very sensitive to changes in air quality and temperature. They may have been damaged by water or chemicals or smoke. They may be deteriorating as we speak. It is of vital

importance that conservators and curators be allowed into the crucial areas to assess the damage as soon as possible [12, с. 71].

In my obsessive reading the story that haunted me most was Caravaggio's Nativity with St. Francis and St. Lawrence, stolen from the oratory of San Lorenzo and slashed from the frame so carelessly that the collector who'd commissioned the theft had burst out crying when he saw it and refused to take it [12, с. 723].

Таким образом, произведение демонстрирует, как искусство становится не только объектом эстетического восприятия, но и «носителем» истории. Через конфликт главного героя с самим собой и окружающим миром раскрывается тема ответственности за сохранение культурных ценностей – Тео хочет вернуть картину общественности, но боится последствий и возвращение «Щегла» затягивается на годы:

Or: I would give the painting to Hobie and he would nod and look sympathetic and tell me I'd done the right thing but then as soon as I was out of the room he would phone his own lawyer and I would be dispatched to boarding school or a juvenile home (which, painting or not, was where most of my scenarios ended up anyway) [12, с. 480].

"...there seemed to be another news article about the missing masterworks, which along with my Goldfinch...; it was mentioned as one of the Ten Top Art Crimes..." [12, с. 592].

Таким образом, историко-культурная ценность в романе «Щегол» транслирует, что искусство служит уникальным артефактом, соединяющим поколения. Донна Тартт призывает к моральной ответственности человека перед наследием прошлого.

2. Личностная ценность (87 контекстов).

Искусство является способом проживания травмы для главного героя, его отдушиной, так как оно является пря-

мой ассоциацией с его мамой. Теодор погружается в изучение искусства, монотонный процесс реставрации, чтение, чтобы преодолеть тяжелые моменты. Он обращается к музыке, которая слушала его мама, чтобы быть с ней хотя бы на таком иллюзорном уровне:

We'd drowse off in each other's arms, listening to music from my iPod (Thelonious Monk, the Velvet Underground, music my mother had liked) [12, c. 362].

I turned all the lights on, smoked weed if I had it, listened to music on my portable speakers – previously unlistened-to music like Shostakovich, and Erik Satie, that I'd put on my iPod for my mother and then never got around to taking off [12, c. 365].

Несомненно, картина Карела Фабрициуса «Щегол» занимает особое место в жизни главного героя, Теодора Декера. Она становится не просто артефактом или свидетельством трагедии, а символом памяти, опорой, якорем и внутренним светом, который он проносит с собой сквозь годы, полные внутренних метаний, боли и одиночества. После смерти матери Тео переживает тяжелый депрессивный эпизод. Картина становится последней связью с прошлой жизнью, в которой все еще была жива его мама. Тео наделяет картину сакральным значением и находит в ней эмоциональное «убежище»:

I slid it out, and almost immediately its glow enveloped me, something almost musical, an internal sweetness that was inexplicable beyond a deep, *bloodrocking harmony of rightness, the way your heart beat slow and sure when you were with a person you felt safe with and loved* [12, c. 385].

Образ щегла является очень личным и сокровенным для Теодора, так как он ассоциирует его с матерью. Это усиливает привязанность героя к картине, он перестает видеть в ней объект мирового наследия и присваивает себе:

I stepped back, to get a better look. It was a direct and matter-of-fact little creature, with nothing sentimental about it; and something about the neat, compact way it tucked down inside itself – *its brightness, its alert watchful expression – made me think of pictures I'd seen of my mother when she was small: a dark-capped finch with steady eyes* [12, c. 26].

I hadn't wanted to leave the picture in a wet bag, to mildew or melt or who knew what. Instead – how could I have forgotten? – I'd set it on my mother's bureau, the first thing she'd see when she came home [12, c. 221].

Такая глубокая привязанность перерастает в болезненную зависимость. Тео понимает, что должен вернуть картину, годами живет в страхе и страдает паранойей. Впоследствии, он выстраивает вокруг «Щегла» свою взрослую жизнь, превращая его в символ личной исключительности и тайного смысла своего существования. Он испытывает фетишистскую привязанность, его мысли доходят вплоть до фантазий о специальных тайниках, сейфах, потайных комнатах, чтобы картину никто не забрал:

...the true reason for my reservations was something I couldn't discuss: how – given my circumstances – could I possibly live with a roommate? What about security? Sprinkler systems? Theft? [12, c. 613]

At night I lay staring into the dark, fantasizing about a specially built fireproof cabinet where I could lock it away in safety or – even more absurdly – a secret, climate-controlled Bluebeard closet, combination lock only [12, c. 613].

Mine, mine. Fear, idolatry, hoarding. The delight and terror of the fetishist [12, c.: 613].

Именно поэтому возвращение картины не принесло долгожданного облегчения в виде отсутствия чувства страха перед законом, вины перед обществом. В конце романа Тео все еще испытывает

воздействие картины, размышляет о заложенном в ней смысле:

It's a big shift. I don't know quite how to explain it. Between wanting and not wanting, caring and not caring [12, c. 912].

Across those unbridgeable distances – between bird and painter, painting and viewer – I hear only too well what's being said to me, a psst from an alleyway as Hobie put it, across four hundred years of time, and it's really very personal and specific [12, c. 919].

Таким образом, личностная ценность «Щегла» для Тео заключается не только в восхищении или слепом обладании тем, чем владеть нельзя. Картина являет собой символ памяти и нерушимую духовную связь с погибшей матерью; она напоминает о том, что нечто цельное и прекрасное преображает царящий вокруг хаос.

3. Эстетическая ценность (71 контекст).

Эстетическая ценность проявляется как центральный элемент восприятия искусства. Визуальная сторона объектов искусства становится источником насыщенного эмоционального, философского и духовного опыта. Через взгляды и реакции персонажей, прежде всего Тео и его матери, раскрывается убеждение в том, что подлинное искусство способно воздействовать на зрителя чуть ли не мистическим, трансцендентным образом. Мать главного героя – фигура, через которую впервые происходит его эстетическое «посвящение». Одри Декер учит Теодора воспринимать музейные экспонаты душой, оставив рациональные попытки структуризировать увиденное. Например, описывая натюрморты голландских мастеров, она говорит о двойственности тайных посланий. Так, эстетическое переживание неразрывно связано с философским подтекстом. Красота искусства становится способом осмысления эфемерности жизни, бренности бытия

и других вопросов, не имеющих однозначного ответа:

"It's crazy," she'd said, "but I'd be perfectly happy if I could sit looking at the same half dozen paintings for the rest of my life. I can't think of a better way to go insane." [12, c. 18]

"They were jewelers, grinders of lenses. They want it all as detailed as possible because even the tiniest things mean something. Whenever you see flies or insects in a still life – a wilted petal, a black spot on the apple—the painter is giving you a secret message. He's telling you that living things don't last—it's all temporary. Death in life. That's why they're called *natures mortes*..." [12, c. 23]

Также в тексте романа широко затрагивается визуальная составляющая «Щегла» К. Фабрициуса. При всей ее кажущейся простоте картина вызывает непередаваемые эмоции, восхищение и преклонение перед мастерством:

"This is just about the first painting I ever really loved," my mother was saying. "You'll never believe it, but it was in a book I used to take out of the library when I was a kid. I used to sit on the floor by my bed and stare at it for hours, completely fascinated – that little guy!" [12, c. 25]

"...Difficult to believe it was painted in the 1600s. One of the greatest small paintings of all time, wouldn't you agree?" [12, c. 575]

"And – great museum, many great paintings, but the only painting I remember seeing is your finch..." [12, c. 693]

Кроме того, роман подчеркивает, что сила искусства способна воздействовать даже через копии, репродукции, цифровые изображения. Хоби, антиквар и реставратор, говорит о том, что истинная красота не может быть подавлена. Даже через копии она может тронуть сердце зрителя:

"...And, I mean, actually it's incredible how much you can learn about a painting by spending a lot of time with a reproduction,

even not a very good reproduction...” [12, с. 25]

Fully conscious of my folly, I'd downloaded pictures of it to my computer and my phone so I could gloat upon the image in private... [12, с. 613]

“...he used to speak of how with very great paintings it's possible to know them deeply, inhabit them almost, even through copies...” [12, с. 905]

Таким образом, эстетическая ценность искусства предполагает визуальное наслаждение, эмоциональное воздействие, философское размышление. Искусство становится неотъемлемой частью жизни, так как оно связано с личной правдой героев.

4. Ценность проявления творческого таланта и мастерства (66 кон-текстов).

Также в романе особое место занимает тема мастерства (как в прикладном, так и в художественном смысле). Через детальное описание процессов реставрации, антикварной торговли и живописных техник Донна Тартт предполагает глубокое уважение к культурным артефактам и человеческому труду, лежащему в их основе.

Мы видим, что искусство, прежде всего, обретает свою ценность в руках искусного мастера, овладевшего множеством знаний и техническими тонкостями исполнения. При этом писательница делает акцент на природной склонности и внутренней тяге к созерцанию, творению чего-то оригинального и наполненного смыслом. Один из важных персонажей, раскрывающий ценность мастерства, является краснодеревщик Джеймс Хобарт (Хоби). Через него мы видим, как антиквариат и реставрация становятся тонким делом, предметом восхищения покупателей, не способных отличить его копии от оригинала:

...then with his gifts as carpenter and joiner to recombine them into beautiful young Frankensteins that were in some

cases plainly fanciful but in others such faithful models of the period that they were all but indistinguishable from the real thing [12, с. 538].

В этом контексте творческая деятельность, в основном на примере Хоби, становится истинным проявлением эстетического мышления и вовлеченностью в свое дело. Хобби представлен как искренний творец и глубокая творческая личность. Он мастерски реставрирует историческую мебель, превращая свои, как он называет, «подменыши», в настоящее искусство, не отличимое от реального антиквариата. При этом он совершенно далек от бизнеса и работы с клиентами, не интересуется финансовой стороной антикварного магазина, совладельцем которого он является: “takes time what he does, the restorations, working by hand like the Old Masters – I understand. He is artist – not businessman.” [12, с. 506]

Он посвящает все свое время и жизнь искусству реставрации, вдыхая в него жизнь. Донна Тартт в подробностях описывает знания и навыки Хоби, изображая его искусным мастером:

“...a Chippendale bureau that has just arrived, very bad repair. Very scarred, very nicked, and the top's in two pieces – but – look at those swept-back, weight-bearing talons on that ball-and-claw! the feet don't come out well in the photo, but you can really see the pressure of the claws digging in. It's a masterpiece, and I only wish it had been better looked after. I don't know if you can see the remarkable graining on the top – extraordinary” [12, с. 301].

Также образ Джеймса Хобарта связано с традиционным ремесленным знанием, передаваемое от мастера к ученику. Так, Хоби обучает Тео резьбе, полировке, подбору зерна, а также «заповедям», что перекликается с этическими нормами художника и реставратора:

“Always remember, the person we're really working for is the person who's

restoring the piece a hundred years from now. He's the one we want to impress." [12, c. 503]

First rule of restorations. Never do what you can't undo [12, c. 867].

Подчеркивается, что овладение мастерством реставрации – вопрос времени, колоссальных усилий, выносливости и определенного склада ума:

"It's time-consuming work – takes a certain mind-set – he didn't have the temperament nor the physical hardiness for it" [12, c. 212].

Таланту и мастерству противостоит коммерциализация и эксплуатация ради корысти. Так, главный герой втайне от своего наставника выдает поддельные изделия за антиквариат:

I did not for one instant doubt Hobie's astonishment if he learned I was selling his changelings for real [12, c. 539].

"Good God—" he shook his head disbelievingly – "how the hell did you do it? They're not even good fakes! Some of the materials I used – anything I had to hand – cobbled together any which way—" Truth was, Hobie's work had been good enough to fool some fairly serious collectors, though it probably wasn't a great idea to bring that up [12, c. 589].

Наряду с ремесленными в романе детально раскрывается и живописное мастерство. Донна Тартт уделяет особое внимание восприятию живописи. Описывается, как признанные мастера (Рембрандт, Фабрициус, Вермеер) не только технически совершенны, но и обладают способностью создания визуальной иллюзии. Так, картина «Щегол» Карела Фабрициуса представлено, с одной стороны, как *trompe-l'oeil*, обманка. С другой же стороны, это эмоционально насыщенное полотно. Такая двойственность мастерства художника ставит его в один ряд с величайшими мастерами:

"...this is the most extraordinary picture in the whole show. Fabritius is making

clear something that he discovered all on his own, that no painter in the world knew before him—not even Rembrandt." [12, c. 27]

"...so insistently a *trompe l'oeil*. Great technical skill, but overly refined. Obsessive exactitude" [12, c. 692].

Таким образом, ремесленное и живописное мастерство в «Щегле» – неотъемлемое условие для рождения объекта искусства. Мастера (художники, реставраторы) представлены как индивиды с особым восприятием мира, позволяющим им по-своему интерпретировать красоту и двойственность жизни.

Выводы. Анализ полученных результатов позволяет интерпретировать роман «Щегол» как произведение, отражающее и одновременно проблематизирующее американские ценности в искусстве.

Можно отметить присущий американской культуре индивидуализм. В романе картина Карела Фабрициуса становится символом личного смысла, который Теодор должен обрести через собственные усилия и внутренние метания.

Также поднимается тема, раскрывающая искусство как личное и культурное наследие, которым дорожит общество. В романе встречаются контексты, связанные с правильным обращением с объектами искусства (температура хранения, перевозка и т. п.), а также обратная сторона – сбыт экспонатов на черном рынке, продажа подделок, использование предметов искусства в качестве залога при нелегальных сделках.

Нельзя не отметить культурное многообразие, встреченное на страницах романа. Сюжет охватывает различные культурные слои и их отношение к искусству – от богемной элиты Нью-Йорка (снобизм семейства Барбур) до криминальных кругов Лас-Вегаса и Амстердама (трансляция коммерциализации объектов искусства). Такое многообра-

зие мира и его моральных оттенков соответствует плюралистической природе современного американского искусства.

Среди возможных отклонений от ценностных ориентиров американского общества можно выделить критику «культурного капитализма». Например, при описании вовлечения Тео в элитное общество антикваров и ценителей высшего искусства нет романтизации, все это сопровождается внутренней пустотой и личностной деградацией. Искусство пытаются классифицировать, дать ему конкретную цену и рациональную оценку, что, по мнению Донны Тартт, лишь лишает искусство всего присущего ему изначально смысла. Творческий объект наделен духовным, даже сакральным смыслом, его невозможно ни полностью понять, ни оценить — он бесценен и бесконечен.

В связи с этим глубоко затрагивается тема коммерциализации искусства. Антикварный бизнес, в который вовлечен Теодор Декер, изображен как коррумпированная и циничная сфера, где произведения искусства становятся лишь объектами купли-продажи. Это прямо противоречит представлению об искусстве как духовной ценности.

«Щегол» Донны Тартт частично соответствует американским ценностям в искусстве, особенно в аспектах индивидуализма, значимости искусства как личной опоры и признания культурного разнообразия. Однако роман одновременно критикует потребительский подход к культуре и иллюзии «американской мечты», что делает его скорее рефлексией над американскими ценностями, чем их прямым выражением.

Список источников

1. Воркачев С. Г. Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов. Т. 1. Волгоград, 2005. С. 10–13.
2. Карасик В. И. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1999. 195 с.
3. Карасик В. И. Концепты-регулятивы. Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС-Пресс, 2005. Вып. 30. С. 95–108.
4. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов. Москва, 2007. С. 12–13.
5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филологический факультет МГУ, 1996. 245 с.
6. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / под ред. В. П. Нерознака, 1997. С. 147–165.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ Восток-запад, 2007. 226 с.
8. Попова З. Д., Стернин И. А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов. 2007. С. 7–10.
9. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 991 с.
10. Barsalou L. W. Situated Simulation in the Human Conceptual System. Language and Cognitive Processes. 2003. № 18. P. 513–562.
11. Fauconnier G., Turner M. Conceptual Integration Networks. Cognitive Science. 1998. Vol. 22, № 2. P. 133–187.
12. Tarrt D. The Goldfinch. Little, Brown and Company, 2013. 880 p.

Информация об авторах

А. А. Кушнарева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации Гуманитарного института, Новосибирский государственный университет, a.kushnareva@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9016-6850>

Е. Ю. Иванова – выпускник кафедры межкультурной коммуникации Гуманитарного института, Новосибирский государственный университет, e.ivanova15@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3230-799X>

Information about the authors

A. A. Kushnareva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication at the Institute for the Humanities, Novosibirsk State University, a.kushnareva@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9016-6850>

E. Y. Ivanova – Alumnus of the Department of Intercultural Communication at the Institute for the Humanities, Novosibirsk State University, e.ivanova15@alumni.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3230-799X>

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 378

Метафоры программного обеспечения и их роль в концептуализации цифрового дискурса

*Наталья Николаевна Николаева*¹¹Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
(Национальный исследовательский университет), Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются функционирование и интерпретация метафор программного обеспечения (ПО) в современном цифровом дискурсе и их влияние на концептуализацию понятия ПО. Используется концептуально-интерпретативный подход к анализу теоретико-эмпирической литературы. В результате обоснована материальная сущность метафор ПО, выявлены и проанализированы концептуальные метафорические модели ПО как цифры, объекты, языки и базы данных. ПО неразрывно связано с метафорами и определяется их форматом. Перспективы развития исследований ПО связаны с его способностью к переводу и перекодированию семиотических уровней.

Ключевые слова: концептуальная метафора, цифровой дискурс, концептуально-интерпретативный анализ, программное обеспечение, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Николаева Н. Н. Метафоры программного обеспечения и их роль в концептуализации цифрового дискурса // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 36–44.

Original article

Software metaphors and their role in conceptualizing digital discourse

*Natalja N. Nikolaeva*¹¹Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers functioning and interpretation of software metaphors in the modern digital discourse, as well as metaphorical impact on the conceptualization of software. We apply a conceptual and interpretative approach to the analysis of existing theoretical and empirical literature. As a result, the material essence of software metaphors is substantiated. Conceptual metaphorical software models such as numbers, objects, languages and databases are identified and analyzed. Software is inextricably linked to metaphors and is determined by their format. The prospects for the development of the software research are related to its ability to translate and recode different semiotic levels.

Keywords: conceptual metaphor, digital discourse, conceptual and interpretive analysis, software, intercultural communication

For citation: Nikolaeva N. N. Software metaphors and their role in conceptualizing digital discourse. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 36–44. (In Russ.)

Введение. Значение образного языка в коммуникации и концептуализации мира человеком подтверждено многочисленными исследованиями. Даже спустя десятилетия после того, как Дж. Лакофф и М. Джонсон выдвинули и обосновали теорию концептуальной метафоры [2], интерес к исследованию

функционирования метафорического языка в различных дискурсах не ослабевает. Метафора широко распространена в цифровом (компьютерном) дискурсе [3; 8; 10; 12], под которым мы вслед за А. И. Самаричевой понимаем « всю совокупность текстов, объединенных общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями » [5, с. 72], в котором вербальная и невербальная коммуникация осуществляется посредством технических средств связи. В цифровом дискурсе используются особые лексико-стилистические средства (неологические образования, идиомы, метафоры, профессионализмы, сокращения и аббревиатуры и т. п.), делающие его важным объектом лингвистического изучения, так как « позволяют лучше понять технологические, социальные и культурные тенденции современного мира » [1, с. 156]. *Актуальность* нашего исследования заключается в том, что метафоры стали неотъемлемой частью сложных цифровых концептов современного высокотехнологичного мира. Они дают возможность разработчикам новых цифровых технологий объяснить широкой аудитории суть, значение и способы взаимодействия с этими технологиями на основе простых, знакомых и понятных аналогий (метафорического переноса), что ускоряет процесс обучения и, следовательно, усиливает влияние технологических метафор на целостное восприятие цифрового дискурса людьми. Как отметил М. Кекельберг, « язык неотделим от технологии <...> технологии и языки формируют то, как мы думаем и говорим о мире, а также определяют сам концепт *мир* » (цит. по [7, с. 60]). Таким образом, метафоры цифрового дискурса — это привилегированные способы сочетания языка и технологий, они создают новые значения и способствуют распространению цифровых инноваций с помощью язы-

ка. Метафору мы рассматриваем сквозь призму когнитивного подхода как фундаментальный механизм речемыслительной деятельности, с помощью которого человек категоризует, концептуализирует и постигает окружающий мир [6]. В академическом и специализированном дискурсах метафоры необходимы для прояснения сложных понятий сквозь призму знакомых и привычных концептов, а также для повышения когнитивной точности научно-технической коммуникации, что делает их незаменимыми для эффективного обсуждения специализированных знаний и концепций [20].

Целью работы является выявление и обоснование некоторых основных концептуальных метафор, репрезентирующих понятие « программное обеспечение », что позволяет лучше понять концептуализацию цифрового дискурса профессионалами и пользователями компьютеров. В качестве основного *метода исследования* используется концептуально-интерпретативный анализ теоретической литературы и эмпирических данных, полученных методами лингвистического наблюдения и сплошной выборки примеров из научно-технических источников по теме исследования на английском и русском языках. Поскольку метафоры представляют собой упрощенный способ общения специалистов с неспециалистами [13] и имеют обучающее значение, позволяя компактно и наглядно описать новое явление в терминах, доступных для понимания студентов [15], то наша работа имеет очевидную *практическую значимость*: результаты работы могут быть использованы в практике преподавания дисциплин, связанных с информационными технологиями и изучением профессионального английского языка, поскольку английский язык является основным и ведущим языком при разработке цифровых программных продуктов.

Новизна работы обусловлена самим объектом исследования (концептуальными метафорами, репрезентирующими понятие «программное обеспечение (ПО)»), выделением и интерпретацией трех концептуальных метафорических моделей (в связи с ограничением объема статьи). Более того, исследований, посвященных лингвистическому описанию метафорической концептуализации ПО крайне мало (см., напр.: [9; 16; 17; 22]), а работ отечественных авторов еще меньше [19]. Однако очевидно, что недостаточность исследований по влиянию метафоричного языка на межкультурную коммуникацию в цифровом дискурсе негативно сказывается на эффективности профессионального общения и работу цифровых инструментов, ориентированных на понимание сообщений разработчиков ПО, на предварительную идентификацию ошибок, обнаружение пробелов и уязвимостей ПО. В этом состоит *научно-практическая проблема* нашего исследования. Остается также открытым вопрос, в какой степени современные системы автоматической обработки данных интерпретируют образные выражения, используемые разработчиками ПО. В связи с чем, считаем, что данная статья может представлять *теоретический интерес* для специалистов в области цифрового дискурса, его концептуализации, перевода и побудить дальнейшие исследования в этой области.

Программное обеспечение (ПО): понятие и его метафоризация. Одним из основных концептов цифрового дискурса является компьютер как программируемая и управляемая вычислительная машина, работающая на программном обеспечении. Программное обеспечение (англ. *software*) – это «совокупность программ, обеспечивающих функционирование компьютеров и решение с их помощью задач предметных областей. ПО представляет

собой неотъемлемую часть компьютерной системы, является логическим продолжением технических средств и определяет сферу применения компьютера» [4]. В дискурсе ПО функционирует большое количество метафор. Так, в веб-приложениях принято называть сложные структуры данных «корзинами для покупок» (*shopping carts*). Каждое ПО Windows имеет «папки», «каталоги», «файлы», «реестры», «страницы» (*folders, directories, files, registries, pages*). ПО запускают «серверы», «клиентов» и даже «демонов» (*servers, clients, and daemons*). Прикладные программы выполняют «цепочки команд» (*threads*), иногда испытывают «утечки информации» (*memory leaks*) и выполняют «сборку мусора» (*garbage collection*). Разработчики ПО говорят о «заторах», «очередях», «деревьях», «каналах» и «потокках» (*stacks, queues, trees, pipes, and streams*). Они используют метафору «антишаблон» (*anti-pattern*), чтобы объяснить повторяющуюся проблему, которую следует избегать. Критикуя плохо написанный код, разработчики ПО номинируют его «спагетти-код» (*spaghetti code*), подразумевая, что он запутанный и сложный для понимания. Таким же образом они выражают сильное недовольство плохим кодом с помощью метафор «мусорный код» (*garbage code*), «Франкенкодер» (*Frankencode*). Сети и системы сетей испытывают «перегрузку» и «наводнение» (*congestion and flooding*) и часто требуют «фильтрации» или «промывки» (*filtering or flushing*). Подключенные к сети приложения «прослушивают порты» с целью присоединения к другим программам (*listen on ports for connections*). И, наконец, пользователи современных ПО смотрят на дисплеи компьютеров, называемыми «окнами» (*windows*), работают с «кнопками», «вкладками» и «меню» (*windows, buttons, tabs, and menus*). Лингвистическая репрезента-

ция концептуальных метафор дискурса ПО чрезвычайно богата и разнообразна. Однако и само понятие ПО представляет собой совокупность концептуальных метафор, на исследовании которых мы остановимся в этой статье.

ПО обычно считается само собой разумеющимся и очевидным «придатком» компьютера, невидимо работающим на наших устройствах, что актуализируется концептуальной метафорой «ПО – это черный ящик (black box)», скрывающийся за экраном монитора [21, с. 22]. Недаром Ф. Киттлер пишет, что «программного обеспечения не существует. ПО видимо и невидимо одновременно. Внутри ноутбука есть только электрические цепи и напряжения, то есть определенное расположение электронов. Действительно, то, что я мог бы увидеть, если бы заглянул внутрь своего ноутбука, ничего не сказало бы мне о том, насколько это соответствует работе машины. Вот почему ПО – это иллюзия» [14].

ПО является основой цифровых технологий и средств массовой коммуникации, широко используемое в обществе в экономическом, социальном и культурном смыслах и служащее неким медиатором (мостиком) и инструментом, необходимыми для связи всех со всеми. Именно поэтому можно концептуализировать ПО с помощью следующих метафорических моделей: «ПО – это интерфейс (interface)» и «ПО – это инструмент (tool)». Более того, как отмечает И. Манович, развитие компьютера как метасреды (meta-medium), то есть носителя информации, способного соединять, воспроизводить и преобразовывать все предыдущие носители информации, связано не с переходом от аналогового к цифровому способу передачи информации, а с распространением языков программирования: «ПО более мощное, чем аппаратное обеспечение, из-за его повсеместно-

го распространения. Одно и то же ПО может работать на нескольких разных машинах, устройствах и платформах. Не существует такого понятия, как “цифровые среды” (digital media). Есть только ПО применительно к “данным среды” (media data). ПО – это совокупность структур данных и набор алгоритмов (a combination of data structure and set of algorithms)» [17, с. 207–208]. Таким образом, метафоричная концептуализация ПО репрезентирует его и как метасреду, и как набор данных и алгоритмов, то есть некой вещи, материальной и абстрактной одновременно, которое должно быть специально приобретено, установлено и настроено для эффективной работы: «ПО – метасреда (meta-medium)» и «ПО – это вещь (thing, object)». В последнем смысле ПО выступает еще и как товар, который можно купить в магазине, то есть «ПО – это товар (product)», или украсть, то есть нелегально скачать, концептуализируясь посредством метафоры «ПО – это вarez (warez)» (краденое программное обеспечение, размещаемое на хакерских сайтах).

В работах исследователей ПО отмечается высокая доля интеллектуального труда, философских и математических концепций, вкладываемых в понятие ПО, репрезентированных метафорами: «ПО – это труд (labor)», «ПО – это идеология (ideology)», «ПО – это ум (mind)», «ПО – это математическая структура (math structure)» (см. обзор: [18]. ПО играет важную роль и в социальной организации современного общества. Метафора «ПО – точка схода (vanishing point)» имплицитно социальную структуризацию определенных групп людей. Так, развитие ПО и невероятная популярность Кремниевой долины (тоже метафоры – Silicon Valley) сопровождаются появлением различных новых социальных групп: предпринимателей-хиппи, интернет-

миллионеров, диджерати, геймеров, специалистов по новым медиа, хакеров, пиратов, интернет-мошенников, участники Wikipedians, Wikileakers, сеятелей, пивовочников и т. п. (hippie-entrepreneurs, Internet millionaires, digerati, gamers, and new media academics, hackers, pirates, Wikipedians, Wikileakers, seeders, leechers, etc).

Как видим, онтологический статус ПО довольно разнообразен, учитывая его двойственную конкретно-абстрактную природу [11]. Именно это, на наш взгляд, характеризует метафорическую сущность ПО. Далее разберем три метафорические модели, которые, по нашему мнению, являются наиболее репрезентативными для интерпретации понятия ПО в современном цифровом дискурсе.

ПО – это материальная метафора. Мы исходим из того, что ПО является числовым, объектно-ориентированным, программируемым и изменяемым объектом, а также относительным и материальным понятием. Материальность обеспечивается наличием присущих ему семиотических знаков (языки программирования, семиотика интерфейса); физическим существованием его компонентов (машины, процессоры, память, хранилища, устройства, аппаратные интерфейсы, кабели, маршрутизаторы, коммутаторы); разработкой шаблонов программирования (исполняемый код, двоичный код, сетевые полюса, состояния напряжения); наличием метафорических моделей цифрового дискурса (объекты, инструменты, места, команды). Данные аспекты обосновывают материальную семиотику ПО, которая включает цифровую обработку данных, профилирующую доступность ПО человеческому разуму и возможность его применения на компьютере (аппаратном обеспечении). Все начинается с того, как возникает концептуальная метафора «компьютерного кода» (digital

code), то есть рабочей силы, переводов и перекодировок, необходимых при его разработке. Код – это многозначный индекс отношений, действующих между различными классами сущностей: создателями, прототипами и получателями. Эти классы могут включать людей, ситуации, организации, места, устройства, привычки и практики. Именно в коде и кодировании отношения собираются, демонтируются, связываются и распределяются внутри контекстов и между ними. Как отметил А. Маккензи, «нам нужен контекст и нечисловые символические знаки, чтобы разобраться в этом цифровом супе. Только переведенный и объединенный в символичный код (текстовый или графический), этот код может быть доступен для чтения, записи и использования людьми» [16, р. 169]. Это уровень, на котором метафоры цифрового дискурса ПО выступают в качестве «переводчиков» (translators) и «посредников» (mediators) между компьютерным кодом и человеческим языком. Таким образом, ПО не может функционировать без цифровых метафор, начиная от «меню» (menus) и «значков» (icons) и заканчивая хаке-ризмом (hackerism) и «бухтой пиратов» (the pirate bay). Эти сгенерированные программным обеспечением объекты-знаки-инструменты могут импортировать концептуальную метафорическую нагрузку из любого контекста, но после создания абстрактного объекта в виде цифрового концепта они становятся материальными и эффективными. Метафорические объекты, созданные ПО, являются материальными метафорами, но и само ПО можно рассматривать как материальную метафору, ориентированную на обеспечение взаимодействия и коммуникации между людьми, машинами, интеллектуальными системами.

ПО – это кодирующие числа и объекты. ПО является цифровым объектом, основанным на произвольном, но систе-

матическом присвоении чисел дискретным единицам, что делает эти единицы вычислимыми, повторяемыми, обрабатываемыми и программируемыми, то есть доступными для дальнейших переводов на различных компьютерных и коммуникативных уровнях. Основопологающая здесь концептуальная метафора – это «бит» (bit) как единица информации, которая может иметь только одно из двух значений, обычно либо 0, либо 1, то есть единицы информации, с которой работает аппаратное обеспечение наших современных компьютеров. Таким образом, ПО тоже оперирует прежде всего дискретными числами, и в последнюю очередь двоичными.

ПО – это язык. С точки зрения дискретности цифровой язык ПО принципиально не отличается от человеческого языка: ПО и наш язык функционируют в виде набора или цепочек дискретных произвольных означающих (в сосюровском смысле) путем отбора и комбинирования знаков-символов-объектов, посредством чего означающие присоединяются к концептуальным означаемым, репрезентированным знаками. Метафора «ПО – это язык», по нашему мнению, основана на понятии языков (естественных и искусственных) как кодифицированных системах, каждая из которых имеет свои собственные конвенции о лексике, морфологии, синтаксисе, семантике и правописании, будь то русский или английский языки, или языки программирования, такие как Python, Java, JavaScript.

Однако, как и у всех метафор, у метафоры «ПО – это язык» есть свои концептуальные пределы, когда метафора становится обманчивой. В данном случае это связано с проблемами контроля и совместимости. В то время как числовое и лингвистическое значения актуализируются произвольными означающими и отношениями со означаемыми, числовое отношение, однажды реализо-

ванное в компьютере, теряет свою произвольность. В конкретной числовой среде (конкретная программа, подпрограмма или файл данных), отношение между означающим и означаемым формально-материально зафиксировано и подчиняется строгим законам конкретного кода и аппаратного обеспечения, которым он управляет или с помощью которого им управляют. Таким образом, ПО – это больше, чем язык, хотя оно часто представляется таковым, особенно для непрофессионалов. Принципы языка и цифровых вычислений в процессе метафорической концептуализации ПО пересекаются. Например, цифровые объекты приобретают из области естественного языка такие свойства, как различия, повторяемости, записи, отбора, сочетания, сигнификации, многозначности, экспрессии и репрезентации, а также относительная стабильность, модифицируемость, устойчивость, копируемость, переносимость и мобильность. Именно сочетание этих характеристик порождает цифровые знаково-инструментальные объекты, которые могут быть проанализированы как цифровые материальные метафоры, то есть материально-семиотические совокупности цифровых объектов и их семиотически-концептуальные интерпретации.

Существуют также различия между цифровыми и лингвистическими объектами. В отличие от цифровых объектов, лингвистические знаки редко сохраняют все свои качества после переноса в другой дискурс или ситуацию общения. Цифровой перенос может подразумевать преобразование в другой формат. Несмотря на то что при этом остается базовая пропорциональная структура объекта данных, она обычно не сохраняет все предыдущие качества и возможности объекта. Так, индустрия цифровых развлечений основана на принципе объективации цифровых объектов. Раз-

работчики ПО постоянно ведут борьбу с нечестными пользователями, копирующими, скачивающими и распространяющими файлы. Пользователей часто обвиняют в нарушении авторских прав и этических принципов. Однако можно утверждать, что эти пользователи просто рассматривают цифровые объекты не как объекты, которыми можно владеть, а как языковые объекты, которые свободно циркулируют в языковом поле цифрового дискурса.

ПО – это база данных. ПО можно рассматривать как одну огромную распределенную «базу мультимедийных данных» (database). С одной стороны, метафора базы данных – это метонимия, представляющая конкретное приложение как обобщенные вычисления и ПО в целом. С другой стороны, метафора «базы данных» расширяет метафору метасреды, вызывая образы совокупности собранных культурных ресурсов, содержащихся в огромной базе данных СМИ. База данных, по мнению Л. Мановича, «сама по себе является новой культурной формой, и как таковая она конкурирует и имеет тенденцию вытеснять ключевую культурную форму линейного повествования, которой отдают предпочтение роман и кино» [17, с. 218]. Очевидно, что структура базы данных противоречит линейности классического повествования. В то время как база данных благодаря разделению его «содержания» (content) и «взаимодействия с пользователем» (interface) открыта для выполнения любого запроса и преобразования своих элементов, что позволяет извлекать бесконечное количество разнообразной информации, классическое повествование закрыто, прочно удерживаемое единством содержания и линейностью восприятия текста. Безусловно, современ-

ные культурные концепты и категории пронизаны цифровыми объектами, значениями и метафорами. Мы уже сейчас наблюдаем повсеместную компьютеризацию социокультурной жизни человека. Метафора «базы данных» является показателем доминирующей и постоянно развивающейся формой социокультурного форматирования среды нашего существования. Например, решение о том, кто является законным гражданином страны, а кто нелегальным «негражданином» в значительной степени зависит от наличия правильных записей в правильных базах данных.

Заключение. В заключении отметим, что программное обеспечение неразрывно связано с метафорами и аналогиями и определяется их форматом. Во-первых, потому что он нуждается в интерфейсном переводе в цифровые материальные метафоры, чтобы люди могли его читать и использовать. Во-вторых, потому, что программное обеспечение само по себе является материальной метафорой, поскольку оно воплощает символический код, который способен делать реальные вещи в реальном мире. Этот код является перформативным и преобразующим внутри компьютера, но больше всего вне последнего, где он упорядочивает и распределяет цифровые объекты и субъекты, экстраполируя эти процессы на повседневную жизнь реальных людей. Программное обеспечение может быть проанализировано с точки зрения его формальных и социокультурных свойств, языкового функционирования и базы данных, но именно его способность к переводу и перекодированию объясняет гибкость и адаптируемость ПО к будущим высокотехнологичным мирам человеческого существования.

Список источников

1. Баркович А. А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация: учебное пособие по интернет-лингвистике. Минск: ФЛИНТА, 2015. 285 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 252 с.
3. Николаева Н. Н., Горбунова Е. В. Развитие метафорической компетенции у студентов технического вуза на основе англоязычных текстов дискурса информационной безопасности // ЦИТИСЭ. 2025. № 3. С. 650–669.
4. Программное обеспечение [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/informatikadzabasova/programmnoe-obespecenie> (дата обращения: 19.10.2025).
5. Самаричева А. И. Англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 1. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 71–74.
6. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. 176 с.
7. Ходыкин А. В. Ты, робот: о лингвистическом конструировании искусственных других // Technology and Language. 2022. № 1 (3). С. 57–75.
8. Branch J. What's in a Name? Metaphors and Cybersecurity // International Organization. 2021. No. 75 (1). P. 39–70. DOI: 10.1017/S002081832000051X. 21
9. Bryant A. Metaphor, myth and mimicry: The bases of software engineering. Annals of Software Engineering. 2000. No. 10. P. 273–292. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018947902331>
10. Chown E., Nascimento F. Meaningful Technologies: How Digital Metaphors Change the Way We Think and Live. US: Lever Press, 2023. 275 p. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.12668201>.
11. Hayles N. K. How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis. Chicago: University of Chicago Press, 2012. 206 p.
12. Hilton K., Siami N. A., Jones K. S. Metaphor identification in cybersecurity texts: a lightweight linguistic approach // SN Applied Sciences. 2022. No. 4 (2). DOI: <https://doi.org/10.1007/s42452-022-04939-8>.
13. Imran M. M., Preetha C., Damevski K. Shedding Light on Software Engineering-specific Metaphors and Idioms // 024 IEEE/ACM 46th International Conference on Software Engineering (ICSE'24), April 14–20, 2024. Lisbon, Portugal. ACM, New York, USA, 2024. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1145/3597503.3639585>.
14. Kittler F. There is no software [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14655/5522> (дата обращения: 19.10.2025).
15. MacArthur F., Alejo-González R. Beyond Idioms, the Use of Metaphor in ELF Academic Settings: A Comprehensive Review // Journal of Pragmatics. 2024. No. 219. P. 48–57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.11.002>.
16. Mackenzie A. 2006. Cutting Code: Software and Sociality. New York: Peter Lang, 2006. 254 p.
17. Manovich L. Software takes command. Bloomsbury: London, 2013. 376 p. DOI: 10.5040/9781472544988
18. Possati L. M. Towards a hermeneutic definition of software // Humanities and Social Sciences Communications. 2020. No. 7 (1). P. 1–71 DOI: 10.1057/s41599-020-00565-0
19. Pyshkin E., Blake J. A metaphoric bridge: Understanding software engineering education through literature and fine arts // Society. Communication. Education. 2020. No. 11 (3). P. 59–77. DOI: 10.18721/JHSS.11305
20. Reynolds A. S. Metaphors and science // Understanding Metaphors in the Life Sciences. Understanding Life. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. P. 1–13.
21. Voosen P. The AI detectives. As neural nets push into sciences, researchers probe back // Science. No 357. P. 22–27.
22. Zalabai J., Kapec P. Software Evolution Visualization in Virtual Reality Using the Library Metaphor // Arai, K. (eds) Advances in Information and Communication. FICC

2025. Lecture Notes in Networks and Systems. 2025. Vol 1284. P. 638–655. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-85363-0_39

Информация об авторе

Н. Н. Николаева – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (Национальный исследовательский университет), nnn55n73@mail.ru, SPIN-код: 6028-1368, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6104-6577>

Information about the author

N. N. Nikolaeva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, nnn55n73@mail.ru, SPIN-код: 6028-1368, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6104-6577>

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 03.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 03.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 801.733

Танатологические мотивы и средства их выражения в позднем периоде немецкоязычной поэзии Розы Ауслендер

Юлия Александровна Макарова¹¹Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Танатологические мотивы являются важным компонентом сюжета, выполняя по сути сюжетопорождающую функцию. Цель исследования заключается в выделении танатологических мотивов в стихотворениях немецкоязычной поэтессы Розы Ауслендер, относящихся к последнему периоду творчества, и выявлении средств их репрезентации. Выделены следующие танатологические мотивы: процесс эмоционального выгорания – метафизическая «ежедневная смерть», происходящая из-за повседневной лжи; неизбежность смерти, уравнивающей всех; умирание как непрерывный процесс; хрупкость и мимолетность жизни, которая скоро исчезнет. В качестве средств репрезентации танатологических мотивов выявлены среди прочих яркие метафоры: смерть – маленькое прожорливое пламя, которое медленно сжигает все краски жизни; «цветные тени» как намек на иллюзорность жизни; противоречивый образ маргаритки как сочетание красоты и тлена, жизни и увядания.

Ключевые слова: мотивы поэтического текста, танатологические мотивы, средства репрезентации танатологических мотивов, образ смерти в художественном произведении, интерпретация поэтического текста, послевоенная поэзия Германии, поэзия Розы Ауслендер

Для цитирования: Макарова Ю. А. Танатологические мотивы и средства их выражения в позднем периоде немецкоязычной поэзии Розы Ауслендер // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 45–53.

Original article

Thanatological Motives in the German-Language Poetry of Rose Ausländer

Julia A. Makarova¹¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Thanatological motives are an important component of the plot, performing a plot-generating function. The paper deals with identification of thanatological motives in poems of German-language poetess Rosa Ausländer and of the means of their representation. The following thanatological motifs are highlighted: the process of emotional burnout – metaphysical «daily death» caused by everyday lies; a paradoxical view of existence, where life and death switch places; the inevitability of death, which makes everyone equal; dying as a continuous process; the fragility and transience of life, which will soon disappear. Among other things, vivid metaphors have been identified as means of representing thanatological motifs: death as a small, voracious flame that slowly burns away all the colors of life; «colored shadows» as a hint at the illusory nature of life; the contradictory image of the daisy as a combination of beauty and decay, life and withering.

Keywords: motives of poetic text, thanatological motives, means of representation of thanatological motives, image of death in literature, lyrics interpretation, German post-war poetry, Rosa Ausländer's poetry.

For citation: Makarova J. A. Thanatological Motives in the German-Language Poetry of Rose Ausländer. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 45–53. (In Russ.)

Под танатологическими мотивами в литературе (от древнегреческого «Танатос» – «смерть»; олицетворение смерти; брат-близнец бога сна и сновидений Гипноса, живущий на краю света) понимают образы, темы и идеи, связанные со смертью, умиранием и конечностью бытия, которые являются важным элементом художественной структуры произведения.

Танатологические мотивы, как правило, формируют определенный эмоциональный настрой, отражают экзистенциальные переживания автора. Указанные выше мотивы могут принимать различные формы: предсказания, воспоминания, размышления о смысле жизни в контексте неизбежности смерти.

Танатологические мотивы могут быть значимым компонентом сюжета, оказывающим существенное воздействие на его развитие [9, с. 54; 10, с. 251], то есть выполнять сюжетопорождающую функцию.

Природа данных мотивов определяется мифологическими источниками, а также интертекстуальными возможностями, позволяющими проанализировать способы реализации одного и того же мотива в разных литературных контекстах [10, с. 256].

Одной из доминирующих тем последнего этапа творчества Р. Ауслендер (1965–1987 гг.) является смерть в различных ее проявлениях, раскрываемая поэтессой при помощи разнообразных танатологических мотивов. Указанные выше мотивы в свою очередь выражаются с помощью определенных средств репрезентации на семантическом и метасемантическом уровнях.

В качестве **объекта** исследования выступили танатологические мотивы в поэзии Р. Ауслендер, относящейся к последнему этапу ее творчества

(1965–1987 гг.), в качестве **предмета** – средства репрезентации танатологических мотивов в анализируемых произведениях.

Цель исследования заключается в выделении танатологических мотивов и выявлении средств их репрезентации в немецкоязычной поэзии Розы Ауслендер.

Для достижения озвученной выше цели необходимо выполнить ряд **задач**:

- дать определение ключевым понятиям исследования: мотиву, танатологическому мотиву;

- рассмотреть философское представление Р. Ауслендер о смерти через интерпретационный анализ ее произведений;

- выделить танатологические мотивы в произведениях Р. Ауслендер;

- выявить средства репрезентации танатологических мотивов в поэзии Р. Ауслендер.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что тема смерти занимает важное место в творчестве многих отечественных и зарубежных поэтов. Сосредоточенность на этом, одном из ключевых для мировой литературы образе-мотиве представляет новые возможности для изучения функционирования данного феномена относительно различных аспектов литературного произведения, творчества отдельного автора или художественного направления в целом. Оригинальное философско-поэтическое мировоззрение Р. Ауслендер отразилось в репрезентации образа смерти, в связи с чем изучение танатологических мотивов в ее творчестве может способствовать выявлению еще одной художественной концепции смерти, на которую можно опираться в дальнейших исследованиях, направленных на изучение поэзии Р. Ауслендер, а также

на изучение темы смерти в отечественной и зарубежной поэзии (например, в рамках литературоведческой танатологии). Кроме того, ранее исследования, посвященные танатологическим мотивам в творчестве Р. Ауслендер, не проводились.

В качестве **материала исследования** выступили стихотворения:

– «Verbrannt» («Выжжены»), «Schattenspiel» («Игра теней») из сборника «Der Traum hat offene Augen» («У мечты открыты глаза»), созданного в период с 1965 по 1978 гг. и опубликованного в 1986 году [11];

– стихотворение без названия (первые строки: «Ich habe / Noch nicht aufgehört») из сборника «Ich spiele noch», созданного в период с 1985 по 1986 гг. и опубликованного в 1987 году [11].

Оба указанных выше сборника опубликованы в тринадцатом томе собрания сочинений Р. Ауслендер [11].

Для анализа материала мы применили следующие **методы исследования**: метод интерпретации художественного текста, лингвостилистический и семиотический анализ.

Во второй половине XX столетия написано значительное количество танатологических работ в сфере литературоведения, в которых анализировались различные стороны художественного текста. Ключевой литературоведческой танатологической работой отечественных исследователей считается статья П. М. Бицilli «Проблема жизни и смерти в творчестве Толстого», опубликованная в 1928 году, впервые представившая произведения писателя в этом ракурсе [6, с. 206].

В конце XX – начале XXI века появляются исследования, посвященные изображению смерти в мировой литературе, семантике и поэтике танатологических мотивов, отношению автора произведения к гибели персонажей

и т. п. Такие зарубежные исследователи как М. Бланшо («Пространство литературы», 1955), Ф. Хофман («Смертность и современная литература», 1958), российские ученые М. М. Бахтин (заметки, 1961), Ю. М. Лотман («Смерть как проблема сюжета», 1992) освещали различные танатологические вопросы в своих работах [7, с. 20]. Так, в исследовании М. М. Бахтина содержатся продуктивные методологические посылки для анализа образа смерти с точки зрения способа повествования («извне» и «изнутри») [6, с. 206]. В статье Ю. М. Лотмана «Смерть как проблема сюжета» впервые освещается структуралистский подход к танатологическим мотивам [6, с. 206]. Данный подход предполагает рассмотрение танатологических мотивов как системы взаимосвязанных элементов, анализ структуры мотивов.

Подчеркнем, что под мотивом мы вслед за Л. П. Груниной и О. А. Салтымаковой понимаем «семантически значимый компонент идейно-смыслового характера, актуализирующийся в текстовом пространстве различными языковыми средствами на парадигматическом и синтагматическом уровнях» [3, с. 122].

Типологии танатологических мотивов в литературоведческой танатологии (раздел литературоведения, изучающий художественное осмысление смерти в литературе) изучал Р. Л. Красильников [5–7].

Мотивы смерти в творчестве отдельных писателей и поэтов исследовали: Ю. О. Белькова и Т. Ф. Семьян [2], А. Ю. Леонтьева [8], Е. Н. Колесниченко [4], Е. Д. Неткачева и О. А. Хрущева [9] и другие.

Как указывает Р. Л. Красильников, в широком смысле мотивом может считаться любой танатологический элемент: танатологические персонажи, танатологические хронотопы, танатологические предметы, танатологиче-

ская рефлексия и т.д. В узком смысле многие из указанных элементов могут являться структурными компонентами мотива (актантами, сирконстантами), а само понятие «танатологический мотив» используется для описания танатологических событий: собственно смерти, умирания, убийства, самоубийства [7, с. 21].

Применив метод интерпретации художественного текста, понимаемый нами как освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского

видения и познания действительности [1, с. 12], рассмотрим танатологические мотивы в поэзии Розы Ауслендер.

Стихотворение «Verbrannt» («Выжжены») можно определить как минималистичное произведение, однако, несмотря на свою краткость, оно очень емко и многослойно, его лаконичный язык наполнен мощными образами, ключевым из которых является образ смерти [11, с. 29] (*здесь и далее приводится перевод на русский язык автора статьи с сохранением ритма, синтаксиса, грамматики и пунктуации оригинала*):

Verbrannt	Выжжены
Im vergänglichen Trug der tägliche Tode	В мимолетном обмане ежедневная смерть
Gefräßig das Flämmchen	Жадное пламя
Verbrannt alle Farbenvce	Выжжены цвета
Ich fege die Asche von Wange und Mundco	Я сметаю пепел щеки и рта

В этом произведении поэтесса «рисует» мрачный портрет эмоционального выгорания: здесь говорится о «ежедневной смерти», которая происходит из-за «мимолетного обмана». Это не буквальная, физическая смерть, а, скорее, метафора эмоционального и духовного истощения, которое наступает изо дня в день. Обыденная, повседневная лож несет в себе смерть: «Im vergänglichen Trug / der tägliche Tod». Жизнь представляется как обман, который медленно и неуклонно лишает человека жизненных сил, надежд и мечтаний.

Смерть олицетворяется не с огнем, а с маленьким пламенем (уменьшительно-ласкательный суффикс -chen: «Flämmchen»), которое, однако, весьма прожорливо: медленно, но верно оно

сжигает все краски жизни, оставляя после себя лишь пепел.

Последняя строфа – это одновременно акт смирения и признания того, что разрушительный процесс завершен, и остается только убрать его следы («Ich fege / die Asche / von Wange und Mund» – Я сметаю пепел со щек и рта).

Что касается лексических средств, то стихотворение характеризует предельная простота и минимализм: в нем нет ничего лишнего, что могло бы отвлекать от основной идеи. Поэтесса использует «базовые», но при этом эмоционально насыщенные существительные: Trug (обман, иллюзия), Tod (смерть), Flämmchen (пламя, огонек), Asche (пепел), Wange (щека), Mund (рот).

По структуре стихотворение состоит из четырех строф. Каждая строфа содержит всего две строки, причем вторая строка часто является дополнением или следствием первой. Короткие, словно «обрывистые» строки создают эффект фрагментарности и раздробленности, как будто картина распадается на части. Это отражает внутреннее состояние лирического героя.

В «Verbrannt» отсутствуют знаки препинания, в связи с чем текст воспринимается как единый поток сознания, что также символизирует непрерывный процесс эмоционального угасания.

Грамматическая инверсия в первой строфе «Im vergänglichen Trug / der tägliche Tod» (вместо «der tägliche Tod im vergänglichen Trug») используется, чтобы подчеркнуть «обман» как основную причину состояния лирического героя.

Стихотворение написано без строгой метрики и рифмы, то есть верлибром. Ритм создается за счет чередования коротких строк и пауз между ними.

Что касается средств художе-

Schattenspiel

Längst sind die Toten
auferstanden
die Lebenden tot
auf die Dauer nicht
unterscheidbar
Staub an Staub
die himmelhohe Mauer
bunte Schatten
treiben auf ihr
das zeitliche Spiel

Интерпретационный и лингвистический анализ произведения позволил выявить следующие ключевые приемы, создающие напряженную и пессимистичную атмосферу, где грань между жизнью и смертью стирается:

– «auferstanden» (воскресли) в качестве партиципа 2 от глагола «aufstehen» (воскреснуть) и именная часть состав-

ственной выразительности, то они представлены главным образом метафорами: «ежедневная смерть» – метафора эмоционального угасания; «жадное пламя» – метафора незаметного, но разрушительного влияния рутины; «выжженные цвета» – метафора потери радости и полноты жизни.

В этом произведении каждый образ имеет глубокое символическое значение: огонь – одновременно и источник света, и разрушительная сила (здесь он символизирует разрушение); пепел – символ окончательной потери, остаток того, что было когда-то живым и ярким; цвета (краски) – символ жизни, эмоций, счастья. Их отсутствие, соответственно, символизирует пустоту, эмоциональное выгорание.

Таким образом, в данном стихотворении поэтесса транслирует образ метафизической смерти, эмоционального выгорания и угасания искры жизни при все еще существующей физической оболочке.

Рассмотрим стихотворение «Schattenspiel» («Игра теней») [11, с. 29]:

Игра теней

Мертвые давно
восстали
живые мертвы
в конечном счете
неразличимы
Пыль к пыли
стена до небес
цветные тени
играют на ней
игру времени

ного именного сказуемого «tot sein», выраженная прилагательным «tot» (мертвый), создают центральный парадокс, переворачивая традиционные представления о жизни и смерти. У поэтессы «мертвые восстали», а «живые мертвы», но в итоге разницы между мертвыми и живыми нет, они не различимы: «auf die Dauer nicht / unterscheidbar»;

– стилистический прием «анафора» (повторение слова «Staub» (пыль) в словосочетании «Staub an Staub» (пыль к пыли) усиливает ощущение тленности, недолговечности жизни и быстротечности времени. Кроме того, мы наблюдаем здесь аллюзию к библейской фразе «прах ты и в прах возвратишься» (книга Бытия и книга Екклесиаста), которая подчеркивает бренность бытия и неизбежность смерти, уравнивающей всех;

– название стихотворения «Schattenspiel» («Игра теней») отражает его главную метафору: «bunte Schatten» (цветные тени) – единственное упоминание цвета в стихотворении, однако, тени, несмотря на то что у них есть цвет, нереальны, лишены субстанции, они являются отражением чего-то утраченного. Это намек на иллюзорность жизни и ее эфемерность.

«Die himmelhohe Mauer» (стена до небес) – противоречивый образ, который можно интерпретировать двояко: как символ преграды, разделяющей или,

наоборот, объединяющей миры живых и мертвых. Она олицетворяет барьер, который не могут преодолеть ни те, ни другие.

«Schattenspiel» – философское размышление о потере смысла, где жизнь и смерть смешиваются в единое целое. Поэтесса прибегает к минималистичным языковым средствам, создавая при этом мощные и емкие образы. Танатологические мотивы данного произведения формируют определенный эмоциональный настрой, создают напряженное эмоциональное поле. Это стихотворение, наполненное парадоксами и метафорами, построенное на контрастных образах и символах, предлагает читателю задуматься о границах реальности, о природе существования, о том, насколько мы живы в этом мире.

Рассмотрим средства репрезентации танатологических мотивов в стихотворении без названия из сборника «Ich spiele noch» («Я еще играю») [11, с. 194]:

Ich habe	Я
Noch nicht aufgehört	еще не перестала
zu sterben	умирать
Wangen margeritenweiß	Щеки маргаритково-белые
Noch sagt	Еще говорит
mein Ichwort	мое Я-слово
du	ты
Noch sind	Еще
wir Freunde	мы друзья
ein Lebenshauch	едва слышное дыхание жизни

В этом стихотворении мы также наблюдаем выразительную лексику, слова с глубоким символическим значением.

Первая фраза «Я еще не перестала умирать» представляет парадокс, задающий трагический тон всему стихотворению. Поэтесса прибегает к оксюмору: умирание, которое обычно является одномоментным событием, здесь пред-

ставлено как непрерывный процесс.

Сочетание слов «маргаритка» и «белый» в выражении «Щеки маргаритково-белые» («Wangen margeritenweiß» – прилагательное является неологизмом или авторским окказионализмом) создает сложный образ. Маргаритка – символ невинности и чистоты, но ее белый цвет в контексте умирания ассоциируется со

смертельной бледностью. Это сочетание красоты и тлена, жизни и увядания.

Еще один окказионализм «мое Я-слово» («mein Ichwort») обозначает внутреннюю сущность, самосознание. «Я» как бы отделяется от своего тела и обращается к нему на «ты», что подчеркивает дуализм души и плоти: «Noch sagt / mein Ichwort / du» (Еще говорит / мое Я-слово / ты). Это внутренний диалог, который еще продолжается, однако скоро он прекратится.

Фраза «Noch sind / wir Freunde» («Мы еще друзья») смягчает трагизм, внося нотку примирения: «дружба» между душой и телом свидетельствует о принятии своей участи, об отсутствии борьбы. Это не бунт против смерти, а спокойное ожидание ее прихода.

Частое использование наречия «noch» («еще») в начале строк («Noch nicht...», «Noch sagt...», «Noch sind...») – стилистическая фигура «анафора» – усиливает ощущение того, что происходящее – это заключительное действие, что-то, что вот-вот закончится.

Последняя строка «ein Lebenshauch» – самое лаконичное и емкое высказывание. Существительное «Hauch» (едва различимое дыхание, буквально «дуновение») как часть сложносоставного существительного «Lebenshauch» передает ощущение хрупкости и мимолетности жизни, которая вот-вот исчезнет.

Стихотворение погружает нас в размышления человека, сталкивающегося со своей собственной смертностью, ощущающего скорый конец. Обратившись к экстралингвистической информации, уточним, что последние 10 лет жизни Р. Ауслендер была прикована к постели из-за продолжительной болезни. Ее физический мир был ограничен четырьмя стенами маленькой комнаты в доме престарелых в Дюссельдорфе, принадлежавшем местной еврейской общине.

Поэтесса размышляет о взаимоотношениях между душой и телом.

«Я-слово» относится к внутренней сущности или эго лирического героя, в то время как «ты» относится к его собственному телу. То, что внутренняя сущность все еще может обращаться к телу на «ты», говорит о некоем разделении: «Я» еще не полностью слилось с «ты» физического тела в смерти.

Синтаксис стихотворения крайне минималистичен: отсутствие знаков препинания, короткие, рубленые строки создают ощущение прерывистости мысли.

Лингвостилистический анализ показал, что это произведение – не просто набор слов, а тщательно продуманная структура, где каждый элемент – от выбранных слов до их расположения в строках – нацелен на передачу глубокой идеи, трагичных образов.

Таким образом, в рассмотренных произведениях Р. Ауслендер мы выделяем следующие танатологические мотивы:

- процесс эмоционального выгорания и угасания искры жизни при все еще существующей физической оболочке (так называемая метафизическая «ежедневная смерть», происходящая из-за обыденной, повседневной лжи);
- парадоксальное представление о бытии, где жизнь и смерть меняются местами («мертвые восстали», «живые мертвы»), однако в конечном счете разницы между живыми и мертвыми нет;
- неизбежность смерти, уравнивающей всех;
- умирание как непрерывный процесс;
- хрупкость и мимолетность жизни, которая скоро исчезнет.

Для создания образа смерти поэтесса использует яркие метафоры:

- смерть – маленькое прожорливое пламя, которое медленно сжигает все краски жизни, оставляя после себя лишь пепел;
- «цветные тени» как намек на иллюзорность жизни и ее эфемерность;

– противоречивый образ маргаритки («маргаритково-белые щеки»), представляющий собой сочетание красоты и тлена, жизни и увядания: с одной стороны, маргаритка является символом невинности и чистоты, с другой – ее белый цвет ассоциируется со смертельной бледностью умирающего.

Выделенные танатологические мотивы в позднем периоде творчества Р. Ауслендер отражают философские взгляды поэтессы на смерть, поиски ответов на

экзистенциальные вопросы, связанные со смертью, быстротечностью времени и смыслом жизни.

Мы видим следующие перспективы исследования: материалы исследования могут стать основой для дальнейшего изучения средств репрезентации танатологических мотивов в прозе и поэзии отечественных и зарубежных авторов, а также могут применяться как элемент анализа художественного мира отдельных писателей или поэтов.

Список источников

1. Адылова Ф. М. Интерпретация художественного текста // Молодой ученый. 2018. № 17 (203). С. 310–312.
2. Белькова Ю. О., Семьян Т. Ф. Мотив смерти в творчестве А. Петрушкина // Язык. Культура. Медиакommunikation. М., 2022. С. 1–5.
3. Грунина Л. П., Салтымакова О. А. Методика исследования мотива в художественном тексте // СибСкрипт. 2023. Т. 25. № 1. С. 119–127.
4. Колесниченко Е. Н. Танатологические мотивы в повести И. Бабеля «Конармия»: к вопросу о романтическом герое // Журнал научных публикаций Дискуссия. 2012. № 7 (25). С. 156–159.
5. Красильников Р. Л. Образ смерти в литературном произведении: модели и уровни анализа. Вологда: ГУК ИАЦК, 2007. 140 с.
6. Красильников Р. Л. Проблемы изучения танатологических мотивов в художественной литературе // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 13. С. 203–208.
7. Красильников Р. Л. Танатологические мотивы в художественной литературе: автореф. дис. д-ра филолог. наук. М., 2011. 56 с.
8. Леонтьева А. Ю. Формирование танатологического мотива в ранней лирике И.В. Одоевцевой // Евразийское научное объединение. 2021. № 4-4 (74). С. 322–327.
9. Неткачева Е. Д., Хрущева О. А. Танатологические мотивы в романе Маркуса Зусака «Книжный вор» // Мировая литература в контексте культуры. 2022. № 14 (20). С. 53–59.
10. Тыщенко Р. А. Танатологические мотивы в литературоведении // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Минск: БГУ, 2020. – С. 251–257.
11. *Ausländer R.* Brief aus Rosen. Gedichte. 6. Auflage. Frankfurt/M: Fischer Tagebuch Verlag, 2010. 280 S.

Информация об авторе

Ю. А. Макарова – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, аспирант, Новосибирский государственный технический университет, Yu.makarova@corp.nstu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8686-9960>

Information about the author

J. A. Makarova – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, postgraduate student, Novosibirsk State Technical University, Yu.makarova@corp.nstu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8686-9960>

Статья поступила в редакцию 23.09.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 23.09.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 81

Коммуникативная модель адресант-адресатных отношений в жанре спортивной аналитической статьи

*Ксения Андреевна Павлова*¹¹Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования коммуникативной модели адресант-адресатных отношений в жанре спортивной аналитической статьи. Цели работы – выявление и описание языковых механизмов, обеспечивающих эффективное взаимодействие между автором и читателем в рамках данного жанра. В теоретической части устанавливается, что образ адресанта во многом формируется в диалоге с прогнозируемым образом адресата. Данная взаимообусловленность находит вербальное выражение в выборе тематики, стилистических и композиционных элементов, а также в использовании специализированной спортивной лексики и культурно-исторических референций. Практический анализ позволил выявить и описать инвариантный набор языковых средств, конституирующих данную коммуникативную модель. К ним относятся риторические вопросы, местоимения с семантикой общности, лингвокультурные отсылки, специализированная лексика, интертекстуальные референции. Эмпирическую базу исследования составил корпус спортивных аналитических статей, отобранных из британских онлайн-изданий The Guardian, The Independent, Metro за 2024 г.

Ключевые слова: жанр, спортивная аналитическая статья, адресант, адресат, коммуникативная модель

Для цитирования: Павлова К. А. Коммуникативная модель адресант-адресатных отношений в жанре спортивной аналитической статьи // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 54–61.

Original article

The communicative model of addresser-addressee relations in the genre of sports analytical article

*Ksenia A. Pavlova*¹¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. This article presents the findings of a study on the communicative model of addresser-addressee relations within the genre of sports analytical article. The aim of the work is to identify and describe the linguistic mechanisms that facilitate effective interaction between the author and the reader in the genre. The theoretical part establishes that the image of the addresser is largely shaped through a dialogue with the assumed image of the addressee. This interdependence finds its verbal expression in the choice of subject matter, stylistic and compositional elements as well as in the use of specialized sports vocabulary, cultural and historical references. Practical analysis has enabled the identification and description of an invariant number of linguistic means that constitute this communicative model. These include rhetorical questions, pronouns with semantics of shared identity, cultural allusions, specialized language and intertextual references. The empirical basis of the study is a corpus of sports analytical articles that were published in 2024 in British online magazines The Guardian, The Independent and Metro.

Keywords: genre, sports analytical article, addresser, addressee, communicative model

For citation: Pavlova K. A. The communicative model of addresser-addressee relations in the genre of sports analytical article. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 54–61. (In Russ.)

Не вызывает сомнений тот факт, что адресант во многом адаптирует свое речевое поведение под предполагаемый образ адресата. Это заставляет исследователей изучать любой текст, формально монологический, как двусторонний процесс [1, с. 11; 94, с. 172], пронизанный «диалогическими обертонами» [2, с. 291]. Ориентируясь на потенциального читателя, автор тщательно отбирает и включает в свое повествование ряд языковых средств, необходимых для успешной коммуникации. Нам кажется справедливым утверждение о том, что «вне фактора адресата нет и текста» [6, с. 236], которое мы дополнили бы следующим образом – вне фактора адресата нет и самого адресанта. Языковая личность автора формируется в диалоге с языковой личностью читателя. Это проявляется в выборе тематики текста, стилистических и композиционных нюансов, использовании специализированной лексики и культурных отсылок. В своем творчестве автор неотделим от образа читателя, что позволяет говорить о сложном процессе сотворчества. Создается единая языковая личность, определяемая Л. Н. Синельниковой как *целостная адресант-адресатная* личность [5, с. 141].

Адресат существенно влияет на создание любого текста. В спортивной аналитической статье, одном из ведущих жанров спортивного медиадискурса, адресат активно эксплицируется. Журналист, искусственно моделируя ситуацию диалога, намеренно задает ряд прагматических параметров, конструирующих эффект присутствия *обеих сторон* (автора и читателя) в событийном пространстве. В рамках настоящего исследования был проанализирован корпус англоязычных аналитических статей по спортивной тематике (110 ед.). Статьи

были отобраны из британских онлайн-изданий *The Guardian*, *The Independent*, *Metro* за 2024 г. Исследование корпуса позволило выделить и рассмотреть основные механизмы построения коммуникативной модели адресант-адресатных отношений в исследуемом жанре. К подобным механизмам мы относим риторический вопрос, местоимения с семантикой общности, лингвокультурные отсылки, специализированная лексика, интертекстуальные референции.

Наиболее очевидным приемом, стимулирующим обратную связь со стороны адресата, выступает *риторический вопрос*.

Риторический вопрос, являющийся вопросом исключительно по своей форме, по сути представляет собой когнитивный крючок, посредством которого автор активизирует мыслительную активность читателя в определенном направлении. Относительно высокая рекуррентность риторических вопросов в спортивной аналитической статье позволяет сделать вывод об его эффективности как инструмента консолидации позиций, сближения мнений и оценок. Следует отметить, что через тип и частоту риторических вопросов можно определить ту роль, которую адресант выбирает для себя по отношению к адресату. Задавая вопрос, автор предполагает, какой читатель может на него откликнуться. Так, если вопрос обращен к эмоциям, журналист видит в своем читателе сопереживающего фаната, разделяющего общую боль, как, например, в следующем примере:

But how long can Spurs fans put up with this wild inconsistency, not only from game to game but within them too? [13].

Автор, апеллируя к общему для всех болельщиков «Тоттенхэм Хотспур» чувству разочарования после очередного

поражения футбольного клуба, вступает с ними в диалог, что создает эффект сопричастности и единения. Он перестает быть посторонним наблюдателем и становится тем, кто понимает и разделяет чувства читателя, который, в свою очередь, перестает быть пассивным потребителем информации и становится активным участником коммуникативного процесса.

В следующем примере риторический вопрос задействован не с целью объединения на эмоциональном уровне, а с целью приглашения читателя к совместной дискуссии о причинах положительной трансформации в психологическом состоянии игроков «Манчестер Юнайтед», которая привела к их победе в матче:

How had we reached this point, really a state of mind as much as a function of tactics? [11]

Автор предпринимает попытку выстроить доверительные, практически дружественные отношения с читателем, в рамках которых они находятся на равных.

Индикатором адресант-адресатной когнитивной потребности совместно проанализировать освещаемое спортивное событие нередко выступают вопросы, представленные в заголовочном комплексе:

Why is so much of football's power in the hands of 'two random men'? [10]

Показательно, как автор задает коммуникативную модель и идеологическую рамку всему нарративу уже на уровне заголовка. Определяя общего врага ("two random men"), он формирует коалицию со своей аудиторией, призывая ее разделить свое неудовольствие текущем положением дел в FIFA и UEFA.

Помимо вовлечения адресата в повествование с помощью риторических вопросов диалогичность может быть выстроена и на более глубоком уровне

посредством *местоимений с семантической кооперации*. Показателен следующий пример: *How had we reached this point, really a state of mind as much as a function of tactics?* [11], где автор намеренно включает себя и читателя в единое сообщество наблюдателей, которое совместно пытается найти ответы на вопросы, связанные с любимым клубом. В дальнейшем автор продолжает создавать эффект доверия и общности с аудиторией: *And perhaps it feels wholly simplistic to reduce the output and success of one of the world's biggest and most complex football clubs to the fate of one nippy 26-year-old winger, but we're going to do it anyway* [11]. Адресант стремится выстроить кооперативное взаимодействие с адресатом посредством сокращения дистанции и выражения интенции на общее действие. Местоимения *we*, *our*, *us* выступают маркером иллюкативной установки на совместность и представляют собой сигнал о трансформации разобщенных «я» и «ты», «вы» в практически сращенное «мы».

Автор подсознательно выделяет и обращается к своему читателю-соотечественнику [6, с. 236], выстраивая коммуникацию определенным лексико-стилистическим образом. Это отражается в применении специальных терминов, сокращений и, что наиболее значимо, культурно-обусловленных понятий. Подобные понятия, являясь частью единого пресуппозиционного поля, в котором совместно пребывают адресант и адресат, не требуют дополнительных разъяснений.

В жанре спортивной аналитической статьи различные лингвокультурные отсылки, относящиеся к общему адресант-адресатному пресуппозиционному полю, отличаются высокой частотностью. Прежде всего, это имена собственные, относящиеся к миру спорта и хорошо знакомые как автору, так и читателю

(*Novak Djokovic, Noussair Mazraoui, Matthijs de Ligt, Trent Alexander-Arnold* и др.), наименования команд и клубов, необходимые для построения нарратива (*Manchester United, Atlético Madrid, Chelsea* и др.), ойконимы как локализаторы спортивных событий (*La Défense Arena, Portman Road* и др.), обозначения турниров и соревнований (*Cincinnati Open, Sheffield Shield* и др.). Данные обозначения маркируют целый комплекс ассоциаций. Так, упоминание в статье о неудачах «Манчестера» [14] фамилии владельцев футбольного клуба “The Glazers” наверняка вызовет у осведомленного читателя, следящего за новостями сборной, конкретные ассоциации: долги, протесты в рядах болельщиков, непопулярные и необдуманные решения.

Показателен пример аналитического разбора очередного матча «Селтика» и «Рейнджерса» [12]. Для неосведомленного читателя матч выглядит как обыденное футбольное соперничество, однако он скрывает глубокий социальный и религиозный раскол. «Рейнджерс» – исторически протестантский клуб выходцев из коренного шотландского населения, в то время как «Селтик» был основан ирландскими иммигрантами и традиционно представляет собой католическое общество. Противостояние сборных основано и на политических разногласиях: болельщики и сами игроки «Рейнджерса» поддерживают сохранение Шотландии в составе Великобритании и, следовательно, на матчах с их участием можно увидеть британские флаги, в то время как «Селтик» – прежде всего символ интеграции для ирландской диаспоры. Адресант-адресатное взаимодействие строится на общем знании о причинах и нюансах многолетнего конфликта за историю, политику и идентичность.

Предположение о социокультурном портрете адресата во многом определяет

манеру построения всей коммуникации. Спортивный журналист, целью которого является детализированный анализ спортивного события, ориентируется на высокий уровень образованности своего читателя и его начитанность. Подобное предположение позволяет ему задействовать профессиональную лексику, которая, с одной стороны, способствует интеграции конкретного адресата с посвященным в спортивную тематику кругом лиц, с другой – позволяет отсеять непосвященного обывателя [3]. Таким образом, специализированная спортивная лексика определяет адресант-адресатное взаимодействие как взаимодействие профессионалов, ориентирующихся в сложной спортивной терминологии. Исследование корпуса позволило выявить высокую рекуррентность спортивной терминологии, которую можно разделить по тематическим группам.

Поскольку национальным английским видом спорта является футбол, в жанре спортивной аналитической статьи представлено большое разнообразие спортивной лексики по футбольной тематике. Приведем несколько наиболее показательных примеров: “back four” («сбалансированная задняя четверка»); “right-back” («правый защитник»); “press” («прессинг»); “gaps in the midfield” («пробелы в центре поля»), “pragmatic plan B” – употребление запасного плана как тактической концепции; link-up play («комбинационная игра») и др.

В силу своей зрелищности и динамики еще одним популярным видом спорта в британском национально-культурном сообществе является автоспорт. Нами отмечена высокая частотность спортивной терминологии, относящейся к Формуле-1: “oversteer” («избыточная поворачиваемость»), “tyre degradation” («деградация шин»), “low-downforce”, “high-downforce” («низкая/высокая

прижимная сила»), “wind tunnel testing” («тестирование в аэродинамической трубе») и др.

Среди прочих видов спорта, также нередко освещаемых в британских медиа, следует отметить велоспорт и крикет. Так, статьи, затрагивающие события из мира велоспорта, насыщены спортивным технолектом, благодаря которому автору и читателю становится проще найти взаимопонимание: “clay” или “clay-court tennis” («грунт», «грунтовые корты»); the Open era («Открытая эра», период в теннисе с 1968 года, когда профессионалы были допущены к турнирам «Большого шлема»); “grand slams”, “majors” – турниры «Большого шлема», “to flatter forehand” («уплощение форхенда», изменение траектории удара для большей агрессии), “net play” («игра у сетки») и др. Не менее разнообразна специализированная лексика, используемая в статьях по крикету: “to bat” («отбивать», «играть битой»); “batting collapse” – «коллапс» команды, когда она быстро теряет несколько калиток (wickets) без набора очков; “deliveries” («подачи», мячи, брошенные боулером); “to bowl” «подавать мяч, быть боулером»; “maidens” – «девственные подачи» (овер, в котором не было набрано ни одного очка) и др.

Таким образом, специализированная спортивная лексика функционирует в качестве инструмента идентификации и сегрегации, формируя отчетливую коммуникативную модель «эксперт – посвященный читатель». Для адресанта владение технолектом является актом самопрезентации как профессионала, в то время как для адресата его понимание служит пропуском в круг посвященных. В модели адресант-адресатных отношений исследуемого жанра он необходим для поддержания экспертного статуса журналиста и создания компетентного образа читателя, разбирающегося в нюансах спортивной аналитики и способного к их дешифровке.

С фактором адресата непосредственно связано такое качество спортивных аналитических статей, как интертекстуальность. Интертекстуальность выступает маркером ориентированности адресанта на знания адресата. Именно через нее автор создает эмоциональную и культурную общность с читателем, апеллируя к общей апперцепционной базе и воспоминаниям.

В анализируемом нами жанре журналист, предполагая, что читатель пребывает с ним в едином информационном пространстве, активно прибегает к различным интертекстуальным отсылкам. Прежде всего, следует отметить высокую рекуррентность отсылок к более широкому спортивному контексту. С целью более точного выражения своих мыслей, авторы нередко проводят параллели с известными спортивными лицами и событиями. Так, в статье, посвященной завершению карьеры испанского теннисиста Рафаэля Надаля, автор намеренно помещает спортсмена в ряд величайших игроков всех времен, что позволяет наглядно продемонстрировать масштаб его достижений:

1) *From his debut at Roland Garros in 2005, Nadal dominated clay-court tennis even more than Björn Borg, a six-time champion, had done* [8];

2) *If the 1970s saw Borg, Jimmy Connors and John McEnroe, helped by the expansion of television coverage, make tennis box office viewing, Nadal, Federer and Djokovic took tennis to another level* [8].

Анализ выявил случаи использования интертекстуальных ссылок с целью создания иронии:

Liam Scales can resemble Franco Baresi and Callum McGregor Zinedine Zidane against players who would struggle to find a platform in England's League One [12].

Абсурдность сравнения рядового игрока шотландской Премьер-лиги

с футболистами мирового уровня Барези и Зиданом задает ироничный тон повествованию. Это напрямую влияет на коммуникативную модель адресант-адресатных отношений, обеспечивая ее сложность и многоуровневость. Данная интертекстуальная отсылка демонстрирует профессионализм автора, его знание футбольного контекста и умение апеллировать к нему, а также способствует сплоченности адресанта и адресата посредством трансформации текста в акт совместного интеллектуального и ироничного познания действительности.

Следует, однако, отметить, что жанр спортивной аналитической статьи насыщен интертекстуальными отсылками не только к общему спортивному дискурсу, но и к социально-культурному и политическому контексту. Так, в статье о «Манчестер Юнайтед» автор обращается к коллективному болезненному опыту пандемии коронавируса: *Just watch Rashford himself, smiling like a man only just remembering to smile again, a smile as contagious as Covid* [11]. Адресант устанавливает связь с читательской аудиторией через разделяемое знание о скорости распространения заболевания. Это, в свою очередь, демонстрирует его готовность задействовать элементы общего культурного кода с целью конструирования сильного перлокутивного эффекта.

Особой образностью отличаются референции к литературным произведениям. Они не только указывают на общность культурного фона адресанта и адресата, но и, воздействуя эмоционально, находят особый отклик у читателя. Один из наиболее ярких примеров отсылает читателя статьи о Джеймсе Андерсоне, знаменитом игроке в крикет, к стихотворению Л. Кэрролла «Морж и Плотник», известному своей абсурдностью и сатирой на человеческие взаимоотношения: *The sun was out, and the*

stands buzzed with idle chit chat about this and that, shoes, ships, sealing wax, facts and stats about Jimmy Anderson [7]. Для сравнения приведем строки оригинала: *“The time has come”, the Walrus said, // “To talk of many things: // Of shoes—and ships—and sealing-wax— // Of cabbages—and kings* [9, с. 61]. Отсылка к стихотворению превращает статью из прощального эссе о спортивной легенде в трагедию с элементами абсурда. Авторская интенция заключается в формировании чувства интеллектуальной близости с читателем, способным распознать интертекстуальную отсылку и разделить настроение созерцательной ностальгии. Подобные референции к мировой литературе способствуют укреплению адресант-адресатных отношений. Таким образом, посредством интертекстуальных отсылок автор выстраивает образ адресата как человека с исторической памятью, а также упрочивает собственный авторитет как аналитика, способного видеть и объяснять исторические, культурные и социальные связи. Интертекстуальность как один из способов трансформации монолога в диалог функционирует в качестве инструмента кооперации и создания эмоциональной общности.

Итак, обозначим основные положения:

1. Адресант адаптирует свое коммуникативное поведение под адресата, его уровень осведомленности о конкретных спортивных событиях или явлениях, а также его способности ориентироваться в национально-культурных кодах и спортивной терминологии.

2. Ключевой интенцией адресанта является представление своего взгляда в такой форме и с помощью таких языковых средств, которые способствовали бы солидаризации позиций обоих участников коммуникации.

3. В жанре спортивной аналитической статьи адресант использует инва-

риантный набор структур, формирующих ядро коммуникативной модели адресант-адресатных отношений. К ним относятся риторические вопросы, местоимения с семантикой общности, лингвокультурные отсылки, специализированная лексика, интертекстуальные референции. Анализ данных структур на материале корпуса англоязычных

спортивных аналитических статей позволяет заключить, что исследуемая коммуникативная модель базируется на единстве апперцепционной базы участников общения и реализуется через стратегию совместного с читателем интеллектуального и эмоционального переживания.

Список источников

1. Баранова И. И. Категория диалогичности и способы ее выражения в научно-популярном тексте [Электронный ресурс] // Terra Linguistica. 2012. Вып. 3. С. 119–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-dialogichnosti-i-sposoby-ee-vyrazheniya-v-nauchno-populyarnom-tekste> (дата обращения: 21.10.2025).
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. 330 с.
4. Колишанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. 175 с.
5. Синельникова Л. Н. Специфика адресант-адресатных отношений в масс-медийном дискурсе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки 2008. Т. 21 (60), № 1. С. 140–153.
6. Формановская Н. И. Адресат в языковой коммуникации // Stylistyka XIV. 2005. Серия «Лингвистика». Вып. 2. С. 231–243.
7. Bull A. Jimmy Anderson lets new England teammates shine in fitting farewell [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/sport/article/2024/jul/11/jimmy-anderson-farewell-test-jamie-smith-debut-cricket> (дата обращения: 12.10.2025).
8. Cambers S. Rafael Nadal's retirement draws a line under golden era of men's tennis, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/sport/2024/oct/11/rafael-nadals-retirement-draws-a-line-under-golden-era-of-mens-tennis> (дата обращения: 12.10.2025).
9. Carroll L. Through the Looking-Glass, and What Alice Found There. London: Macmillan and Co., 1872. 185 p.
10. Delaney M. Why is so much of football's power in the hands of 'two random men'? 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.the-independent.com/sport/football/fifa-world-cup-gianni-infantino-president-b2663250.html> (дата обращения: 12.10.2025).
11. Liew J. Happy Rashford is a happy Manchester United as winger ends goal drought, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/football/2024/sep/14/happy-rashford-is-a-happy-manchester-united-as-winger-ends-goal-drought> (дата обращения: 12.10.2025).
12. Murray E. Celtic's humiliation exposes the miserable state of Scottish football, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/football/2024/oct/02/celtic-humiliation-miserable-state-of-scottish-football> (дата обращения: 12.10.2025).
13. Ostlere L. Tottenham's comedy of errors leaves questions over Ange Postecoglou's future, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/sport/football/tottenham-chelsea-result-score-goals-b2660845.html> (дата обращения: 12.10.2025).
14. Wilson J. Joshua Zirkzee lifts mood and offers Manchester United cause for hope, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/football/article/2024/aug/16/joshua-zirkzee-lifts-mood-and-offers-manchester-united-cause-for-hope> (дата обращения: 12.10.2025).

Информация об авторе

К. А. Павлова – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, lone9782@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0898-131X>

Information about the author

K. A. Pavlova – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, lone9782@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0898-131X>

Статья поступила в редакцию 12.10.2025; одобрена после рецензирования 24.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 12.10.2025; approved after reviewing 24.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 811.11

Английские спортивные неологизмы в аспекте словообразования**Дарья Геннадьевна Родина¹**¹Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье изучаются спортивные неологизмы и их продуктивные модели словообразования в английском языке. Обновление лексического состава языков влияет на словообразовательные процессы. Научная новизна исследования заключается в изучении словообразовательной семантики новых спортивных лексических единиц и актуализации их значений в спорте. Полученные результаты показали, что продуктивные модели словообразования спортивных неологизмов в английском языке – словосложение и блендинг, в то время как наименее продуктивными моделями являются заимствование и ономотопея.

Ключевые слова: спортивная лексика, неологизмы, словообразование, словообразовательная семантика, продуктивные модели, языковые изменения, СМИ

Для цитирования: Родина Д. Г. Английские спортивные неологизмы в аспекте словообразования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 62–68.

Original article

English sports neologisms in the aspect of word formation**Daria G. Rodina¹**¹Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article examines the sports neologisms and their productive models of word formation in English. Updating the lexical composition of languages affects the word-formation processes. The scientific novelty of the research lies in the study of the word-formation semantics of new sports lexical units and the actualization of their meanings in sports. The results shows that the productive model of word formation of sports neologisms in English is word composition, while the least productive models are borrowings and onomatopoeia.

Keywords: sports vocabulary, neologisms, word formation, word-formation semantics, productive models, language changes, mass media

For citation: Rodina D. G. English sports neologisms in the aspect of word formation. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 62–68. (In Russ.)

В настоящее время динамика развития английского языка характеризуется активизацией неологизмов в различных сферах жизни. Данный процесс обусловлен появлением новых реалий и факторов объективной действительности, которые влияют на лексический состав языков. М. Б. Арапова отмечает, что «лексика представляет собой

область языка, в которой отражаются изменения общественной жизни, воздействующие на создание новых наименований или видоизменение семантики слов» [1, с. 74].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения спортивных неологизмов в английском языке, которые регулярно появляются

ся в СМИ и требуют более детального лингвистического исследования, в том числе и деривационного. Новые лексические единицы обычно образуются по существующим словообразовательным моделям, продуктивность которых варьируется в разных языках в зависимости от сферы их появления.

Цель исследования – определить продуктивные модели словообразования англоязычных спортивных неологизмов в СМИ.

Неология как относительно новое направление в лингвистике сталкивается с рядом нерешенных вопросов, в том числе с определением термина «неологизм». Согласно Д. Хербергу, неологизмы – лексические единицы, которые появляются на определенном этапе коммуникации и соответствуют языковой норме, начинают применяться в более широком кругу определенного сообщества и имеют тенденцию к закреплению словарного значения [10, с. 197].

Противоположный подход к понятию «неологизм» представлен в трактовке Г. Дарема. Он акцентирует внимание на статусе новой лексической единицы, которая на определенном этапе развития не достигла стадии общепринятости. Исследователь утверждает, что неологизм может не пройти путь к массовому употреблению и сохранить свою новизну на протяжении длительного периода. Для успешного закрепления значения в лексикографических источниках необходимо формирование его релевантности и концептуальной основы [8].

Неоднозначность определения термина «неологизм» обусловлена отсутствием общепринятых критериев для его идентификации. Исследователи разрабатывают различные подходы к определению лингвистического статуса неологизмов. Изучив работы таких ученых, как С. В. Лесников [4], Е. А. Смолоногина [6], И. О. Ситникова [6], Н. А. Каменева [2] и Э. В. Семено-

ва [5], мы определили основные критерии выделения неологизмов.

1. *Хронологический критерий* обусловливается появлением новой лексической единицы на определенном этапе развития языка. Данный критерий является произвольным, так как новизна слов характеризуется разными временными промежутками. Согласно С. В. Лесникову, данный промежуток может составлять от двух до пяти лет [4].

2. *Лексикографический критерий* указывает на отсутствие значений неологизмов в лексикографических источниках. Е. А. Смолоногина утверждает, что новые единицы должны закрепиться в качестве языковой нормы и соответствовать лексикографическим параметрам для последующей словарной фиксации [6].

3. *Функциональный критерий* определяет процесс появления новых слов для обозначения ранее не существовавших общественных явлений. Данный критерий необходим для установления причины появления неологизмов, что в дальнейшем способствует определению их значений [5].

4. Частота употребления является важным *статическим критерием* при оценке неологизма. Н. А. Каменева подчеркивает, что неологизм отличается постепенным расширением сферы употребления, вовлекая все большее число говорящих. Новое слово должно возникать из потребности конкретного сообщества и впоследствии укореняться в языковом сознании всего общества [2].

Из вышеперечисленных критериев можно сделать вывод, что неологизмы характеризуются временной коннотацией новизны, отсутствием значений в лексикографических источниках, обозначением новых реалий, восприятием новизны носителями языка.

Процесс создания неологизмов осуществляется на основе словообразовательных моделей. Словообразование

в лингвистике характеризует процесс формирования слов. Он происходит путем преобразования уже существующих слов или их основ с помощью морфологических инструментов [3]. В научной среде словообразование рассматривается как «особый путь развития словаря», «основной источник пополнения словарного состава языка», которое «осуществляется разными способами», то есть система способов и моделей образования слов, направленная на пополнение лексического состава языка и отражающая закономерности его морфологической структуры [7, с. 79].

В процессе проведения исследования в качестве классификации была рассмотрена разработка Луи Гилберта, который выделяет следующие группы моделей словообразования лексических единиц [9].

1. **Семантическая группа**, которая включает семантическую деривацию, то есть дополнительный лексико-семантический вариант исходной формы слова.

2. **Фонологическая группа**, состоящая из лексических единиц (ониматопы), которые образованы из отдельных звуков, их сочетаний или междометий.

3. **Морфологическая группа** охватывает единицы, которые создаются с помощью существующих в языке знаков. Данная группа состоит:

1) из словосложения – сложение двух или более основ исходных лексических единиц;

2) блендинга – сочетания морфем разных слов;

3) конверсии – трансформации одной части речи в другую;

4) аффиксации – образования слов путем добавления суффиксов и аффиксов;

5) сокращений, которые подразделяют на 3 вида:

а) аббревиатуры – слова, которые образуются сокращением слова или сло-

восочетания и читаются по алфавитному наименованию начальных букв.

б) акронимы – слова, которые образуются из первых букв словосочетания и произносятся слитно, а не по алфавитным буквенным обозначениям.

в) усечения – сокращение слова путем опущения его части.

Заемствования, которые характеризуется фонетической дистрибуцией, не характерной для исследуемого языка.

Для анализа продуктивных моделей словообразования было отобрано 95 неологизмов в английском языке из источников СМИ (BBC Sport, Sunday Sport, The New York Times, The Independent) за период 2021–2025 гг.

В ходе анализа английских спортивных неологизмов выделено 5 морфологических моделей словообразования. Установлено, что 26 единиц образованы **словосложением** (*flatball, guidehole, skicrutch, ghostpeak, wheelsurg, wingsuit, etc.*). Например, лексическая единица *ghostpeak* состоит из отдельных слов *ghost* и *peak*. Первое слово указывает на близость спортсменов, которые выступают на международных соревнованиях под нейтральным флагом. Второе слово обозначает высокий уровень достижения. Вследствие этого в условиях заданного контекста формируется следующее определение – высокое достижение спортсмена, которое не зафиксировано в официальных документах из-за непризнания официального статуса страны на соревнованиях. Также сложное слово *scorehole* образовано путем сложения таких лексических единиц, как *score* (счет) и *hole* (яма), что указывает на счет в игре, который изменился за короткий промежуток времени в худшую сторону.

Отметим, что **блендинг** является одним из продуктивных способов словообразования, который включает в себя 18 единиц (*bascer, breathesia, fayer, strencular, yogatise, flexonent, etc.*). На-

пример, лексическая единица *flexonent* образована посредством соединения слова *flex* и части слова *opponent*. Оно именует спортсмена, который из одной команды переходит в другую и обратно. Кроме того, неологизм *polivasion* состоит из слияния слов *politics* и *invasion*. Данный неологизм отражает влияние политических действий на сферу спорта и изменение спортивных регламентов под давлением государственных деятелей.

Спортивные лексические единицы английского языка, которые образуются с помощью словообразовательной модели **аффиксации** составляют 13 единиц (*postzoom*, *cargeeker*, *bascер*, *bencher*, *entasier*, *rejosh*, etc.). В большинстве случаев в состав слов входит агентивный суффикс *-er*, обозначающий человека-деятели в определенном виде спортивной активности (*bandwagoner*, *cargeeker*, *medaler*, *bascер*, *bencher*, *entasier*, *facer*, *fayer*, *lung-opener*, *tenter*). При образовании неологизмов в английском языке используются следующие префиксы:

- **post-**, который указывает на период после какого-либо события: *postzoom*;
- **sub -**, который характеризует пребывание в запасе: *subonliner*;
- **re-**, который описывает повторение действий: *rejosh*.

Сокращения как способ образования новых лексических единиц в английском языке делятся на акронимы (5 единиц) и усечения (6 единиц). К акронимам относятся такие лексические единицы, как *DOC* (*day of cyborgs*), *ROH* (*range of hit*), *SIT* (*sportsman in trenches*), *PIO* (*politics in Olympus*), *SOL* (*sports on leash*). Усечения характеризуются опущением любой части слова и составляют 6 единиц в английском языке. При исследовании английских неологизмов мы выделили два основных вида усечения:

- **синкопа** – усечение в середине слова: *s-mellennial* (*sports mellenial*),

f-ball (*foulball*), *e-scooter racing* (*electric scooter racing*), *e-day* (*electronics day*);

- **апокопа** – усечение конца слова: *zo* (*zoomer*), *wob* (*wobble*).

Конверсия является одной из наименее продуктивных моделей словообразования английских новых слов, которая включает 7 лексических единиц (*to flag*, *to duck*, *to dodo*, *to peanut*, *to pepper*, *to ball*, *to sock*). Данные слова получают новую синтаксическую функцию и лексико-грамматическое значение. В английском языке наиболее часто встречается преобразование имени существительного в глагол. Например, глагол *to flag* образован от существительного *flag* и означает чувство гордости за демонстрацию флага родной страны. Кроме того, глагол *to peanut* произошел от существительного *peanut* и приобрел значение разоблачения игрока, который пытался подкупить судейскую бригаду. Глагол *to duck* образован от существительного *duck* и означает потерю мяча из-за неуклюжести.

В ходе анализа моделей словообразования спортивных неологизмов было выделено 4 ономатопа и 2 заимствования в английском языке.

Ономатопея характерна для таких единиц, как *fanboo*, *bang*, *Rusboom*, *finger-plop*. Данные новации содержат следующие звукоподражательные компоненты:

- **boo** – вскрик при желании напугать кого-либо. Единица *refboo* образована с помощью блендинга слов *referee* и *boo* и именует судью, который засуживает и угрожает удалением из игры;

- **bang** – внезапный удар. Ссылаясь на семантические и фонетические характеристики слова, его значение в спорте – отмена игр из-за непредвиденных масштабных событий;

- **boom** – звуковой удар, имитирующий взрыв. Данный компонент используется в словах для обозначения явлений, которые потерпели значительные

изменения. Сложное слово *rusboom* означает спортивное событие, которое влияет на изменение регламента дальнейших соревнований для России;

• *plop* – звук, который возникает при резком падении на какой-либо объект. *Finger-plop* – это элемент в синхронном плавании, когда спортсменки завершают программу легким хлопком пальцами по воде.

Группу **займствований** составили такие лексические единицы, как *sai* (японский язык), *bokwa* (язык африкаанс) и *chef de mission* (французский язык).

Sai – слово японского происхождения, которое обозначает трезубец с рукояткой до 50 см. В современном английском языке данная единица применяется для номинации специального снаряда в спортивном метании ножа, форма которого повторяет очертания традиционного японского оружия.

Лексема *bokwa*, заимствованная из языка африкаанс, стала основой для нового направления в джампинг-фитнесе, которое включает в себя энергичные тренировки под музыку. В Южной Африке данное слово первоначально означало танцевальную музыку.

Неологизм *chef de mission* произошел из французского языка, где он изначально использовался в значении человека, которому было доверено выполнение важной задачи. В настоящее время в английском языке данное сочетание используется для обозначения официального представителя спортивной команды, который решает вопросы по участию в международных соревнованиях.

Отметим, что лексический состав спортивной сферы характеризуется изменением семантического значения той или иной единицы. Вследствие этого *семантический способ* образования спортивных неологизмов в английском языке составляет одну из наиболее об-

ширных групп и включает в себя 13 лексических единиц (*wheel*, *virtousity*, *sweet spot*, *twins*, *stashing*, *jockstrap*, *coctail*, *airdog*, *board*, *cheat*, *dribbling*, *portal*, *magnifier*). Например, понятие *sweet sport*, впервые появившееся в 2008 году в бейсболе для описания наиболее оптимального места на бите для удара, со временем расширило свое применение. В период с 2011 по 2015 год оно стало использоваться в таких видах спорта, как легкая атлетика, фехтование и теннис. В 2024 году данная единица стала использоваться в скалолазании для обозначения точки на скале, которая сокращает время восхождения на скалу.

В 2022 году слово *wheel* получило новое значение в синхронном плавании благодаря спортсменке Аните Альварос. Она впервые применила его для описания нового элемента: поддержки, при которой спортсменка, вынырнув из воды, принимает позу «мост» и затем входит в воду вертикально.

В ходе анализа спортивных лексических новаций были выявлены их продуктивные и непродуктивные модели словообразования в английском языке (рис.).

Зафиксировано, что продуктивными моделями словообразования новых спортивных слов в английском языке являются словосложение (26 единиц) и блендинг (18 единиц). Наименее продуктивными словообразовательными моделями являются семантическая деривация (13 единиц), аффиксация (13 единиц) и сокращение (11 единиц). Наименьшее количество неологизмов образованы такими словообразовательными моделями как конверсия (7 единиц), ономотопея (4 единиц) и заимствования (3 единицы).

Таким образом, полученные результаты исследования словообразовательных моделей английского языка свидетельствуют о том, что в английском языке акцент осуществляется на значе-

ниях связующих частей слова, которые образуют словообразовательную семантику. Продуктивность новых спортив-

ных лексических единиц определяется смысловой, грамматической и социолингвистической функциями.

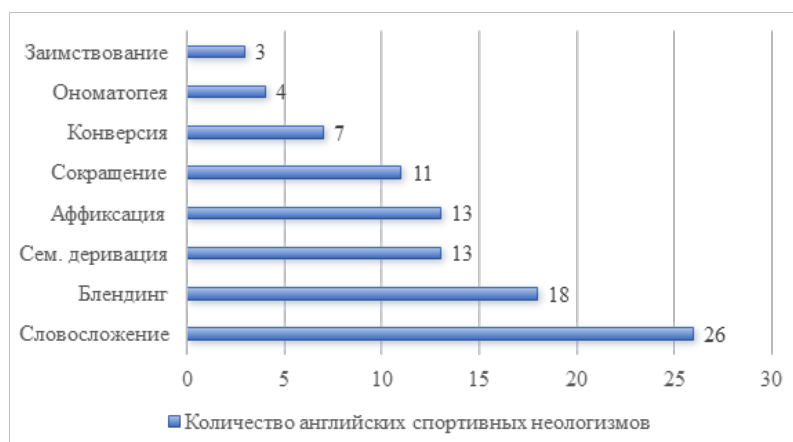


Рис. Модели словообразования английских спортивных неологизмов

Список источников

1. Арабова М. Б. Понятие и определение лексики и семантики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2020. № 6. С. 73–76.
2. Каменева Н. А. Образование англоязычных неологизмов в результате лексической и семантической номинаций // Серия: Филология. 2021. № 3. С. 18–26.
3. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. М., 1965. 122 с.
4. Лесников С. В. Термин «неологизмы»: хронологический обзор определений в русском языке // Язык государственной службы. Лингвистические вопросы теории и практики. М., 2020. С. 52–62.
5. Семенова Э. В. Неологизмы в современном английском языке и причины их возникновения // Филологический аспект. 2021. № 2. С. 34–39.
6. Смолоногина Е. А., Ситникова И. О. Параметры лексикографического описания новой лексики современного немецкого языка в электронном словаре неологизмов Института немецкого языка им. Лейбница // Научный диалог. 2022. Т. 11, № 2. С. 140–158.
7. Топволдиев К. Терминологические понятия в области словообразования // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. 2025. Т. 3, № 6/С. С. 77–80.
8. Durham G. Back Formation and Neologisms [Электронный ресурс]. URL: <https://3quarksdaily.com/3quarksdaily/2018/09/back-formations-and-neologisms.html> (дата обращения: 30.09.2025).
9. Gilbert L. Acoustic evidence for affix classes: A case study of Brazilian Portuguese // Glossa: a journal of general linguistics. 2021. Т. 6, № 1. P. 45–59.
10. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung // Deutsch als Fremdsprache. 2022. № 4. P. 195–200.

Информация об авторе

Д. Г. Родина – аспирант факультета гуманитарного образования, кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет, daryyarodina@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3731-4830>

Information about the author

D. G. Rodina – Postgraduate student of the Faculty of Humanities, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Technical University, daryyarodina@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3731-4830>

Статья поступила в редакцию 02.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 02.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 81.255.2

Передача игры слов с гидронимами в романе Джеймса Джойса “Finnegans Wake”

Олег Русланович Алиев¹¹Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается передача игр слов, содержащих гидронимы, в экспериментальном романе “Finnegans Wake” Джеймса Джойса и его русском переводе «На помине Финнеганов» Андрея Рене. В статье проводится анализ того, как Джойс использует гидронимы в восьмой главе романа для образования многослойных игр слов посредством искажений на разных языковых уровнях, создания каламбуров, включения лингвокультурных компонентов. Проводится сравнительный анализ английского оригинала и русского перевода, рассматривается подход к передаче игр слов посредством замены мировых гидронимов на реки и иные водные объекты, находящиеся в основном на территории России. Предлагается оценивать гидронимы в “Finnegans Wake” не в качестве непосредственных географических объектов, а инструментов переводчика для воссоздания искаженной ономастической реальности романа.

Ключевые слова: перевод, гидроним, игра слов, Finnegans Wake, Джеймс Джойс, ономастика, топоним, каламбур

Для цитирования: Алиев О. Р. Передача игры слов с гидронимами в романе Джеймса Джойса “Finnegans Wake” // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 69–75.

Original Article

Rendering hydronymic wordplay in James Joyce’s “Finnegans Wake”

Oleg R. Aliev¹¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. This article examines the rendering of wordplay with hydronyms in James Joyce’s experimental novel “Finnegans Wake” and its Russian translation by Andrei Rene. The article analyzes how Joyce uses hydronyms in the novel’s eighth chapter to create multilayered puns through distortions at various linguistic levels, the making of wordplay, and the incorporation of linguacultural components. A comparative analysis of the English original and Russian translation is provided, exploring the approach to rendering wordplay by replacing global hydronyms with rivers and other bodies of water located primarily in Russia. The article proposes evaluating the hydronyms in “Finnegans Wake” as translator’s tools for recreating the novel’s distorted onomastic reality.

Keywords: translation, hydronym, wordplay, Finnegans Wake, James Joyce, onomastics, toponym, pun

For citation: Aliev O. R. Rendering hydronymic wordplay in James Joyce’s “Finnegans Wake”. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 69–75. (In Russ.)

“Finnegans Wake” Джеймса Джойса и его русский перевод «На помине Финнеганов» (пер. А. Рене, 2021) не получают должной репрезентации в лингвистическом научном пространстве современной России. Обычно публи-

кация “Finnegans Wake” на каком-либо языке становится большим событием для лингвистов, поскольку роман имеет репутацию текста, в традиционном смысле не поддающегося переводу. Русское издание «На помине Финнеганов» в настоящий момент рассматривается в основном зарубежными исследователями, хотя роман и его перевод являются богатым источником самого различного материала, в том числе такого неклассического явления как игра слов с гидронимами.

Объектом исследования являются топонимы в романе “Finnegans Wake” на русском и английском языках. Предметом исследования выступают способы передачи игры слов с гидронимами в качестве одного из основных составных компонентов. В качестве материала исследования использовались оригинальный роман на английском языке “Finnegans Wake” (1939) Джеймса Джойса и перевод на русский язык «На помине Финнеганов» (2021) Андрея Рене.

Цель исследования заключается в выявлении модели передачи игры слов с гидронимами в романе “Finnegans Wake” Джеймса Джойса. Цель исследования определила следующие задачи: 1) рассмотреть понятия «гидроним» и «игра слов»; 2) исследовать особенности игры слов Джеймса Джойса; 3) сопоставить и проанализировать игры слов с гидронимами в романе “Finnegans Wake” и его русском переводе «На помине Финнеганов»; 4) определить значимость гидронима для игры слов при переводе.

Ономастика как раздел языкознания охватывает большой перечень имен собственных, историю их возникновения и трансформаций в связи с длительным употреблением в языке [4, с. 212]. Особенно как класса топонимов это касается гидронимов. Первые человеческие цивилизации начинались у воды и, конечно, различные народы давали соб-

ственные названия близлежащим рекам, озерам и морям. Ономастические знания о региональных различиях в названиях тех или иных мест способствуют принятию переводческого решения при переносе топонима из языка-источника на язык перевода. В современной лингвистике исследование гидронимов и подходов к их переводу имеет практическое применение, например, при налаживании международной речной или морской навигации, при составлении атласов и т. д.

В рамках настоящего исследования «гидроним» понимается в соответствии с определением С. Н. Басика: «Класс топонимов, который включает в себя названия всех водных объектов: рек, ручьёв, источников...» [1, с. 18]. Гидронимы как часть топонимики являются неотъемлемым элементом ономастического пространства любого из языков.

Исследователь М. L. Bowen обращает внимание на то, что, например, некоторые из ранних переводов текстов Священного Писания содержат исторические топонимы (гидронимы в их числе), переданные не посредством транскрипций или транслитераций, а буквально, поскольку переводчики в прошлые века полагали, что наименование библейского места содержало в себе некий духовный смысл, служащий повествованию – подобным образом такая «ономастическая игра слов» появлялась еще с самых древних времен [10, с. 247].

В художественной литературе функции ономастических пространств выходят за пределы практической необходимости систематизировать природные объекты. Например, широко известно применение топонимов для создания правдоподобных фэнтези-миров в работах Дж. Р. Р. Толкина, Дж. Мартина, научно-фантастических романах Ф. Герберта. Топонимы вымышленного мира в художественном произведении создают некое магическое единство,

призванное заинтересовать читателя [2, с. 104]. Однако использование топонимов не ограничивается вымыслами для создания увлекательного ландшафта. Исследователь А. С. Pollin с этимологической позиции рассматривает, как Мадрид и другие испанские топонимы использовались в поэзии для создания игр слов, отсылающих к религиозным проблемам Испании периода султаната. Исследователь отмечает, что писатели и поэты всегда играли словами, чтобы затем играть смыслами, с чем нельзя не согласиться [13, с. 423].

Так, в восьмую главу романа “Finnegans Wake” (около 20 страниц текста) Джеймс Джойс включил около 900 гидронимов, в основном названий мировых рек [5, с. 19]. Столь колоссальное количество водных объектов потребовалось Джойсу для создания игры слов, где названия рек и озер служат основой для наслоения различного лингвокультурного материала; создания каламбуров [9, с. 41]. В беседе с Максом Истмэном Джойс в шутку отметил, что ему приятно думать, если какой-нибудь мальчик или девочка в Тибете или Сомали будут читать его книгу и обнаруживать названия местных речек [11, с. 598]. Переводчик Рене отмечает, что словоупотребление в романе показывает, что большинство названий (топонимов) используется не столько из-за своего фактического значения, сколько из-за созвучия с другими словами [7]. Иначе говоря, здесь описывается игра слов. В рамках настоящего исследования под «игрой слов» понимаются динамические отношения внутри выражения, выстраиваемые на преднамеренной подмене одного слова на другое или его преднамеренное искажение с целью нарушить автоматизм восприятия текста читателем, что в результате порождает многозначность с целью доставить когнитивное удовольствие [16]. На протяжении всего текста “Finnegans

Wake” различные географические объекты упоминаются в своем искаженном, преобразованном виде, а топонимика является способом создания одного из слоев реальности (или дискурса) «Финнегана».

Язык Джойса в “Finnegans Wake”, как отмечает Е. Г. Фоменко, пусть в целом и движется по прямой, в то же время обладает многовекторностью и множеством смысловых отклонений, понимание и толкование которых зависит от фоновых знаний читателя [8]. Джойс использовал разнообразные звуковые аналоги имен собственных, элементы фольклора, оноματοпеи, синтаксические искажения, сложные символы, десятки заимствований из иностранных языков и окказионализмы, составленные из всего перечисленного [3]. Как подобные авторские решения сказались на переводах “Finnegans Wake”, в некотором смысле иллюстрируют слова Быка Маллигана, одного из героев предыдущего романа Джойса: «Это же фольклор... это для вашей книги, Хейнс. Пять строчек текста и десять страниц комментариев насчет фольклора и рыбообразных божеств Дандрома. Издано сестрами-колдуньями в год великого урагана» («Улисс», пер. С. С. Хоружий). Впрочем, лингвокультурные преграды не останавливают переводчиков: за последние двадцать-тридцать лет роман “Finnegans Wake” публиковался на китайском, немецком, французском, итальянском и других мировых языках [12, с. 20].

Сложность джойсовского языка значительно искажает гидронимы, поэтому перевод игры слов с ними требует глубоких ономастических знаний, но в то же время выходит за пределы топонимики в классическом понимании, поскольку переводчику необходимо полагаться не только на атласы рек и традиционные варианты наименований, но и во многом на собственные языкотвор-

ческие эксперименты. Подобным образом поступает А. Рене, автор русского перевода «На помине Финнеганов». Переводчик отмечает, что отказался от сохранения названий мировых рек в восьмой главе и заменил их на реки, большинство из которых протекает по территории России и СНГ [7].

Выразительный результат данного переводческого решения можно наблюдать на следующем примере: “when old cheb went futt” – «когда старая чуда пошёл крахом». В оригинале основой для игры слов служат два гидронима: Cheba River (Китай) и Futa River (Чили), в переводе этими реками становятся Чуда и Старая. Под словосочетанием “old cheb” подразумевается “old chap” (дружище, старина), а “went futt” фонетически совпадает со сленговым выражением “to go phut” (в значении “to break down”). Изменение названий рек позволяет создать в переводе игру слов по содержанию почти идентичную оригиналу, особенно это заметно при реконструкции предложений: “old chap went phut” – «старый чуда провалился». Гидроним для читателя остается на периферии восприятия, в то время как для переводчика он служит инструментом воссоздания искажённой ономастической реальности «Финнегана».

Подтверждением этому служит пример “my wrists are wrusty rubbing the mouldaw stains” – «мои кисти закисло от перетирания бытовой грязьвы». От ранее приведенного сопоставления данный пример отличается лишь соотношением рек: в оригинале используется одна Moldau River, а в переводе присутствуют две реки (Грязева, Клязьма). Примечательно, что степень искажения становится выше, чем в оригинале, из-за слияния двух гидронимов в окказиональное «грязьвы». Оригинальное “mouldaw stains” в контексте восьмой главы (прачки стирают белье) понимается как искаженное “moldy stains” (on

dirty linen). Перевод успешно передает контекст стирки: «бытовой грязьвы», то есть «бытовая грязь на белье» или просто «грязное белье».

При написании восьмой главы “Finnegans Wake”, как было отмечено выше, Джойс использовал не только реки, но и другие водные объекты. Так, например, в тексте встречаются упоминания озер: “how long was he under loch and neagh”. В приведенном отрывке скрывается довольно крупное ольстерское озеро Лох-Ней (Lough Neagh). Перевод использует слияние двух рек (Нега и Вол): “он морился в негволе”. Оригинальная игра слов, подразумевающая идиому “to be under lock and key” (быть под замком), более заметна при произнесении вслух, а гидроним обнаруживается почти сразу из-за шотландского слова “loch”, обретшего межязыковую популярность благодаря озеру Loch Ness. В переводе же первое место занимает само «нахождение в неволе», а малоизвестные гидронимы Нега и Вол затмеваются игрой слов «негволя».

В некоторых случаях с гидронимами соседствуют топонимы другого класса (инсулонимы), например: “how he used to hold his head as high as a howeth”, где “howeth” – полуостров Howth Head в Ирландии, а “high” – река High соответственно. Использование реки High в оригинале служит больше для создания ритмического эффекта через аллитерацию, чем для игры слов, а ее название не такое уникальное, как у полуострова Howth Head, известного всем жителям Дублина. Перевод использует реку Головище (Курская область) и становится от этого более выразительным: «высокогораживал своей головищей». Здесь окказиональное слияние «высокогораживал» объясняется только с точки зрения системы мотивов, составленной переводчиком специально для работы с “Finnegans Wake”. Система мотивов подробно не рассматривается

в настоящем исследовании, однако не сослаться на нее невозможно, поскольку, согласно А. Рене, она играла решающую роль при переводе. Полуостров Howth Head является частью системы мотивов – глоссария повторяющихся лексических и лексико-грамматических единиц в искажённом виде [6]. В соответствии с указателем к роману Howth Head передается как «Взгорье», то есть выстраивается следующая цепочка: “head as... a howeth” – «высокогораживал» – «высокогорье» – «Взгорье». Отказ от лингвокультурной реалии становится вынужденным в условиях, когда необходимо воссоздать игру слов равнозначную оригиналу.

Переводческое решение использовать русскоязычные топонимы наиболее заметно на следующем примере: “in Urgothland” – «в Дурьямских Гнётовинах». Оригинал объединяет реку Уг и название острова Gotland, как бы запаковывает их вместе (гидроним + инсулоним). По схожей формуле это осуществляется и в переводе: реки Урья и Ямская сливаются с Дурнятской Котловиной в языкотворческом единстве (гидроним + гидроним + ороним).

В целом слияние гидронимов при передаче игры слов используется переводчиком довольно часто. Например, в данном случае: “passmore that and oxus another” – «дуйвольно об этом, бросайдайка ещё». Оригинал отдельно содержит реки Pasmore и Oxus (одно из исторических названий Амударьи [14]), а игра слов перевода составлена из рек Мокрая Буйвола, Вольная и Басандайка. Мокрая Буйвола и Вольная сливаются со словом «довольно» в «дуйвольно», в то время как река Басандайка преобразуется в «бросайдайка» («бросить» + «дать» в разг. повел. наклонении) для создания переводческой игры слов. Примечательно, что буйвол (ох) из “oxus” частично сохраняется при переводе и находит отражение в «дуйволь-

но». С позиции контекста стирки белья (ситуация) и параллельного диалога прачек (действие) смысл оригинального высказывания также передан успешно (просьба передать белье как просьба сменить тему и т. п.), а невозможность воссоздать фонетическое сходство “oxus” с “ask us” на русском языке компенсируется авторской игрой слов с рекой Басандайкой.

Отдельно необходимо выделить случай, когда оригинальный текст никак не искажает гидроним, а использует его в качестве восклицания, и в контексте он теряет свое значение, имитируя выражение удивления или возмущения междометного характера, впрочем, лишённое какого-либо смысла: “Pilcomayo!”. Описываемая функция устанавливается из контекста: “...he roade and borst her bar. Pilcomayo! Suchcaughtawan!” В переводе “Pilcomayo!” (река в Чили) передано как «Ухтышмаковка!», что выражает некую междометную мимирию (сходство с русскоязычными междометиями «ух ты», «ах ты» и т. п.), частый прием на страницах “Finnegans Wake”. Речной компонент в переводе также сохранен: окказиональное «Ухтышмаковка» составлено из названий двух рек: Ухтыш и Шмаковка соответственно. Данный пример демонстрирует, как игра слов с гидронимами могут реализовываться не только на лексическом (как, например, в случаях с “passmore” и “oxus”), но и на синтаксическом уровне, связывая названия рек с более широким контекстом, что при переводе требует активного участия в языковой игре романа.

Неклассическое использование гидронимов в художественном тексте может создать преграды для переводчика. Впрочем, наличие завершённого перевода «На помине Финнеганов» доказывает, что подобные преграды преодолеваются путем принятия успешных переводческих решений, как в рамках

восьмой главы, так и в рамках всего романа. Гидронимы в восьмой «речной» главе, как было отмечено ранее, не навязываются читателю, а служат основой для создания игры слов. Узнать реку между строк возможно, но это не является обязательным условием для понимания игры слов, как в оригинале, так и в переводе Рене. Подобного эффекта, как можно заметить из оригинального текста, и добивался Джеймс Джойс.

Рассматриваемые в исследовании примеры демонстрируют, как имена собственные (гидронимы) теряют функцию номинации уникальных природных объектов, но вместе с этим обретают новые значения. Для воссоздания схожего эффекта перевод Рене сужает реалии с масштаба мировых рек до рек, протекающих по территории Российской Федерации, но восприятие текста не нарушается, поскольку русскоязычные гидронимы теряются в словесной игре. Использование изначально русскоязычных номинаций дает переводчику больше пространства для окказиональных словообразовательных процессов для создания естественной, благозвучной игры слов на русском языке.

Задача переводчика в контексте романа Джойса заключается не в поддержании некой картографической точности, а в поиске гидронима, который наиболее полно способен отразить значение оригинальной игры слов. Закономерно перед переводчиком возникает вопрос, необходимо ли в принципе отталкиваться от гидронимов при передаче игры слов в “*Finnegans Wake*”, если реки, озера и заливы – это всего лишь основы для реализации языковой игры или включения более узнаваемых лингвокультурных компонентов в текст. Некоторые из приведенных в статье случаев применения игры слов вполне возможно передать без проведения ономастических исследований, но перевод романов Джеймса Джойса – так или иначе всегда комплексный, индивидуальный

процесс, требующий от переводчика полного включения в авторский язык. Экспериментальная природа романа приглашает переводчика к проведению собственного эксперимента, заставляет его идти по тому же пути, по которому шел Джойс при написании восьмой главы: погружаться в топонимику, искать подходящие гидронимы, играть с ними на фонетическом, лексическом и семантическом уровнях.

Таким образом, алгоритм или модель действий переводчика в столь неклассическом случае передачи гидронимов можно описать следующим образом: 1) выявление гидронима в оригинале; 2) определение его значимости для англоязычной игры слов (река High, например, не так значима в оригинале из-за своего не очень уникального наименования); 3) поиск русскоязычного гидронима (или нескольких, как в случае с “*Pilcomayo!*” – «Ухтышмаковка!»), который может послужить каркасом для игры слов на языке перевода; 4) непосредственная передача игры слов. При работе с текстом “*Finnegans Wake*” переводчик в любом случае отталкивается от гидронима как от элемента, формирующего искаженное ономастическое пространство романа.

В заключении необходимо отметить, что топонимическая перегруженность восьмой главы «Финнегана» в определенном роде отражает суть ономастики как науки об истории возникновения имен собственных. Названия большинства исторических рек – это обозначения уникальных, единичных водных объектов, и это выделяет их в современном языке. Однако во времена, когда то или иное место получало свое название, его топоним обладал вполне конкретным значением для человека. Темза в наши дни остается Темзой, а для древних кельтских племен, впервые побывавших на ее берегах, она, возможно, была Temese, Tamesa, Tamesis, темной, темно-текущей водой [15].

Список источников

1. Басик С. Н. Общая топонимика: учебное пособие для студентов географического факультета. Мн.: БГУ, 2006. 200 с.
2. Журавлева О. А. Учет специфики ономастического пространства фэнтези Дж. Р. Р. Толкиена при переводе топонимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (67). С. 103–107.
3. Наугольных Е. А. Оказионализмы как элемент языковой игры писателя (на материале романа Дж. Джойса «Улисс») // Вестник Пермского университета. 2010. № 6. С. 83–89.
4. Ономастика // Большая российская энциклопедия. Т. 24. М., 2014. 212 с.
5. Рене А. Джеймс Джойс. На помине Финнеганов. Кн. 1, гл. 8 / пер., прим. А. Рене. М.: Издательские решения, 2021. 152 с.
6. Рене А. Мотив Howth [Электронный ресурс]. URL: https://samlib.ru/r/rene_a/howth.shtml (дата обращения: 01.10. 2025).
7. Рене А. О переводе «На помине Финнеганов» [Электронный ресурс] // Самиздат // URL: https://samlib.ru/r/rene_a/lit.shtml (дата обращения: 29.09.2025)
8. Фоменко Е. Г. Идиостиль Джеймса Джойса в лингвотипологическом аспекте // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 5. С. 208–213.
9. Фоменко Е. Г. Языкотворчество Джеймса Джойса: монография. Запорожье: Классический приватный университет, 2014. 196 с.
10. Bowen M. L. Toward a Deeper Understanding: How Onomastic Wordplay Aids Understanding Scripture // Interpreter: A Journal of Latter-day Saint Faith and Scholarship. 2021. № 29. P. 247–250.
11. Ellmann R. James Joyce New and Revised Edition. – Oxford University Press, 1982. 961 p.
12. Patrick O'Neill. Finnegans Wakes: Tales of Translation. University of Toronto Press, 2022. 416 с.
13. Pollin A. M. Puns and Word Play in Calderon's Poetry // Journal of Onomastics. 2013. № 16 (4). P. 422–430.
14. Simonin A. Oxus [Электронный ресурс] // World History // URL: <https://www.worldhistory.org/Oxus/> (дата обращения: 01.10.2025).
15. THAMES [Электронный ресурс] // Etymology, Origin & Meaning of the Name // URL: <https://www.etymonline.com/word/Thames> (дата обращения: 01.10.2025).
16. Thaler V. The Dynamics of wordplay and wordplay research approaches, contexts and traditions // Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research. 2018. P. 1–20.

Информация об авторе

О. Р. Алиев – магистрант второго курса обучения по программе 45.04.02_01 «Перевод и межкультурная коммуникация» Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, oleg-aliev0203@mail.ru.

Information about the author

O. R. Aliev – second-year master's student in the 45.04.02_01 “Translation and Intercultural Communication” program at the Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, oleg-aliev0203@mail.ru.

Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 24.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 24.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 811.111'01

«Гимн Кэдмона» как первое свидетельство фразеологии в английском языке

Сергей Владимирович Мухин¹¹Московский государственный институт международных отношений МИД России,
Москва, Россия

Аннотация. В исследовании рассматривается древнеанглийское поэтическое произведение VII в. «Гимн Кэдмона» в качестве самого раннего языкового материала, содержащего признаки фразеологизации. В лингвокультурологическом аспекте анализируются шесть формульных словосочетаний, демонстрирующих устойчивость, воспроизводимость, семантическую целостность и взаимодействие антропной и духовной семиотики. Соединяя древнегерманскую терминологию и христианские идеи, гимн представляет собой образец культурного перехода, в ходе которого стираются границы между эпической формулой и фразеологизмом и закладываются основы фразеологии английского языка.

Ключевые слова: Кэдмон, фразеология, древнеанглийский язык, формула, фразеологизм, поэзия

Для цитирования: Мухин С. В. «Гимн Кэдмона» как первое свидетельство фразеологии в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 76–82.

Original article

Cædmon's Hymn as the Earliest Phraseological Evidence in English

Sergey V. Mukhin¹¹Moscow State Institute of International Relations of the Foreign Ministry of Russia,
Moscow, Russia

Abstract. The research examines 7th century Cædmon's Hymn as the earliest evidence of English phraseology. Applying a linguocultural lens, it analyzes six formulaic collocations demonstrating their stability, reproducibility, semantic unity, and dual anthropic-spiritual coding. The hymn's synthesis of Germanic diction and Christian theology reveals phraseologization as a mechanism of cultural translation, challenging rigid distinctions between formula and phraseologism and establishing the hymn as foundational to English phraseological history.

Keywords: Caedmon, phraseology, Old English, formula, idiom, poetry

For citation: Mukhin S. V. Cædmon's Hymn as the Earliest Phraseological Evidence in English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 76–82. (In Russ.)

It would be inaccurate to claim that phraseology, as a domain of linguistic inquiry, has been neglected by contemporary scholarship. On the contrary, judging by the sheer volume of publications, dissertations, monographs, and peer-reviewed journal articles, phraseology undoubtedly ranks among the most actively researched and dynamically evolving branches of linguistics. Scholarly interest in fixed expressions, idioms, clichés, and other multiword units manifests itself not only within traditional structural linguistics but also

within cognitive, sociolinguistic, corpus-based, and – especially – linguocultural paradigms [5]. Researchers across these frameworks have illuminated the cognitive underpinnings, pragmatic functions, and sociocultural dimensions of phraseological units, revealing their centrality to both everyday communication and literary expression. Nevertheless, despite this abundance of research, a notable imbalance persists: the overwhelming majority of studies focus on the synchronic description of the phraseological inventory of modern languages, while the diachronic aspect – the genesis, evolution, and historical origins of phraseologisms – remains largely underexplored. This is particularly true of English phraseology, whose history reaches deep into antiquity, yet whose earliest stages of formation have still not received sufficient scholarly attention, especially in terms of systematic phraseological analysis of pre-Norman textual corpora.

The present research aims to offer a contribution toward filling this gap by attempting to look back through the centuries – to that very epoch when the first signatures of phraseologization began to appear in the English language, that is, the process by which stable, semantically integrated expressions become entrenched in a language as conventionalized units. To be precise, in the context of English studies, this means referring to the 7th century CE – the period when the first written monuments in Old English emerged. It is from this point that the documented history of the English language begins, and it is precisely in these early texts that we can observe the nascent forms of the phraseological system that would subsequently develop, diversify, and enrich itself over many centuries through contact, innovation, and cultural transformation.

When considering the textual material that has reached us from such a distant era, we must take into account its specific nature, fragmentary preservation, and

performative origins. As is the case with the earliest national literatures worldwide, epic poetry dominates at this stage. Poetic texts not only served as the primary vehicle of oral tradition but also preserved distinctive features of formulaic speech – a particular mode of utterance based on the use of pre-fabricated, conventionalized linguistic blocks that facilitated both memorization and improvisational composition. In this context, it is impossible to avoid an important theoretical problem in historical phraseology: the relationship between formulaic phrases and phraseologisms proper. At first glance, these concepts may seem closely related, even interchangeable; however, important distinctions exist between them, requiring careful analysis, particularly when evaluating whether early formulas can be legitimately classified as phraseological units in the modern linguistic sense.

As is well known, formulaic expressions are considered to be a universal characteristic of folkloric poetic language. Indeed, they function as linguistic universals inherent in the oral poetry of diverse peoples and cultures. This phenomenon is noticeable not only in Germanic epic traditions but also in Slavic folk tales, Homeric epics, South Slavic heroic songs, and many more forms of oral poetic expression across continents and epochs. The theoretical foundations for the analysis of formulaic expressions in epic poetry were laid by American folklorists Milman Parry and Albert Lord in the mid-20th century through their groundbreaking work on oral composition [9]. In their framework, a formula is defined as a group of words which is regularly employed under the same metrical conditions to express a given essential idea. Each epic tradition possesses its own strictly limited repertoire of such formulas, which serve the poet as essential building blocks during improvised or semi-improvised performance. Crucially, in this conception,

the formula is determined not so much by semantics as by the metrics of epic narration – specifically, rhythmic and phonetic constraints (in Old English poetry, primarily alliteration) dictate the selection, form, and placement of the formula within the verse line. This metrical conditioning is widely considered the defining characteristic of the formula as a phenomenon, distinguishing it from other types of fixed expressions.

Yet a natural and pressing question arises: how does the phenomenon of formulaic expression relate to phraseology in the broader linguistic sense? Here it is appropriate to refer to the classical interpretation proposed by V. N. Teliya, according to whom a phraseologism is a stable, reproducible, and idiomatic unit of language possessing an integrated, often non-compositional meaning [1]. It is important to emphasize that, within the linguocultural approach, phraseologisms are viewed not merely as lexical or syntactic units but as special semiotic signs saturated with cultural meanings, reflecting a people's collective mentality, worldview, historical memory, and axiological system. They function as "crystallizations of culture in language," condensing centuries of shared experience, myth, and belief into compact, conventionalized linguistic forms that operate as both communicative tools and cultural markers.

Given this understanding of both formula and phraseology, it seems inappropriate and methodologically limiting to draw a rigid, impermeable boundary between them. Formulas and phraseologisms indeed share many structural and functional features: both exhibit supra-lexical organization, stability of component composition, high reproducibility across texts, and resistance to syntactic modification. Moreover, many epic formulas over time lose their original metrical dependency and transition into the broader lexicon as general-literary or even colloquial phraseologisms, especially when

they acquire new semantic or pragmatic functions. On the other hand, not all formulas are idiomatic – this is especially true of descriptive or situational formulas (e.g., "bright shield," "swift steed"), whose meanings remain transparent and directly deducible from their components. But even among established phraseologisms, idiomaticity is not a mandatory or universal feature: phraseological combinations with transparent semantics (e.g., "to pay attention," "to make a decision") are widely recognized as legitimate members of the phraseological continuum. It is also true that, in terms of genre and style, formulas are typically restricted to poetic or elevated discourse. However, such restrictions are not foreign to phraseology either: many phraseologisms carry archaic, bookish, liturgical, or poetic connotations and are rarely, if ever, used in casual conversation.

Furthermore, while the use of a formula is predetermined by the metrics of epic verse – particularly alliteration in Old English – phraseologisms in rhymed or any other form of poetry are likewise governed by the rules and regularities of versification. A poet may deliberately select or adapt a particular phraseologism precisely because it fits optimally into the rhythmic, phonological, and semantic architecture of a line and performs its main function of shaping the style of the verse [3]. Thus, in poetic contexts, phraseologisms can perform functions strikingly similar to those of formulas, and their deployment is often underpinned by comparable aesthetic and mnemonic considerations.

As previously noted, unlike the more flexible and lexically integrated system of phraseology, the set of formulas is often treated in scholarship as a closed system, hermetically sealed within the confines of a specific genre or performance tradition. However, this interpretation, in our view, warrants critical reevaluation. The very

emergence, adaptation, and long-term survival of such a system would have been impossible if closure had been its original, inherent property. Clearly, within the chronological and sociocultural framework of early medieval England, the formulaic system remained dynamically open to the incorporation of new lexical and conceptual units – especially during periods of profound cultural transformation, such as the Christianization of the Anglo-Saxon kingdoms in the 7th and 8th centuries. It was precisely at this historical juncture that new theological concepts, Latin loanwords, and biblical imagery began to permeate the traditional Germanic poetic diction, inevitably leading to an expansion and reconfiguration of the inherited formulaic lexicon. Consequently, even this frequently cited distinction between the formula and the phraseologism is not absolute – at least from a diachronic and functional perspective. On the contrary, one may speak of a dialectical, mutually enriching interaction between these two phenomena: formulas can undergo semantic and functional phraseologization over time, while established phraseologisms can be recruited into formulaic roles within poetic composition.

Therefore, it seems entirely justified – not only permissible but methodologically sound – to speak of phraseology in the context of early English poetry and to apply various phraseological analytical methods to formulaic phrases found in the earliest extant texts. And one such exemplary text is undoubtedly Cædmon's Hymn – a brief yet profoundly significant composition, the linguistic and cultural features of which are the subject of analysis in the present research [7]. According to the account given by the Venerable Bede in his *Ecclesiastical History of the English People* (completed c. 731 CE), Cædmon was a lay brother at the monastery of St. Hilda in Whitby during the latter half of the 7th century. Described as an illiterate

herdsman who miraculously received the gift of sacred poetry in a dream, he began composing vernacular verses in praise of God – a narrative that, whether historically accurate or hagiographic, underscores the cultural importance attributed to poetic creation in early Christian England [11]. This makes Cædmon's name the first recorded in the history of English poetry – chronologically speaking. Accordingly, the composition of Cædmon's Hymn is securely dated between 657 and 680 CE. Despite its brevity (only nine lines in the Northumbrian dialectal version), this alliterative text represents a unique and highly revealing synthesis of residual pagan Germanic diction and newly imported Christian theology – a characteristic feature of the era of active Christianization in England, when the new religion had not yet fully displaced but rather strategically overlaid and reinterpreted the traditional pagan worldview through familiar linguistic and conceptual frameworks [4].

Here is the hymn in its Northumbrian recension (manuscripts *Cambridge, University Library, Kk. 5. 16* and *St. Petersburg, National Library of Russia, lat. Q. v. I. 18*), accompanied by a modern English rendering [8]:

Nu scylun herzan hefænricæs uard,
metudæs mæcti end his modgidanc,
uerc uuldurfadur, sue he uundra zi huæs,
eci dryctin or astelidæ
he ærist scop ælda barnum
heben til hrofe, haleȝ scepen.
Đa middunȝeard moncynnæs uard,
eci dryctin, æfter tiadæ
firum foldu, frea allmectiȝ

Praise we the Lord
Of the heavenly kingdom,
God's power and wisdom,
The works of his hand;
As the Father of glory,
Eternal Lord,
Wrought the beginning
Of all His wonders!

Holy Creator!
 Warden of men!
 First, for a roof,
 O'er the children of earth,
 He stablished the heavens,
 And founded the world,
 And spread the dry land
 For the living to dwell in.
 Lord Everlasting!
 Almighty God!

In this compact text, it is possible to identify several two-component substantive collocations that, in a certain sense and under a linguocultural lens, may be regarded as early phraseological units. Structurally, all of them constitute tightly bound attributive complexes, with either an adjective or a genitive noun serving as the preposed or postposed modifier. Such collocations in Old English poetic texts are traditionally classified as epic formulas; however, upon closer linguistic and semiotic analysis, they reveal multiple hallmarks typically associated with phraseologization:

hefænricæs uard – Guardian of the Heavenly Kingdom

eci dryctin – Eternal Lord

ælda barnum – to the children of the elders

haleȝ scepen – Holy Creator

moncynnæs uard – Guardian of Mankind

frea allmehtiz – Almighty Lord

A careful examination of these units reveals several linguistic and semiotic features that allow us to assert confidently that these collocations bear an imprint of early phraseologization:

1) **Contiguous component arrangement.** In all cases, the components appear in immediate syntactic adjacency, without intervening words, modifiers, or alterations in canonical order. This structural cohesion promotes semantic and syntactic unity, creates an effect of lexical fusion, and serves as a favorable factor for phraseologization, since fixed word order is one of the key formal indicators of a phraseologism across languages.

2) **Semantic equivalence to a single lexical item.** Almost each of these collocations is semantically equivalent to the Old English word *ȝod* (*God*). As is well known, since the foundational work of V. V. Vinogradov, semantic equivalence to a simplex noun has been considered a hallmark of substantive phraseology. This equivalence implies that such combinations function in the text not as syntactically generated descriptive phrases but as ready-made, conventionalized nominative units with referential autonomy. Such equivalence may not be always systemic [2], but it does exist.

3) **High degree of reproducibility across texts.** The requirement of reproducibility – a core criterion for phraseological status – is fully met here. Collocations from Caedmon's Hymn recur in other, later Old English poetic texts, demonstrating their conventionalized status within the Anglo-Saxon poetic tradition. For example, the expression *frea allmehtiz* (*Almighty Lord*) occurs at least ten times in the Old English poetic *Genesis*, a 10th-century paraphrase of the biblical Book of Genesis [6]. Similarly, the phrase *ælda barnum* (*children of the elders*, i.e., descendants, humankind) appears in *The Wanderer* from the Exeter Book (c. 975 CE): *þæt hine ælda bearn æfter herzen* (so that the descendants might remember it) [10]. This cross-textual recurrence strongly attests that these combinations were part of the shared, conventional poetic repertoire of Anglo-Saxon scop and not idiosyncratic inventions of a single author.

4) **Cultural saturation and semiotic complexity.** The phraseological meaning of these collocations is shaped under the influence of the cultural conceptosphere – as defined by V. N. Telia – a dynamic semiotic space where multiple domains of experience intersect and interact. The text under consideration contains six substantive

collocations, one of which *eci dryctin* (*eternal lord*) is repeated twice for rhetorical and structural emphasis. In the vast majority of cases, their semantic foundation lies in the interplay of two primary cultural codes: the anthropic (relating to human social roles, kinship, and agency) and the spiritual (relating to the divine, eternity, and sacredness). Thus, components such as *uard* (*guardian*), *dryctin* (*lord*), *ælda* (*elders*), *barnum* (*to children*), *scepen* (*creator*), *frea* (*lord, Lord*), and the compound *moncynnes* (*of mankind*, lit. *of the human race*) correspond to the anthropic cultural code – they are drawn from the inherited Germanic lexicon of social hierarchy, kinship, and heroic ethos. At the same time, components such as *hefænricæs* (*of the heavenly kingdom*), *eci* (*eternal*), *halez* (*holy*), and *allmehtiz* (*almighty*) belong to the spiritual, Christian code, reflecting theological concepts introduced through Latin and biblical sources. Thus, the combination and interaction of these two codes prove to be the most functionally significant feature of Cædmon's Hymn: it is precisely through this dual semiotics that the cultural translation of Christian monotheism into a conceptual framework intelligible and resonant for a Germanic audience is achieved.

From both phraseological and stylistic perspectives, the text employs the rhetorical device of periphrasis, which serves as one of the earliest and most effective mechanisms of phraseologization in poetic diction. Almost all the collocations under discussion function as periphrastic designations of God – circumlocutory, honorific, and descriptive names for the divine, characteristic of both Germanic heroic tradition and early Christian liturgical practice. Not only does this device fulfill the technical demands of alliterative meter but also underscores the majesty, transcendence, and ineffability of the divine essence, aligning with both poetic decorum and theological reverence. The

only partial exception in this series is the collocation *ælda barnum*, whose referent is humanity rather than divinity. Here, the inter-semiotic transposition originates exclusively from the anthropic domain, as both “elders” and “children” belong to the human generational continuum. Yet even in this case, we observe a culturally conditioned reinterpretation: “children of the elders” signifies not merely biological descendants but the bearers of ancestral memory, moral responsibility, and communal identity – concepts that resonate deeply with both Germanic heroic values and the emerging Christian notion of humankind as a unified spiritual community under divine providence.

Thus, we can assert with considerable confidence that the phenomenon of lexical collocation – manifesting in structural stability, cross-textual reproducibility, semantic integration, and cultural encoding – was already fully operative in the earliest poetic texts of the English language. Moreover, the phraseology examined here plays a crucial and multifaceted role in the overall construction of Cædmon's Hymn – both rhythmically (by providing ready-made alliterative units that ensure metrical fluency and phonetic cohesion) and semantically (by shaping a theologically nuanced image of God as simultaneously an almighty Ruler, a wise Measurer, and a benevolent Guardian of creation). Furthermore, the analysis of these formulaic phrases – now identifiable as phraseologically bound collocations – allows us to draw a well-founded conclusion regarding the validity and heuristic power of a linguocultural interpretation of the phraseologization mechanism, even when applied to the most ancient and fragmentary linguistic monuments. This confirms that phraseology is not merely a peripheral lexical phenomenon but a deeply culture-embedded, historically dynamic process that reflects and actively participates in the evolution of national consciousness, religious identity, and poetic expression.

Список источников

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2024. 784 с.
2. *Парина И. С.* Использование корпуса параллельных текстов в исследовании эквивалентности. Германские языки: текст, корпус, перевод. Коллективная монография / отв. ред. Д. Б. Никуличева. М.: Институт языкознания РАН, 2020. С. 117–128.
3. *Шорук Ю.* Типология поэтических фразеологизмов (на примере русской художественной литературы) // Преподаватель XXI век. 2024. № 1. Часть 2. С. 483–494.
4. *Brennan R. K.* Pre-Christian Anglo-Saxon Worship. A Semantic Study. Doctoral Candidate (English Language and Literature). London: University College, 2021. 380 p.
5. *Colson J. P.* Cross-linguistic phraseological studies: An overview // *Phraseology: An interdisciplinary perspective.* Granger S., Meunier F. (eds), 2008. pp. 191–206.
6. Genesis A, B [Электронный ресурс]. URL: https://sacred-texts.com/neu/ascp/a01_01.htm (дата обращения: 15.10.2025).
7. *Giordano G.* A Literary Analysis of Caedmon's Hymn: the Leningrad Manuscript in Modern English [Электронный ресурс] // *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies.* Vol. 3, Issue 4. 2021. URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/topical-issues%40nsfu.ru/FMfcgzQVxtrHLNTqhcLcVvvrHHDrvBKj?projector=1&messagePartId=0.1> (дата обращения: 15.10.2025).
8. *Kennedy Ch. W.* The Caedmon Poems. London: G. Routledge & Sons, limited; New York, E. P. Dutton & Co. 1916. 258 p.
9. *Singers and Tales in the Twenty First Century.* Elmer D. J., McMurray P. (eds). Harvard University Press, 2024. 524 p.
10. The Wanderer [Электронный ресурс]. URL: https://sacred-texts.com/neu/ascp/a03_06.htm (дата обращения: 15.10.2025).
11. *Venerabilis Bedæ.* Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum. London: C. Whittingham, 1838. 424 p.

Информация об авторе

С. В. Мухин – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений МИД России, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-8725>

Information about the author

S. V. Mukhin – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department no. 1, Moscow State Institute of International Relation of the Foreign Ministry of Russia, s.muhin@inno.mgimo.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-8725>

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 06.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 06.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching, 2026, vol. 20, no. 1

Научная статья
УДК 372.881.1

Основные подходы к формированию самостоятельности дошкольника средствами иностранного языка

Ирина Александровна Бобыкина¹, Ирина Александровна Рябовичева²

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

²ГБОУ «Школа № 2006», Москва, Россия

Аннотация. В статье освещены ведущие подходы к формированию самостоятельности как ключевого личностного качества современного дошкольника посредством иностранного языка. Актуальность темы определяется необходимостью формирования и дальнейшей актуализации субъектности как основы осознанной саморефлексии и взаимодействия в рамках мультикультурного образовательного процесса. В основу теоретической базы исследования легли положения субъектного и деятельностного подходов, которые рассматриваются через призму возрастных возможностей раннего иноязычного образования. Авторы обращают внимание на современные тенденции, требующие переосмысления сущности самостоятельности как ценности, так и образа ребенка и его роли в коммуникативном взаимодействии на изучаемом языке. Отмечается важность создания благоприятной образовательной среды, стимулирующей самостоятельность и инициативность дошкольников; использование разнообразных методических приемов для стимуляции внутренней мотивации детей при освоении иностранного языка, расширение ситуаций проявления ребенком субъектной позиции в процессе иноязычного общения.

Ключевые слова: дошкольник, самостоятельность, субъект, субъектность, иностранный язык, личностное развитие

Для цитирования: Бобыкина И. А., Рябовичева И. А. Основные подходы к формированию самостоятельности дошкольника средствами иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 83–89.

Original article

Main approaches to developing independence of the preschooler through foreign language learning

Irina A. Bobykina¹, Irina A. Ryabovicheva²

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

²School No. 2006, Moscow, Russia

Abstract. This article highlights the leading approaches to developing independence as a key personal quality of modern preschool children through foreign language learning. The relevance of this topic is determined by the need for forming and further actualization of subjectivity as the basis for conscious self-reflection and interaction within multicultural educational processes. The theoretical framework of the study is based on the principles of subjective and activity-based approaches,

which are considered in light of age-related possibilities of early foreign language education. The authors emphasize contemporary trends that require rethinking the essence of independence both as a value and an image of the child and his role in communicative interactions using the target language. They stress the importance of creating a favorable educational environment that stimulates children's independence and initiative; employing diverse methodological techniques to stimulate their intrinsic motivation when acquiring a foreign language, expanding situations where children can demonstrate their subject position during intercultural communication.

Keywords: preschooler, independence, subject, subjectivity, foreign language, personal development

For citation: Bobykina I. A., Ryabovicheva I. A. Main approaches to developing independence of the preschooler through foreign language learning. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 83–89. (In Russ.)

Введение. На сегодняшний день многообразие форм взаимодействия и эффективного погружения дошкольника в поликультурную среду является условием для актуализации личностных качеств, которые приводят к успешной адаптации в ситуации многообразия и диалога культур. В настоящей статье рассматривается проблема формирования самостоятельности как базового качества личности дошкольника, которое способствует личностному росту ребенка, помогает ему осознавать свою индивидуальность и осуществлять субъектную идентификацию себя в предложенных образовательных лингвокультурных реалиях.

Раннее привлечение детей к изучению разных языков и культур имеет большое значение не только для государства, но и для всего российского многоязычного и многокультурного сообщества. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [14] определяет дошкольное образование как первый уровень общего образования, подчеркивая тем самым его ключевое значение, поскольку именно в этот возрастной период происходит первичное формирование личности ребенка. Среди основных принципов дошкольного образования указываются обогащение (амплификация) детского развития; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содер-

жания своего образования, становится субъектом образования; содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); учет этнокультурной ситуации развития детей [13]. Эти принципы являются основой целенаправленной организации процесса формирования личности дошкольника посредством иностранного языка. Однако, помимо общих положений, необходимо учитывать конкретные подходы, позволяющие реализовать указанные принципы в реальной практике формирования самостоятельности дошкольников в процессе иноязычного образования, основной целью которого выступает формирование культуры иноязычного общения обучающегося.

Вопросы формирования и развития самостоятельности как основы для осознанной речевой и коммуникативной деятельности, которая способствует эффективному межкультурному взаимодействию с различными культурными кодами, освещены в работах известных

отечественных психологов и педагогов [6; 8; 11]. Фундаментальные труды о взаимосвязи речи и мышления [3], сознательности учения и ведущей роли игры в развитии и становлении ребенка [5–7] легли в основу современных методических взглядов на деятельность как ключевое условие формирования самосознания и самостоятельности обучающихся. Парадигма современного образования рассматривает дошкольника как субъекта, активную личность, способную выражать свое мнение и проявлять инициативу, уделяя должное внимание развитию необходимых личностных качеств в рамках поликультурного взаимодействия. При этом формирование субъектности воспитанника, то есть проявления самостоятельности, осознанной рефлексии и ответственности [5], становится ключевым направлением развития личности дошкольника средствами иностранного языка. На сегодняшний день установлено, что традиционные подходы в изучении иностранного языка и его усвоения носят фронтальный, репродуктивный и ситуационный характер, в то время современный дошкольник представляет собой уже совсем другую социокультурную фигуру и нуждается не только в лингвистическом образовании, но и овладении социокультурными навыками [12; 16]. Более того, прослеживается идея о новом образе ребенка как свободной, самостоятельной и ответственной личности с правом «решать, чем заняться, сколько времени на это отвести, на какие вопросы отвечать» [10, с. 20]. Многие педагоги и родители воспринимают ребенка преимущественно как объект педагогического воздействия, не учитывая его собственную активность и способность влиять на окружающих. Как отмечает Е. Ю. Протасова [10, с. 21], детская личность должна рассматриваться не только как пассивный участник образовательного процесса,

но и как активный субъект собственного развития, обладающий собственным потенциалом влияния на других. Эта же мысль высказывалась и другими исследователями [1; 9, с. 46–47]. «Только будучи субъектом, ребенок способен проявлять осознанную речемыслительную активность при выражении коммуникативных намерений и решении коммуникативной задачи, выступая полноправным участником межкультурной коммуникации» [1, с. 25].

Цель настоящего исследования заключается в выявлении возможностей полноценного раскрытия самостоятельного начала в личности дошкольника в ходе личностного развития с использованием иностранного языка. Выявляя особенности процесса формирования самостоятельности дошкольников, мы ставим основной исследовательский вопрос: какие основополагающие подходы необходимы для формирования самостоятельности ребенка в процессе становления культуры иноязычного общения в рамках поликультурной среды? Ключевым критерием отбора основополагающих подходов к исследуемому процессу является объем возможностей для поддержки самостоятельности дошкольника.

Материалом для исследования послужили нормативные документы и научно-методические труды отечественных и зарубежных исследователей, а также данные эксперимента, полученные при внедрении субъектного и деятельностного подхода с опорой на положения теории межкультурной коммуникации и раннего обучения в рамках практических занятий английским языком с использованием учебно-методического комплекта (УМК) «The ABC Class».

В ходе исследования для достижения цели использовался комплекс научно-исследовательских методов:

– теоретического плана: изучение и анализ психолого-педагогической

и научно-методической литературы по исследуемой проблеме, нормативной документации по дошкольному иноязычному образованию;

– научно-эмпирического уровня: изучение и обобщение опыта педагогов по формированию самостоятельности дошкольников средствами иностранного языка, педагогический эксперимент, включенное педагогическое наблюдение.

Результаты исследования. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развитие ребенка обусловлено влиянием окружающей среды, представляющей собой специально организованные образовательные условия. С учетом результатов анализа психолого-педагогической литературы по исследуемому вопросу и опыта работы с детьми дошкольного возраста субъектный и деятельностный подходы рассматриваются в исследовании в качестве теоретико-методологической стратегии формирования самостоятельности воспитанников в ходе развития культуры иноязычного общения дошкольника. Субъектный подход предполагает восприятие ребёнка как активного участника образовательного процесса, учитывающего собственные потребности и способности. Особое внимание уделяется внутренней мотивации и становлению мотивационного компонента культуры иноязычного общения дошкольника, обусловленным интересом к освоению нового языка и собственной познавательной активностью ребенка. Мотивационный компонент культуры иноязычного общения необходим для внутреннего побудительного настроя дошкольника при решении социально-ориентированных и личностно-сформулированных интенций посредством иностранного языка. В данном контексте иностранный язык выступает как инструмент для успешного завершения поставленной вербаль-

ной цели, а субъектность дошкольника выражена в формировании конкретной цели взаимодействия.

Создание насыщенной образовательной среды служит ключевым фактором, обеспечивающим самоопределение и самостоятельное принятие решений ребенком с учетом возрастных ресурсов в конкретной ситуации. Важно отметить, что образовательная траектория меняет свой вектор от традиционной линейной модели обучения к более гибкой и индивидуальной, соответствующей потребностям и интересам дошкольника. Именно такое смещение позволяет достичь значимых личностных и образовательных результатов, формируя важные качества, такие как рефлексивность, самостоятельность и ответственность за собственное развитие. Говоря о модусах самостоятельности в официальных нормативных документах по вопросам дошкольного иноязычного образования, задающих содержательный смысл, следует отметить, что на уровне личностных результатов самостоятельность может быть концептуализирована как внутренняя позиция личности, самоопределение; на уровне образовательных результатов – как степень овладения каким-либо навыком, достаточный и минимально необходимый уровень умения самостоятельно выполнять то или иное действие без обращения за помощью. Особого внимания в исследовании заслуживает самостоятельность как ценность: «свобода и ответственность личности», «ценность самостоятельности и инициативы» [4, с. 17–18]. Если первые два модуса самостоятельности достаточно изучены исследователями саморегулируемого и автономного обучения, теории учебной самостоятельности и самодетерминации, то взгляд на конструкт самостоятельности на ценностном уровне представляет собой малоизученное, а значит, и более перспективное направление дальнейших исследований.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, др.) постулирует, что деятельность является целесообразным преобразованием окружающей действительности, средством и условием формирования и развития личности. Следовательно, необходима организация той или иной деятельности дошкольника с позиций субъекта познания и общения, что предполагает осознание цели, постановку задач, планирование, реализацию деятельности, оценку достигнутых результатов и рефлексию собственных действий. Деятельностный подход реализуется через активные и интерактивные формы иноязычного взаимодействия, при котором педагог направляет и поддерживает воспитанника, стимулируя его заинтересованность и вовлечённость. Смена видов деятельности (игровой, учебной, творческой, трудовой) обеспечивает всестороннее развитие ребенка, порождая новые мотивы и смыслы в его коммуникативном поведении. Методологические основы деятельностного подхода заложены в трудах А. Н. Леонтьева, который отмечал, что именно деятельность является базовым условием формирования личности [6]. Значительное влияние оказали взгляды Л. С. Выготского, подчеркивающего роль взрослого в организации деятельности ребенка и влиянии социальной среды на развитие его личности [2]. При реализации деятельностного подхода на уровне дошкольного иноязычного образования особое внимание уделяется педагогическому сопровождению и поддержке дошкольников и содержательному наполнению занятий, где выполнение каждого предложенного задания призвано формировать самостоятельность на всех трех уровнях (ценностном, деятельностном, личностном). Именно в этом возрастном периоде формируется самооценка ребенка, играющая решающую роль в дальнейшем развитии

субъектности. Похвалу и успешную завершенность учебных задач дошкольник в полной мере переносит на представление о самом себе, поддерживая таким образом познавательную активность, самостоятельность и внутреннюю мотивацию. Оценочный компонент учебного процесса должен носить не констатирующий характер, а быть конструктивным и формирующим, фокусируя внимание дошкольника на его личном прогрессе. Такие партисипативные субъект-субъектные взаимоотношения между педагогом и дошкольником способствуют укреплению чувства успеха у ребенка и развитию его субъектности.

Применительно к иноязычной коммуникации в поликультурной среде деятельностный подход акцентирует внимание на том, что современное понимание сути иноязычного образования существенно шире традиционного представления об обучении иностранному языку исключительно как предмету познания. Овладение вторым языком постулируется теперь как процесс формирования целостного внутреннего мира ребенка, системы его ценностей и личностных качеств, включая способность и готовность к диалогу культур и осознание культурной идентичности. С данного ракурса поликультурная среда предполагает не только овладение иностранным языком, но и понимание культурных контекстов, социальных норм и самостоятельное определение дошкольником необходимости учета включенности, коммуникативных языковых задач с последующим их применением в процессе освоения иностранного языка. Раннее вовлечение в использование изучаемого языка на интегративной основе с положениями теории межкультурной коммуникации позволяет преодолевать дошкольникам межкультурные барьеры, проявлять самостоятельность в выборе речевых ин-

тенций и паттернов коммуникативного поведения. Положения данной теории, которая предметно рассмотрена в трудах В. В. Сафоновой [12] и J. K. Hall [16], дают широкое понимание поликультурной среды как диалога культур.

Завершая анализ ведущих подходов, следует отметить, что интеграция субъектного и деятельностного подходов в рамках дошкольного иноязычного образования направлена на формирование самостоятельности воспитанника посредством ведущей игровой деятельности, соответствующей возрастным особенностям и возможностям дошкольников. Сопутствующими условиями в данном процессе являются создание комфортной поликультурной среды, разнообразие методических приемов для стимуляции интереса в освоении иностранного языка, расширение методических возможностей проявления ребенком субъектной позиции при взаимодействии в поликультурной среде посредством иностранного языка и достижения собственных значимых целей, что является наивысшим проявлением

субъектности в данный возрастной период.

Заключение. Перспективным направлением дальнейшей работы является экспериментальная апробация учебно-методического комплекта (УМК) «ABC Class». Данный методический комплект предлагает большой спектр дидактических материалов для работы и методические рекомендации, направленные на планомерное формирование самостоятельности дошкольника при овладении иностранным языком. Планируется уточнение коммуникативных особенностей дошкольника в поликультурной среде при формировании самостоятельности как основы эффективного взаимодействия дошкольников в поликультурной среде, а также апробация модели формирования культуры иноязычного общения на базе категорий «субъект» и «субъектность», которые позволяют сделать акцент на личностном развитии дошкольника, а не на репродуктивном освоении иностранного языка.

Список источников

1. Бобыкина И. А. Особенности развития самостоятельной личности дошкольника посредством иностранного языка // Челябинский гуманитарий. 2025. №. 4 (73). С. 16–22.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Национальное образование, 2019. 368 с.
4. Гавриленко П. А. Убеждения учителей об ограничениях и возможностях поддержки самостоятельности учеников в школе: резюме диссертации на соискание учёной степени кандидата наук об образовании. М., 2024. 36 с.
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (дата обращения: 09.10.2025).
6. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24–29.
7. Леонтьев А. Н. К вопросу о сознательности учения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Leontev (дата обращения: 18.10.2025).
8. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. 111 с.
9. Никитенко З. Н. Раннее иноязычное образование в Российской Федерации: опыт и перспективы // Билингвальный детский сад начальная школа: международный

и российский опыт: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 21–22 апреля 2017 г.). М.: Международная лингвистическая школа, 2017. С. 45–51.

10. Протасова Е. Ю. Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 20–30.

11. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. М.: Владос, 2010. 301 с.

12. Сафонова В. В. Лингвокультурная языковая педагогика: спорные и бесспорные вопросы развития личности человека средствами соизучаемых языков // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 4–12.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 в редакции от 21.01.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 25.09.2025).

14. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.09.2025).

15. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Советские учебники, 2025. 384 с.

16. Hall J. K. Teaching and Researching Language and Culture. London: Routledge, 2020. 345 p.

Информация об авторах

И. А. Бобыкина – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

И. А. Рябовичева – учитель английского языка высшей квалификационной категории, Почётный работник сферы образования РФ, Школа № 2006, ryabovicheva.irina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7070-0431>

Information about the authors

I. A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

I. A. Ryabovicheva – Teacher of English of the highest qualification category, Honoured Worker of Education of the Russian Federation, School No. 2006, ryabovicheva.irina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7070-0431>

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 30.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 30.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 372.881.161.1

Лингвистический анализ как средство формирования лексических навыков на начальном этапе обучения РКИ в языковых вузах Китая

*Александр Александрович Бочкарев¹, Инна Вадимовна Таюрская¹*¹Институт русского языка, Даляньский университет иностранных языков, Далянь, КНР

Аннотация. Освоение больших объемов новой лексики является первостепенной трудностью для студентов 1 курса специальности «Русский язык» в вузах КНР. Принятая практика механического заучивания не позволяет сформировать уверенные лексические навыки и препятствует эффективному развитию речевых умений на раннем этапе. Одним из путей выхода из сложившейся ситуации может стать внедрение метода, связанного с введением минимального уровня теоретических знаний и организации самостоятельного лексикологического анализа учащимися с применением доступных ИИ-ресурсов.

Ключевые слова: преподавание РКИ, система высшего языкового образования КНР, формирование лексических навыков, этимология, словообразование, меязыковые связи, филологическое мышление, ИИ-технологии

Для цитирования: Бобыкина И. А., Рябовичева И. А. Лингвистический анализ как средство формирования лексических навыков на начальном этапе обучения РКИ в языковых вузах Китая // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 90–96.

Original article

Linguistic analysis in building lexical skills at beginner level of Russian studies among the students of foreign language universities in China

*Alexander A. Bochkarev¹, Inna V. Tayurskaya¹*¹School of Russian Studies, Dalian University of Foreign Languages, Dalian, China

Abstract. Mastering large volumes of new vocabulary is a primary difficulty for first-year students majoring in the Russian language at universities in China. The conventional practice of rote memorization proves inefficient in building confident lexical skills and hinders speech abilities development at the early stage. One potential solution may be the implementation of a method that involves introducing a minimal level of theoretical linguistic knowledge and organizing students' independent lexicological analysis using accessible AI resources.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, Chinese higher language education system, lexical skills development, etymology, word formation, cross-linguistic connections, philological thinking, AI technologies

For citation: Bochkarev A. A., Tayurskaya I. V. Linguistic analysis in building lexical skills at beginner level of Russian studies among the students of foreign language universities in China. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 90–96. (In Russ.)

Современный вектор развития системы высшего образования КНР на укрепление идейно-патриотического воспитания стал причиной интенсивной содержательной перестройки, охватывающей все направления и этапы вузовской и послевузовской подготовки [3, с. 38]. Но даже на фоне такой перестройки, специальность бакалавриата «Русский язык» в языковых вузах как основное звено подготовки специалистов со знанием русского языка демонстрирует завидный уровень методической стандартизованности и консервативности. Основной УМК «Дунфан дасюэ зюй синьбань», впервые разработанный авторами Пекинского университета иностранных языков еще в 2011 г., в 2020 г. был переиздан [4] с обновленным корпусом учебных текстов и упражнений, однако его методическая суть осталась без изменений. Неизменными остались и многочисленные трудности, связанные с особенностями его построения, прежде всего с введением весьма обширных блоков новой лексики на начальном этапе. При этом лексический материал на вводном этапе не отобран по тематическим критериям, вне связи с коммуникативной целесообразностью, но организован по принципу «произносительной лёгкости», иными словами, во многом случаен. Так, в рамках одного занятия наряду с введением слова «здравствуйте» студентам 1 курса предлагается, кроме прочих, запомнить лексемы «салат», «груша», «лодка», «шкаф», «инженер», «внук» и «коллега» [4, с. 19]. Такая организация материала фактически не оставляет учащимся возможностей для формирования уверенных лексических навыков, а преподавателю препятствует применять коммуникативные методы обучения. Предельно высокий уровень насыщенности учебных текстов новой лексикой заставляет китайских студентов, ранее не имевших опыта изучения

русского языка, большую часть времени и усилий тратить не на поэтапное и параллельно организованное формирование фонетических, графических, грамматических и прочих базовых языковых навыков, а на изнурительное механическое заучивание огромных массивов новой лексики. Заучивание это выглядит на практике как многократное проговаривание и прописывание без семантизации и осмысления парадигматических связей изучаемой лексемы с ассоциированными единицами словарного состава русского языка.

Описанная выше ситуация, увы, не исчерпывает всех методических проблем в организации учебной работы. К отсутствию четких критериев отбора языкового материала следует добавить неразработанность междисциплинарных связей, игнорирование проблемы минимума языковых знаний и представлений об общих закономерностях в изучении иностранных языков, а также невозможность систематически применять учебно-методические материалы российских авторов (как мы отмечали ранее, избранный руководством системы образования КНР курс на постепенный отказ от «иностраных методических концепций» [3, с. 40–41] делает использование указанного УМК фактически безальтернативным). Перечисленные проблемы методического характера усугубляются недостатками на организационном уровне (резкий дефицит аудиторного времени на практические занятия по специальности при высоком уровне учебной нагрузки на студентов первого курса, большие студенческие группы и т. д., снижение роли иностранных преподавателей и т. д.). Многие из перечисленных проблем и противоречий стали предметом исследований китайских специалистов последних лет [7, с. 70–72].

Указанные трудности во многом вытекают из объективных предпосылок,

связанных с традиционной ориентацией системы образования КНР на запоминание новых знаний, но не на их применение (данный вопрос подробно освещен в работах китайских специалистов [10, с. 420]). В исследованиях последних лет большое внимание уделяется этнопсихологическим особенностям китайских учащихся [1; 5]. Наш 20-летний опыт работы в качестве иностранных преподавателей в языковом вузе КНР свидетельствует, что в плане достижения целей и задач обучения этнопсихологическая специфика китайской студенческой аудитории предстает немаловажным, но отнюдь не решающим фактором. Поступающие на специальность «Русский язык» студенты приступают к занятиям по освоению нового для них предмета с энтузиазмом, высоким уровнем познавательного интереса. Однако высокий уровень трудностей, с которым они встречаются уже в первые недели обучения, наносит по первоначально положительным мотивационным установкам удар огромной силы. Учащиеся сами замечают противоречие между огромными усилиями по механическому заучиванию и невозможностью обеспечить хотя бы минимальную неподготовленную речь, что приводит к формированию стереотипного отношения к русскому языку как «чрезвычайно трудному» и постепенному угасанию познавательного интереса.

В перечисленном нами круге проблем существует еще одно измерение, наименее широко представленное в исследовательской практике последних лет. Это проблема отсутствия у китайских студентов-русистов хотя бы зачаточных форм так называемого «филологического мышления». Предложенный нами термин не претендует на строгую научность: в российских педагогических исследованиях данное понятие не имеет единого терминологического обозначения и бытует как «професси-

ональное филологическое мышление» [6, с. 5] и шире – как «филологическая культура» [2, с. 13]. Под «филологическим мышлением» мы понимаем совокупность познавательных установок, определяющих отношение к явлениям языка (родного и иностранных) в их системной взаимосвязи, совокупность представлений о единых научных закономерностях в развитии языка и межкультурных контактах. В работе «Язык и межкультурная коммуникация» С. Г. Тер-Минасова утверждает: «Обучение языку как реальному и полноценному средству общения возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков» [8, с. 25].

К сожалению, в реалиях китайской системы языковой подготовки в вузе систематические усилия по формированию такого «филологического мышления» не прилагаются: содержание языковых курсов по специальности, второму иностранному языку и литературному китайскому языку не скоординировано, преподавание дисциплин общепилологического цикла не ведется. Не вооруженные теоретическим минимумом представлений о функционировании языковой системы, китайские учащиеся попадают в сложные условия, в которых формирование «филологического мышления» приходится вести непосредственно на практических занятиях по иностранному языку.

Более того, в реалиях системы высшего образования КНР рамки следования содержательным направляющим, обозначенным в УМК, предельно жестки. Преподаватель-практик лишен свободы в определении содержания изучаемого материала, не может реорганизовать подбор лексики или ограничить её объём.

В этой связи актуальность приобретает методический подход, связанный с параллельным введением в процесс практического изучения РКИ на начальном этапе (с вводно-фонетического курса) минимума языковых знаний как средства систематизации учебного опыта китайских учащихся. О целесообразности введения таких знаний можно говорить применительно к фонетическому, грамматическому и лексическому уровням языка на основе актуализации владения английским языком. Применение такого подхода преследует три цели: 1) снять трудности, связанные с изучением больших и неструктурированных объемов новой лексики на раннем этапе; 2) сформировать осознанное и творческое отношение к освоению русскоязычной лексики; 3) сохранить естественный познавательный интерес учащихся к новому для них языку. Важнейшей непосредственной задачей преподавателя является разрушение установки на механическое заучивание лексики и создание новой установки на творческое, исследовательское отношение к изучению лексического материала. Педагогическое и психологическое обоснование преимуществ творческого подхода приводится в статье И. В. Черкасовой [9, с. 89–90]. Роль преподавателя в данном процессе – увлечь студенческую аудиторию творческим подходом к изучению каждого слова, приучить ее к выявлению и осмыслению системных связей внутри словарного состава русского языка, иными словами, заложить фундамент для формирования «филологического мышления».

Рассмотрим реализацию такого подхода на практике поэтапно и детально.

1. После первичного ознакомления с новыми словами (чтение и перевод) преподаватель объясняет, что все слова в русском языке делятся на две большие группы – заимствованные и исконные (теоретические упрощения являются

необходимым злом). Студентам предлагается предположить, какие слова в списке новой лексики данного урока являются заимствованными, а какие – нет. Следует акцентировать внимание учащихся на этимологическом родстве русских и английских (немецких, французских) слов, на неочевидности этой связи в латинской и кириллической графике. Например: Михаил – Michael (яблоко – apple, август – August, январь – January, шарф – scarf).

2. Следует отдельно рассмотреть все слова, похожие на заимствования, выявить в них неочевидные, опосредованные связи с русскими словами (стул – stool, рот – red, доска – desk, библиотека – Bible, работа – robot, укус – oxugen).

3. Следует перейти к незаимствованной лексике, сначала одно- и двухсложным (сад, мост, нож, утро). Как правило, такие слова вызывают у китайских учащихся, привыкших к малосложным словам в родном языке, наименьшие трудности. Наибольшую сложность в запоминании вызывают многосложные слова (выставка, общежитие, иностранный, отдыхать, разговаривать). Такие единицы следует подвергнуть простейшему морфологическому членению, на иллюстративном уровне демонстрируя нетипичные для китайского языка способы словообразования (выставка = вы + ставить; выход = вы + ход; учитель = учить + тель; русский = Русь + ск), обращая внимание на лексическое значение выделяемых морфем. Ключевым требованием должно стать умение учащихся самостоятельно вычленять корневые морфемы. Это наиболее эффективно делать на примере сложных слов (иностранн^{ый}, общежит^{ие}, гостеприимн^{ый}, жизн^{ерадостн}ый), обращая внимание на соединительные гласные.

4. Следует затронуть и вопрос чередования согласных в корне слова, а так-

же указать на однокоренные слова с так называемыми «беглыми гласными» (голова – главный, молоко – молочный, друг – дружба и т. д.).

Тысячелетняя история развития китайского языка дает учащимся определенные представления о сложных путях исторического развития лексики, о наличии множества парадигматических родственных связей, пронизывающих словарный состав их родного языка. Практика показывает, что китайские учащиеся с наибольшим интересом воспринимают информацию про неочевидные исторические связи между отдельными русскими словами («нож» и «нога»; «окно», «око» и «очки»; «рынок» и «ging» и т. п.).

5. Следует постоянно поощрять собственные исследовательские усилия учащихся, ориентируясь на требования творческого подхода, даже в случае очевидно случайных параллелей в рамках так называемой «народной этимологии» (лодка – load, сумка – sum, ухо – echo, глаз – glass). Подчеркнем, что стремление к абсолютной лингвистической истине в данном случае будет контрпродуктивно; мы не рекомендуем использование лексикологической терминологии и излишнего теоретизирования. Речь идет о самом поверхностном, «инструментальном» уровне теоретических знаний, ориентированных на снятие практических трудностей в освоении новой лексики.

6. Когда учащиеся накопят некоторый опыт в самостоятельном этимологическом и словообразовательном анализе новой русской лексики, целесообразно прибегнуть к методу проектной деятельности в малых группах (2–4 студента). Такие группы получают задание провести самостоятельный анализ части новой лексики и поделиться с другими группами результатами собственного «языкового расследования».

Самостоятельное проведение учащимися лексикологического анализа

новой лексики становится возможным благодаря успешному развитию многоязычных алгоритмов диалога доступных в Китае ИИ-ресурсов. Речь идет о системах искусственного интеллекта Deepseek (chat.deepseek.com) и «Доубао» (doubao.com). Различия между ними не носят принципиального характера, надежность обоих сервисов высока, уровень галлюцинаций минимален; «Доубао» отличается большим удобством в обращении и привычнее для учащихся; Deepseek чаще используется преподавателями и исследователями. Бесспорными преимуществами обеих платформ являются многоязычность, высокое качество поддержки русскоязычного диалога, легкость в настройке глубины диалога, объема и сложности ответа, возможность обеспечить параллельные ответы на нескольких языках. В рамках предложенного подхода алгоритмы работы с ИИ-консультациями по этимологии и словообразованию русскоязычной лексики можно продемонстрировать на одном из первых занятий. Мы протестировали оба сервиса на минимально развернутых промптах на русском, английском и китайском языках на уровне базовой генерации ответа (без подключения углубленного поиска). Существенных содержательных расхождений в зависимости от языка ответа обнаружено не было. Для промпта «Расскажи о происхождении слова X» ответ включает: 1) язык-источник происхождения слова; 2) очевидные параллели в родственных языках; 3) возможные и недоказанные параллели; 4) историю распространения слова по разным языкам; 5) семантические трансформации в процессе распространения. Для промпта «Найди в слове X корень и подбери однокоренные слова» ответ включает: 1) собственно корень; 2) объяснение логики его выделения; 3) случаи возможных чередований согласных; 4) несколько примеров одно-

коренных слов. При желании учащиеся могут запросить более углубленную консультацию для любой части ответа, а также обсудить с ИИ предполагаемые межязыковые или однокоренные связи. Обращение к ИИ-сервисам позволяет китайским учащимся получить исчерпывающую информацию на родном языке, проследивать процессы межязыкового взаимодействия, выявлять общие закономерности развития лексических систем, формируя, таким образом, контуры филологического мыш-

ления уже на самом начальном этапе обучения.

Границы небольшой статьи, увы, не позволяют раскрыть всех нюансов реализации предложенного подхода. Мы надеемся, что анализ конкретного опыта реализации предложенного подхода с попытками измерений его практической эффективности станет предметом последующих исследований заинтересованных коллег, ищущих пути преодоления объективных проблем процесса обучения РКИ в вузах Китая.

Список источников

1. Антонова Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык. // Филологический класс. 2022. № 2. С. 161–171.
2. Астахова С. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Самара. 2005. 22 с.
3. Бочкарев А. А. Новейшие тенденции и ключевые проблемы преподавания РКИ в вузах Китая // Инновационные методики преподавания русского языка как иностранного: материалы научно-практической конференции (Пекин, 21–23 ноября 2024 г.). Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2024. С. 36–42.
4. «Дунфан дасюэ эюй синьбань» / под ред. Ши Тецяня, Чжан Цзинлань. Пекин: Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2020. 264 с.
5. Корнеева Л. И., Лю Цзинюй. Обучение китайских студентов иностранным языком с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 144–149.
6. Кузенная Т. Ф. Формирование профессионального мышления у студентов-филологов: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Калининград. 2006. 22 с.
7. Мэн Линся. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник ТГПУ. 2016. № 7 (172). С. 70–75.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: SLOVO, 2000. 262 с.
9. Черкасова И. В. Творчество как основа развития мышления в процессе эвристической организации учебно-познавательной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2016. № 1 (29). С. 85–93.
10. Чжан Гося. Пути преодоления языковых трудностей в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ) // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 420–423.

Информация об авторах

А. А. Бочкарев – кандидат философских наук, иностранный преподаватель Института русского языка, Даляньский университет иностранных языков, dianyingquhua@163.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5100-0178>

И. В. Таюрская – иностранный преподаватель Института русского языка, Даляньский университет иностранных языков, 15998467305@163.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7344-2211>

Information about the authors

A. A. Bochkarev – Candidate of Philosophical Sciences, foreign expert of the School of Russian Studies, Dalian University of Foreign languages, dianyingquhua@163.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5100-0178>

I. V. Tayurskaya – foreign expert of the School of Russian Studies, Dalian University of Foreign languages, 15998467305@163.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7344-2211>

Статья поступила в редакцию 05.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 05.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 372.881.111

Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в железнодорожном вузе

Елена Николаевна Гвоздева¹¹Забайкальский институт железнодорожного транспорта,
Чита, РоссияЕлена Геннадьевна Логинова²²Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальности формирования у студентов железнодорожных вузов навыков межкультурного общения. Актуальность развития данных навыков обусловлена продолжающимся процессом глобализации, высоким уровнем международного взаимодействия в профессиональной сфере, что требует умения эффективно работать в мультикультурной среде. Активный рост международных проектов и сотрудничества в железнодорожной сфере делает межкультурную коммуникацию неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции инженера и менеджера. В работе также анализируется роль иностранного языка в формировании межкультурной компетенции.

Ключевые слова: коммуникация, межкультурная коммуникация язык, иностранные языки, иноязычная среда, культурные особенности, менталитет

Для цитирования: Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в железнодорожном вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 97–103.

Original article

Intercultural competence development through foreign language instruction at a Railway Institute

Elena N. Gvozdeva¹¹Zabaikal Railway Transport Institute, Chita, RussiaElena G. Loginova²²Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article examines the developing intercultural communication skills among students of railway universities. The importance of fostering these skills is determined by the ongoing process of globalization; a high level of international interaction requires the ability to work effectively in a multicultural environment. The active growth of international projects and cooperation in the railway sector makes intercultural communication an essential component of professional competence for engineers and managers. The paper also analyzes the role of foreign languages in developing intercultural competence.

Keywords: communication, intercultural communication, foreign languages, foreign language environment, cultural features, mentality

For citation: Gvozdeva E. N., Loginova E. G. Intercultural competence development through foreign language instruction at a Railway Institute. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 97–103. (In Russ.)

В условиях глобализации и интенсивного развития международных связей межкультурная коммуникация приобретает ключевое значение. Сегодня как никогда важно эффективное взаимодействие между представителями различных стран, культур и этнических групп. Эта тенденция напрямую затрагивает и железнодорожную отрасль. В связи с активным ростом числа международных проектов, совместных предприятий и трансграничного сотрудничества подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к продуктивному диалогу в мультикультурной среде, становится одной из приоритетных задач железнодорожных вузов. Следовательно, интеграция аспектов межкультурной коммуникации в процесс преподавания иностранных языков является не просто желательной, а абсолютно необходимой для формирования у будущих инженеров и менеджеров соответствующих компетенций.

Следует отметить, что Забайкальский институт железнодорожного транспорта расположен в регионе интенсивных международных транспортных связей. Забайкальский край – главные сухопутные ворота в Китай, так как пограничный переход в Забайкальске является крупнейшим на российско-китайской границе. Кроме того, край представляет собой ключевой узел международных транспортных коридоров, таких как «Приморье-1». Выпускник вуза в будущем будет не только выполнять функции инженера РЖД, но и станет участником международных взаимодействий. Его ежедневными партнерами могут быть специалисты из КНР и Монголии. Без знания культурной специфики представителей граничащих с краем стран любое техническое обсуждение будет сопряжено с рисками.

Успех международных проектов напрямую зависит от учета культурных особенностей их участников. Каждая

культура обладает своими уникальными ценностями, нормами и традициями, которые оказывают влияние на процесс общения и, как следствие, организацию совместной деятельности. Следовательно, необходимо построение эффективного диалога между представителями различных этнических групп. Это подразумевает не только организацию их слаженного взаимодействия и разрешение неизбежных конфликтов, но и формирование единой корпоративной культуры, основанной на принципах взаимного уважения и толерантности.

Студенты железнодорожного вуза не всегда обладают достаточными навыками владения иностранным языком или языковым чутьем, позволяющими правильно оценивать ситуацию иноязычного общения и свободно коммуницировать с представителями других культур. Усвоение языковой системы вне коммуникативного контекста позволяет сформировать лишь базовый структурный каркас языка (теоретическое знание о языке), который является недостаточным для овладения языком как живым средством общения. Так, С. Г. Тер-Минасова утверждает, что язык является зеркалом культуры, отражая реальный мир, окружающий человека, реальные условия его жизни, а также общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, отношение, видение мира [7, с. 13]. Следовательно, язык – не только средство общения, но и аккумулятор культурного наследия народа, то есть представляет собой социокультурный феномен [5]. Подлинная коммуникативная компетенция, включающая социолингвистический, прагматический и дискурсивный компоненты, развивается исключительно в условиях реального взаимодействия, где языковые структуры актуализируются и адаптируются под конкретные

ситуации, в том числе и профессиональные [6].

Умение конструктивно общаться с представителями иноязычных культур во многом зависит от знания особенностей их менталитета и речевого этика. Успех любой коммуникации – будь то бытовой разговор или международные переговоры – зависит от объема «обобщенного кода» (shared code) между собеседниками [3; 8]. Этот «код» представлен языковым и когнитивно-культурным уровнями. Последний включает общие знания о предмете обсуждения, профессиональные термины, общий культурный и исторический контекст, схожие жизненные реалии. То есть инженеры железнодорожного транспорта из разных стран смогут эффективно общаться в том случае, если они говорят на одном языке и понимают специфические термины и принципы работы системы, которую обсуждают. Таким образом, чем больше зона этого «обобщенного знания» – тем точнее, быстрее и эффективнее происходит коммуникация. И наоборот, ее отсутствие ведет к постоянным ошибкам интерпретации и коммуникативным сбоям.

Представитель другой этнической общности как носитель национально-языка и культуры обладает своими специфическими особенностями, отражающими национальный характер, менталитет, специфику национального мышления, стереотипы и т. д. Поэтому межкультурное общение предполагает не только усвоение языковой системы, но и глубокое понимание социокультурного кода коммуникантов.

В процессе подготовки будущих специалистов к предполагаемому сотрудничеству с иноязычными партнерами следует уделять особое внимание формированию межкультурной компетенции [1; 2; 6], одним из ключевых моментов которой является овладение социокультурной грамотностью. Это

предполагает сознательное усвоение норм вербального и невербального поведения, развитие поведенческой гибкости, то есть способности адаптировать собственные стратегии общения с учетом инокультурных особенностей.

Одним из средств формирования межкультурной компетенции в вузе является дисциплина «Иностранный язык», в ходе изучения которой возможно обучение автоматизированному использованию национально-маркированных единиц общения, таких как речевые этикетные формулы, прагматические клише и невербальные паттерны (жесты, дистанция, мимика). Так, в процессе изучения английского языка в вузе следует учитывать ряд особенностей менталитета русских и британцев [4], сравнительный анализ которых представлен в таблице.

Следует помнить и учитывать при обучении студентов иностранному языку и межкультурной коммуникации различия в речевом этикете у представителей разных культур. Так, например, британцы отличаются достаточным формализмом в общении. Даже будучи знакомыми какое-то определенное время, британцы используют обращения Mr/Ms/Mrs + фамилия, пока им не предложат перейти на более неформальное общение, то есть обращение по имени. Русские люди, в свою очередь, почти не используют обращение «господин + фамилия», быстро переходят на имя и отчество (в уважительной форме) или просто на имя (в неформальной). Другим примером, демонстрирующим отличие британского речевого этикета от русского, является ответ на стандартные фразы приветствия. Приветствия “How are you?”, “You all right?” являются риторическими вопросами, вежливой формальностью и предполагают краткий позитивный ответ (“I’m fine, thanks. And you?”), а не подробный рассказ о делах. Представители русской

культуры характеризуются большей особенно если собеседник хорошо искренностью и на вопрос «Как дела?» знаком. могут ответить развернуто и правдиво,

Аспект	Британский менталитет	Русский менталитет
Островное мышление vs. Широта души	Сдержанность, приватность, самоконтроль. Вытекают из островного положения и истории. Ценность личного пространства (“a man’s home is his castle”) и нежелание показывать эмоции на публике (stiff upper lip)	Широта души, эмоциональность, открытость. Связаны с огромными пространствами. Эмоции принято проявлять ярче (как положительные, так и отрицательные). Границы между «своими» и «чужими» могут быстро стираться
Индивидуализм vs. Соборность	Ярко выраженный индивидуализм. Ценятся личные достижения, независимость. Человек сам строит свою судьбу	Коллективизм и соборность. Важны связи в кругу семьи, друзей, коллег («свой круг»). Готовность помочь «своим», ориентация на мнение коллектива
Ирония и недосказанность vs. Прямота	Культ иронии, сарказма и understatement (приуменьшение). Прямота может считаться грубостью. Сильное чувство такта: важно не поставить другого в неловкое положение	Прямота, искренность, иногда воспринимаясь как резкость. «Говорить, как есть» часто ценится выше, чем дипломатичность. Склонность к глобальным обобщениям и философским спорам «по душам»
Консерватизм и правила vs. Импровизация	Уважение к традициям, правилам, очередности. Любовь к установленным порядкам, будь то очередь в магазине или неписанные правила светского общения	«Широта натуры», гибкость, способность к импровизации. Знаменитая «смекалка» – умение найти нестандартное решение в условиях, когда правила не работают

Для англосаксонской языковой модели мира в качестве уникального концепта выступает “understatement” (намеренное смягчение и приуменьшение), на который указывают в качестве определяющего для англосаксонского менталитета. Эта языковая тенденция коренится в ключевых культурных установках британского общества, таких как сдержанность, самоконтроль и стремление к компромиссу. Использование “understatement” позволяет говорящему избежать прямолинейных утверждений, проявляя тем самым уважение к точке зрения собеседника и оставляя пространство для маневра. Именно через призму “understatement” и иронии британцы реагируют на комплименты. Так, фраза “Not bad” (Неплохо) может означать «Великолепно!», а выражение

“Quite good” (Довольно хорошо) – высокую похвалу. Compliments, которые приняты в русской культуре, чаще всего более прямолинейны и эмоциональны: «Это прекрасно!», «Выглядишь великолепно!». Критика в Великобритании всегда смягчена и завуалирована, поэтому фразы “I would suggest...” (Я бы предложил...), “Perhaps we could consider another option?” (Возможно, мы могли бы рассмотреть другой вариант?) на самом деле означают «Это плохая идея, сделайте иначе». Критика в России может быть прямой и безапелляционной, без обиняков. Это часто воспринимается британцами как грубость, хотя русский человек может считать это просто деловой необходимостью.

Таким образом, учет различий в речевом этикете позволяет избежать ком-

муникативных сбоев, когда британская вежливая ирония воспринимается русским собеседником как неискренность, а русская прямота – как грубость. Понимание национально-специфичных норм (таких как британское «understatement» и русская эмоциональная открытость) является залогом успешных деловых переговоров и построения долгосрочного доверия между партнерами. Корректное использование принятых в каждой культуре речевых клише (формальных формул вежливости в английском и более широкого использования имен и отчеств в русском) демонстрирует уважение к партнеру и повышает эффективность взаимодействия. Следовательно, игнорирование этих различий не только приводит к недопониманию на уровне слов, но и может нанести ущерб профессиональным и личным отношениям, в то время как их учет становится ключом к продуктивному сотрудничеству и взаимопониманию.

Современная железнодорожная отрасль – это глобальное пространство, где международные проекты, такие как строительство высокоскоростных магистралей, интеграция транспортных коридоров и совместные предприятия, стали нормой. В этих условиях будущий инженер должен быть готов к работе в многонациональных командах. В данной ситуации простого владения техническим английским языком уже недостаточно. Актуальным становится обучение основам межкультурной коммуникации, которое должно стать неотъемлемой частью курса иностранного языка, превращая абстрактные знания в практический инструмент.

Традиционное изучение английского языка в транспортном вузе часто сосредоточено на работу со специализированными текстами и овладение специализированной лексикой. Однако реальное профессиональное общение с коллегами из других стран требует

гораздо большего, поэтому студенту необходимо понимать, что прямое русское «Нет, это невозможно» может быть воспринято британским партнером как грубость, в то время как их уклончивое «Perhaps we could look into it» на деле означает категорическое несогласие. Различия в речевом этикете, нормах ведения переговоров и невербальном поведении могут свести на нет даже безупречные технические знания.

Включение межкультурного компонента в курс изучения иностранного языка предполагает большую практикоориентированность, то есть вместо абстрактных диалогов студентам железнодорожных специальностей предлагаются:

– Ролевые игры на основе реальных профессиональных сценариев: проведение совещания по технике безопасности с международной командой, урегулирование сроков поставки оборудования с зарубежным поставщиком, презентация проекта потенциальным инвесторам, переговоры машиниста электроваза и диспетчера и т. д. Так, ежегодно в группах 2 курса специальности «Строительство железных дорог» проводится ролевая игра, в которой часть студентов выступает за представителей иностранной фирмы-подрядчика, другая – за российскую транспортную компанию. Цель задания – провести переговоры на английском языке относительно сотрудничества в строительстве новой железнодорожной ветки, учитывая культурные и организационные различия сторон.

– Разбор кейсов, иллюстрирующих последствия межкультурных ошибок в истории реальных проектов (например, неверная интерпретация молчания китайских партнеров или нарушение субординации в общении с немецкими коллегами). Так, разбор реальных ситуаций (кейс) помогает осознать влияние культурных стереотипов на вос-

приятие причинно-следственных связей в профессиональной сфере. Например, студентам предлагается для обсуждения следующий кейс: на совместном российско-монгольском участке дороги произошел сход вагона с рельсов. Российский специалист в отчете указывает, что авария произошла вследствие человеческого фактора, так как машинист не соблюдал инструкции по торможению на спуске. Его монгольский коллега пишет о «недостаточной прочности крепления колесной пары после планового ремонта». Почему мнения разошлись? Какие культурные установки могли повлиять на определение причины аварии?

– Анализ документов и коммуникации: изучение особенностей составления контрактов, деловой переписки и технических спецификаций, принятых в разных странах. Примером заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции студентов ЗаБИЖТ, может служить такое задание как «Культурный код пассажира». Обучающиеся группами по 3–4 самостоятельно изучают особенности этикета обслуживания пассажиров из Великобритании, Китая, Монголии, Японии и других стран, используя сценарии взаимодействия сотрудников железной дороги с иностранцами. Затем студенты оформляют полученную информацию в виде презентации и демонстрируют результаты своей работы группе. На следующем этапе они должны обсудить различия в поведении пассажиров, способы разрешения конфликтных ситуаций.

Таким образом, целью обучения ан-

глийскому языку в железнодорожном вузе становится не только формирование языковой компетенции, но и межкультурной коммуникативной компетенции. При таком условии будущий инженер железнодорожного транспорта будет способен не только прочитать документ на иностранном языке, но и грамотно обсудить его с иностранными коллегами, учитывая культурный контекст. Такое умение позволит избежать недопонимания и выстроить отношения, основанные на взаимном уважении.

Преподаватели английского языка Забайкальского института железнодорожного транспорта активно знакомят студентов с особенностями британского и американского менталитета, сравнивая их менталитетом россиян. С этой целью активно вводится страноведческий компонент в содержание курса, при изучении которого акцентируется внимание на особенностях речевого поведения, этикета, а также канализуется использование тех или иных речевых средств.

Таким образом, эффективный диалог с носителями другого языка и культуры возможен лишь тогда, когда происходит переход от соблюдения языковых норм к коммуникативной компетенции, то есть к способности применять языковые средства в соответствии с культурным и профессиональным контекстом. Следовательно, обучение будущих железнодорожников основам межкультурного диалога – это необходимый вклад в конкурентоспособность российской железнодорожной отрасли.

Список источников

1. Борисова Ю. В. Особенности межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в Горном университете // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 212–214.
2. Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г. Преемственность поколений в научной школе вуза: педагогический аспект // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 11-1. С. 103–109.
3. Игнатова Ю. В., Попова С. В. Проблемы межкультурной коммуникации // Наука и образование. 2023. № 1. С. 182.

4. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М.: МАКС Пресс, 2008. 316 с.

5. Логинова Е. Г., Гвоздева Е. Н. Язык как социокультурный феномен в философии всеединства В. С. Соловьева, С. Л. Франка и П. А. Флоренского // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Т. 9, № 5А. С. 130–138.

6. Митрофанова К. А., Крохалев В. Я., Нурждин О. Ю. Обучение межкультурной коммуникации студентов медицинского университета: пилотное исследование // ПНИО. 2023. № 3 (63). С. 102–116.

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.

8. Тхорик В. И., Фаян Н. Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М., 2005. 260 с.

Информация об авторах

Е. Н. Гвоздева – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные науки», Забайкальский институт железнодорожного транспорта, gwelena@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5944-6531>

Е. Г. Логинова – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет, elena_loginova@inbox.ru

Information about the authors

E. N. Gvozdeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department “Humanities”, Transbaikal Railway Transport Institute, gwelena@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5944-6531>

E. G. Loginova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University, elena_loginova@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 81'255

Постредактирование машинного перевода в процессе подготовки лингвистов-переводчиков

*Инна Валерьевна Лисица¹, Виктория Максимовна Воробьева¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается постредактирование машинного перевода и его значение как навыка в процессе подготовки лингвистов-переводчиков. Авторы исследования делают акцент на необходимости оценки применимости машинного перевода в процессе предпереводческого анализа. В практической части сравниваются переводы научно-популярного текста, полученные в результате постредактирования машинного и нейронного перевода. Авторами предпринята попытка создания промпта запроса для перевода научно-популярного текста, способного сократить время постредактирования.

Ключевые слова: машинный перевод, нейронный перевод, нейронная сеть, постредактирование, предпереводческий анализ

Для цитирования: Лисица И. В., Воробьева В. М. Постредактирование машинного перевода в процессе подготовки лингвистов-переводчиков // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 104–110.

Original article

MT post-editing in the process of training future translators

*Inna V. Lisitsa¹, Victoria M. Vorob'eva¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The paper considers the basic issues of post-editing of machine translation and its importance as an essential skill for future translators. The authors emphasize the need to assess the applicability of machine translation during pre-translation analysis. In the practical part, the article compares the translations of a popular science text obtained through post-editing of machine and neural translation. The authors have attempted to create an AI prompt for translating popular science texts that can reduce post-editing time.

Keywords: machine translation, neural translation, neural network, post-editing, pre-translation analysis

For citation: Lisitsa I. V., Vorob'eva V. M. MT post-editing in the process of training future translators. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 104–110. (In Russ.)

Современный уровень развития инструментов для выполнения машинного перевода позволяет использовать его для ускорения рабочего процесса, что привело к росту числа заказов на обучение нейронных сетей и систем машинного перевода и постредактирование [7].

В профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» также есть пункт о навыках и знаниях, необходимых для выполнения письменного перевода. В их число входят знания об онлайн-сервисах и программах для автоматического и автоматизированного перевода, так как это инструмент, ко-

торый выпускникам переводческих направлений необходимо освоить, чтобы сохранять конкурентоспособность [10].

Рассматривая машинный перевод, Ю. Н. Марчук приводит три его разновидности в зависимости от характера вовлеченности человека в процесс работы с текстом:

- информативный перевод;
- профессиональный перевод (производится редактирование машинно-переведенного текста);
- персональный (лингвист работает в формате диалога с компьютером) [4, с. 120].

На сегодняшний день наиболее широко представлен второй вариант – профессиональный машинный перевод, однако уровень развития технологий и тенденция к использованию нейронных сетей создают предпосылки к переходу к третьему виду машинного перевода (МП) – персональному. Современный уровень развития инструментов на базе нейронных сетей, которым можно задать дополнительные условия и требования до начала выполнения перевода, дает пользователям такую возможность.

Исследователи Н. В. Нечаева и С. Ю. Светова, говоря о постредактировании, делают акцент на том, что использование инструмента при переводе должно обязательно быть оправданно – быть эффективным, то есть требовать не больше времени и усилий, чем редактирование «человеческого» перевода, при том же или более высоком его качестве [6, с. 66].

А. Н. Малявина пишет об основных сложностях в обучении будущих переводчиков постредактированию. К данным сложностям автор причисляет убежденность как студентов, так и потенциальных получателей перевода в высоком качестве автоматического перевода, отсутствие у участников образовательного процесса четкого представления о процессе постредактирования и его отличиях от редактирования

текста, созданного человеком, а также трудности, связанные с требованиями к качеству итогового текста и квалификацией переводчика [3].

В. В. Сдобников, говоря о постредактировании как неизбежности в переводческой практике, также делает акцент на важности понимания цели – для кого и зачем осуществляется перевод, и как следствие – наличия у переводчика-редактора четкого представления о том, какую задачу текст перевода должен решить [8, с. 74]. При выполнении качественного предпереводческого анализа это условие выполняется и, как следствие, появляется конкретика в определении критериев оценки качества итоговой работы, что позволяет точнее выбирать стратегию перевода.

М. А. Ивлева и В. А. Дорожкина подчеркивают, что хотя обучение постредактированию не выносится в отдельную специальность и пока не представлено в большинстве российских вузов, дисциплины, посвященные автоматизированному переводу, есть в программах зарубежных лингвистических вузов. Студенты изучают основные принципы и виды машинного перевода, основы постредактирования, учатся выявлять и исправлять ошибки, работать по алгоритму, системно, в том числе оценивая применимость МП в каждом отдельном случае [2].

В процессе обучения постредактированию важно сформировать у учащихся понимание об основных принципах машинного перевода, его видах и типичных ошибках. Третий пункт наиболее важен с практической точки зрения, так как именно в исправлении различных ошибок преимущественно состоит работа с машинно-переведенным текстом.

Л. Н. Беляева называет следующие ошибки как наиболее частотные при машинном переводе:

- 1) лексический повтор;
- 2) нарушение согласования в роде, числе и падеже;

- 3) ошибки в коллокациях;
- 4) синтаксические ошибки;
- 5) лексические ошибки;
- 6) несоблюдение единообразия терминов;
- 7) стилистические ошибки [1, с. 27].

В открытом доступе есть большое количество материалов, посвященных ошибкам МП. Многие из них связывают с неспособностью компьютерных систем мыслить и понимать контекст, эмоциональную составляющую. Однако компании, которым принадлежат популярные сервисы для автоматического перевода, постоянно расширяют базы данных и работают над развитием своего продукта, добавляют новые опции. Так, например, в Яндекс Переводчик был добавлен режим ИИ для работы с более сложными текстами. В описании обновления разработчики делают акцент на то, что большая языковая модель позволяет вычленять смысл, отходить от дословности и лучше работать с аббревиатурами и именами собственными.

В рамках данного исследования был осуществлен машинный перевод с дальнейшим постредактированием с использованием онлайн-сервиса Яндекс Переводчик и виртуального помощника Яндекс Алисы, в основе которого лежит нейронная сеть Yandex GPT 5. Материалом исследования стал фрагмент книги “The Soul of an Octopus: A Surprising Exploration into the Wonder of Consciousness” [11] автора Сай Монгомери, а также ее официальный перевод [5], опубликованный Альпина Паблишер в 2018 г.

Следует отметить, что в данном случае производилось легкое, минимальное постредактирование, которое не подразумевает переписывания предложений полностью, а только исправление ошибок.

В ходе работы с текстом, переведенным с помощью системы МП Яндекс Переводчик, были внесены исправления, которые касались пунктуации, типографики, перевода единиц измерения, синтаксиса.

Оригинал	Яндекс Переводчик	Постредактирование
She stretches about five feet long. Her head—by ‘head,’ I mean both the actual head and the mantle, or body, because that’s where we mammals expect an animal’s head to be— is about the size of a small watermelon. “Or at least a honeydew,” says Scott, staying with the fruit theme	В длину она достигает примерно пяти футов . Ее голова – под «головой» я подразумеваю как саму голову, так и мантию, или тело, потому что именно там мы, млекопитающие, ожидаем увидеть голову животного — размером примерно с небольшой арбуз. “Или, по крайней мере, медвяная роса ”, – говорит Скотт, продолжая фруктовую тему	В длину она достигает примерно полтора метров . Ее голова (под «головой» я подразумеваю как саму голову, так и мантию, или тело, потому что именно там мы, млекопитающие, ожидаем увидеть голову животного) размером примерно с небольшой арбуз. «Или, по крайней мере, с медвяную дыню », – говорит Скотт, продолжая фруктовую тему

Также потребовалось исправление смысловых ошибок.

Оригинал	Яндекс Переводчик	Постредактирование
Hatching from an egg the size of a grain of rice, one can grow both longer and heavier than a man in three years.	Вылупившись из яйца размером с рисовое зернышко, человек за три года может вырасти и длиннее, и тяжелее человека.	Вылупившись из яйца размером с рисовое зернышко, осьминог за три года может вырасти длиннее и тяжелее человека.

Затем данный фрагмент был переведен с использованием нейронной сети виртуального помощника Яндекс Алисы, в диалоговом окне которой затем были даны команды для редактирования текста перед исправлением ошибок вручную.

Нейронной сети были даны следующие промпты – команды:

- 1) Отредактируй текст.
- 2) Переведи единицы измерения в привычные русскоязычному читателю. Больше ничего не меняй.
- 3) Обрати внимание на синтаксис пред-

ложений. Это переводной текст, измени синтаксис предложений так, чтобы он выглядел более естественно на русском языке, но не меняй сути текста, сохраняй когнитивную информацию и стиль.

- 4) Проверь термины, которые касаются анатомии осьминогов. Исправь, если нужно.

Вручную были внесены исправления, связанные с единицами измерения и исправлена ошибка в согласовании лица и коллокации.

Нейронный перевод	Редактирование с помощью промптов	Постредактирование
Она вытянулась примерно на пять футов. Её «голова» — под «головой» я имею в виду собственно голову и мантию, или тело, потому что именно там млекопитающие ожидают увидеть голову животного — размером с небольшой арбуз. «Или, по крайней мере, с медовую дыню», — говорит Скотт, придерживаясь фруктовой темы.	Афина вытянулась примерно на 1,5 м . Её «голова» — здесь я имею в виду собственно голову вместе с мантией (то есть туловищем; именно в этой части млекопитающие обычно ожидают увидеть голову животного) — размером с небольшой арбуз. — Или, если точнее, с медовую дыню, — добавляет Скотт, не выходя из «фруктовой» темы.	Афина вытянулась примерно на полтора метра . Её «голова» — здесь я имею в виду собственно голову вместе с мантией (то есть туловищем; именно в этой части мы , млекопитающие, обычно ожидаем увидеть голову животного) — размером с небольшой арбуз. — Или, если точнее, с медовую дыню, — добавляет Скотт, не отходя от «фруктовой» темы.

Исследование показало, что на сегодняшний день некоторые ошибки, выделяемые как типичные, реже встречаются при нейронном переводе, хотя и нельзя сказать, что они отсутствуют полностью.

Текст, переведенный нейронной сетью более связный, стилистически однородный. В нем не было выявлено пунктуационных или типографских ошибок. Кроме того, на этапе работы с терминами виртуальный ассистент выделил и привел ссылки на источники, которыми подкреплялся выбор термина. Однако и такие ссылки необходимо перепроверять, так как нейронная сеть отвечает на вопросы исходя из того, что пользователь, вероятно, хочет услышать. Так, описывая алгоритм перевода,

Яндекс Алиса сказала, что «прочитала текст вслух», а это невозможно технически.

Это важно учитывать, ведь в большом объеме информации легко упустить на первый взгляд незначительные детали, которые тем не менее сказываются на качестве перевода. В работе с научно-популярными текстами необходимо уделять особое внимание верификации терминов и источников для обеспечения точности в переводе.

В тексте, переведенном с помощью быстрого перевода Яндекс Переводчика, было значительно больше ошибок, и с практической точки зрения, особенно во фрагментах книги, содержащих элементы повествования, его эффективнее было бы использовать в качестве

подстрочника – опоры для перевода или отказаться от его использования.

Нельзя игнорировать тенденцию к повсеместному внедрению нейронных сетей, потенциально более совершенного инструмента для машинного перевода и более гибкого. Грамотная работа с промптами может упростить поверхностное постредактирование, а иногда и предотвратить совершение ошибок в процессе МП.

Существует большое количество инструкций, гайдов по написанию промптов для нейронных сетей или даже готовых вариантов запросов. На официальном сайте Яндекс Ассистента Алисы также приводятся несколько подобных советов. Например, четко определять цель, задавать контекст и роль, в которой выступает Ассистент, задавать открытые вопросы, приводить примеры и задавать стиль и формат предполагаемого ответа [9].

Исходя из специфики перевода научно-популярных текстов запрос для перевода выбранного нами материала может выглядеть следующим образом: «Ты – профессиональный переводчик, специализирующийся на переводе научно-популярной литературы. Тебе нужно выполнить перевод фрагмента научно-популярной книги “The Soul of an Octopus: A Surprising Exploration into the Wonder of Consciousness” Сай Монтомгери. Текст содержит элементы повествования – при работе с ними важно определить и сохранить стиль. В тексте много терминов, связанных с анатомией морских животных – выдели их в тексте и после текста перевода списком приведи определения этих терминов и ссылки на источники. Выбирай авторитетные научные источники. Если в тексте встречаются единицы измерения, то их нужно переводить в метрическую систему и писать словами. Идиомы передаются синонимичными идиомами в русском языке. Текст

должен быть оформлен в соответствии с правилами русского языка и типографики. Проверь перевод на наличие ошибок. Вот фрагмент, перевод которого нужно выполнить...».

Подобный промпт может сократить время, необходимое для проведения легкого постредактирования, однако в переводе остаются ошибки, связанные с пониманием сути описываемых процессов, определением субъектно-объектных отношений, а также темы и ремы, а значит, такой текст нельзя называть текстом высокого качества.

Не исключено, что, если говорить о качестве перевода, в некоторых случаях опорой будет служить субъективная оценка. Тем не менее стоит упомянуть, что для решения проблемы оценки качества машинного перевода существуют метрики, оценивающие соотношение минимального числа правок к усредненной длине предложения, например, TER, или количество совпадений слов и словосочетаний в оригинале и переводе, например, NIST.

Когда речь идет об оценке качества с помощью стандартизированных метрик или по каким бы то ни было иным критериям, может оказаться, что текст, переведенный человеком, наберет меньше баллов (или больше штрафных баллов), чем переведенный системой МП или нейронной сетью. В рамках исследования мы сравнивали перевод из примеров выше с официальным переводом книги, в том числе, с помощью сервиса «Орфограммка».

Один из критериев оценивания «Орфограммки» – «вода», слова без смысловой нагрузки, от которых при написании большинства текстов советуют избавляться. Для текста, переведенного с помощью Яндекс Переводчика, процент «воды» составил 0,19 %, для нейронного перевода 0,13 %, а для официального – 0,15 %. В данном случае будет ли этот критерий значимым при оценке

качества перевода? Мы считаем, что нет, так как текст, переведенный человеком, воспринимается лучше, есте-

ственное, что для получателя перевода намного важнее.

Яндекс Переводчик	Яндекс Алиса	Официальный перевод
В длину она примерно полтора метра. Ее голова (под «головой» я подразумеваю как саму голову, так и мантию, или тело, потому что именно там мы, млекопитающие, ожидаем увидеть голову животного) размером с небольшой арбуз. «Или, по крайней мере, с медвяную дыню, – говорит Скотт, продолжая фруктовую тему. – Когда она впервые появилась в океанариуме, ее голова была размером с грейпфрут»	Афина вытянулась примерно на полтора метра. Её «голова» — здесь я имею в виду собственно голову вместе с мантией (то есть туловищем; именно в этой части мы, млекопитающие, обычно ожидаем увидеть голову животного) — размером с небольшой арбуз. — Или, если точнее, с медовую дыню, — добавляет Скотт, не отходя от «фруктовой» темы. — А когда Афина только появилась в океанариуме, была не больше грейпфрута	И вот Афина передо мной. Длинной она около полутора метров. Ее голова – под «головой» я имею в виду не только голову, но и мантию, то есть туловище, которое находится там, где у млекопитающих мы привыкли видеть голову, – размером с небольшой арбуз. «Скорее, с дыню, – уточняет Скотт. – Когда она к нам поступила, ее голова была не больше грейпфрута»

Помимо вопроса об эффективности и целесообразности применения систем автоматического перевода здесь встает вопрос об искусственном ограничении творческих способностей переводчика при работе с текстом, переведенном системой МП, за счет предложенных ей формулировок. При наличии на первый взгляд готового текста неопытному переводчику может быть сложнее производить при необходимости транскреацию и в целом выделить, на каком уровне необходимо исправить ошибку, то есть ответить на вопрос, что именно

с переводом «не так».

Все эти выводы применимы при работе с научно-популярными произведениями, однако могут быть нюансы в работе с конкретными текстами этого и других жанров. Мы полагаем, что в процессе обучения переводу стоит уделять особое внимание предпереводческому анализу и, возможно, рассмотреть включение в его алгоритм как оценки применимости машинного перевода, так и определению наиболее эффективной стратегии.

Список источников

1. *Беляева Л. Н.* Машинный перевод в современной технологии процесса перевода // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 203. С. 22–30.
2. *Дорожкина В. А., Ивлева М. А.* Постредактирование машинного перевода в обучении студентов лингвистических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. № 33. С. 38–45.
3. *Малявина А. Н.* Обучение постредактированию будущих переводчиков // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Мурманск: Мурманский арктический университет. 2024. С. 34–37.
4. *Марчук Ю. Н.* Модели перевода. М.: Академия, 2010. 176 с.
5. *Монтгомери С.* Душа осьминога. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 320 с.
6. *Нечаева Н. В., Светова. С. Ю.* Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. № 25. С. 64–72.

7. Ошанова Е. С., Дектерев В. Н. К вопросу о современных методах, системах и качестве машинного перевода // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2022. Т. 18, №. 4. С. 81–91.

8. Сдобников В. В. Искусственный интеллект в переводе: условия эффективного использования // Научный диалог. 2025. Т. 14, № 3. С. 62–80.

9. Советы и примеры запросов для работы с Алисой AI // Ассистент Алиса [Электронный ресурс]. URL: <https://alice.yandex.ru/> (дата обращения: 08.10.2025).

10. Специалист в области перевода. Профессиональный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

11. *Montgomery S. Secrets of the Octopus*. New York, A Division of Simon & Schuster, Inc., 2015. 192 p.

Информация об авторах

И. В. Лисица – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

В. М. Воробьева – студент 4 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, vikkitoria131518@gmail.com

Information about the authors

I. V. Lisitsa – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

V. M. Vorob'eva – 4th year student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, vikkitoria131518@gmail.com

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 28.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 28.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 378:81

Межкультурные аспекты коммуникации в языковом обучении студентов технического профиля

Гульнара Рашидовна Муллахметова¹, Гульнара Фаридовна Филиппова¹

¹Казанский государственный энергетический университет, Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам освоения различных аспектов межкультурной коммуникации в системе языкового обучения студентов инженерно-технической направленности в контексте современных процессов международной интеграции. Цель статьи – расставить методические и образовательные акценты на основных подходах и принципах формирования навыков межкультурного взаимодействия. Актуальность темы обусловлена необходимостью развивать и совершенствовать навыки межкультурного общения как на родном языке, так и на иностранном в рамках письменного и устного профессионально ориентированного общения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативные компетенции, языковое образование, культура языковой личности, социокультурное взаимодействие, вербальное и невербальное поведение, устная деловая речь, письменная деловая речь

Для цитирования: Муллахметова Г. Р., Филиппова Г. Ф. Межкультурные аспекты коммуникации в языковом обучении студентов технического профиля // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 111–117.

Original article

Intercultural aspects of communication in language teaching of technical students

Gulnara R. Mullakhmetova¹, Gulnara F. Filippova¹

¹Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the issues of mastering various aspects of intercultural communication in the system of language education for engineering students in the context of modern processes of international integration. The purpose of the article is to place methodological and educational accents on the basic approaches and principles of the formation of skills of intercultural interaction. The relevance of the topic is due to the need to develop and improve intercultural communication skills both in their native language and in a foreign language within the framework of written and oral professional-oriented communication.

Keywords: intercultural communication, communicative competencies, language education, culture of linguistic personality, socio-cultural interaction, verbal and non-verbal behavior, oral business speech, written business speech

For citation: Mullakhmetova G. R., Filippova G. F. Intercultural aspects of communication in language teaching of technical students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 111–117. (In Russ.)

Глобализация и интеграция социальных и политических процессов, расширение информационного пространства, модернизация технологий производства, цифровизация и ускоренный темп современных каналов коммуникации ставят перед современной педагогической наукой и сектором общеобразова-

тельных и профессиональных дисциплин, преподаваемых в высшей школе, новые цели и задачи. Существенный акцент сегодня сделан на развитии у студентов и молодых специалистов навыков грамотного личностного и профессионального взаимодействия и формировании устойчивых способностей устанавливать социальный и профессиональный контакт, продуктивно обсуждать и решать сложные профессиональные задачи.

Вопрос о гуманитаризации современного инженерно-технического образования сегодня не требует обширных дискуссий, поскольку исследовательская практика решает этот вопрос весьма однозначно: задача сферы образования – создание максимально полных условий для вскрытия этого подлинно человеческого – сугубо гуманитарного знания во всех фундаментальных предметных областях [2, с. 37]. Новый подход к решению задач высшего образования должен содействовать появлению образованного человека, что предполагает «сочетание целостной профессиональной подготовки и объёмного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры» [1, с. 116].

На сегодняшний день крайне востребован специалист технического профиля, качественно владеющий языковыми, коммуникативными компетенциями в рамках своей профессиональной деятельности. В связи с этим отмечаются тенденции устойчивого присутствия языкового образования будущих специалистов технического профиля в контексте дисциплин, связанных с изучением как родного, так и иностранного языков.

Анализ требований, предъявляемых к современному инженеру, позволяет делать вывод о том, что уровень внешней коммуникации имеет огромное значение в структуре профессиональной личности специалиста технического

профиля. Инженер должен уметь находить, структурировать, анализировать, оценивать, воспроизводить, интерпретировать, использовать и производить новую информацию [11].

Цель языкового обучения в современной парадигме высшего образования сопряжена с необходимостью формировать у будущих инженеров не только технических умений, но и навыки осуществлять поиск и обрабатывать информацию, используя ресурсы функциональной стилистики родного и иностранного языка, владеть профессиональной лексикой как на русском, так и иностранном языке и активно использовать эти знания в письменной и устойчивых формах профессиональной коммуникации.

Следует отметить, что формирование у студентов коммуникативной компетенции активно рассматривается сегодня в единстве со знанием норм и традиций той или иной культурной общности, с изучением коммуникативного вербального и невербального поведения в ситуациях, приближенных к реальным, что подразумевает формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции как определяющего фактора для осуществления профессиональной деятельности на международном уровне, а так же для достижения взаимопонимания и сотрудничества между народами [7].

В современной педагогике высшей школы теория и практика межкультурной коммуникации является предметом множества научных исследований, которые посвящены различным аспектам и проблемам заданной темы. Вопросы межкультурной коммуникации в образовательном пространстве освещены в работах ряда исследователей; среди них В. А. Ильин, Н. Г. Салмина, Е. В. Звонова [3], П. Н. Новосёлова [6], Л. С. Пичкова, О. О. Чертовских [7] и другие.

Одними из наиболее ярких определений межкультурной коммуникации, на наш взгляд, можно считать следующие: «Межкультурная коммуникация – это процесс общения между представителями различных народов, разных языков и культур, то есть так называемый межкультурный диалог...» [7, с. 228], «МКК предполагает равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей, с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур» [12, с. 18]. Отсюда следует, что межкультурное общение – это сложный процесс взаимодействия, включающий в себя и особенности национально-культурной информации, и специфику ментального поведения, и уникальность традиций и обычаев как религиозного, так и светского характера [9].

Межкультурная коммуникация представляет собой синтез аспектов: лингвистических, социокультурных, психологических, в рамках которых субъекты коммуникации обмениваются информацией и опытом при помощи вербальных и невербальных средств коммуникации [6].

Для эффективного осуществления межкультурной коммуникации необходимо иметь представления о языковом менталитете партнеров по коммуникации, понимать модели и правила социального поведения, присущего той или иной культуре, знать и активно использовать этикетные формулы. Наличие устойчивых представлений об историческом и социокультурном опыте партнеров по межкультурной коммуникации позволяет достигать взаимопонимания между людьми, вступающими в личностно ориентированную или профессиональную коммуникацию. Понимание коммуникативного поведения, особенностей национального ментали-

тета (манеры общения, жестов, экспрессивных выражений, правил этикета, характерных тематик), социокультурные знания о стране собеседника, толерантное отношение, высокий уровень воспитания являются важными составляющими межкультурной коммуникации.

Формирование понятия и развитие навыков межкультурной коммуникации отвечает требованиям современной цивилизационной модели общения, построенной на стремлении интегрировать достижения культур и опыт различных народов как в практическом познании менталитета, так и в изучении и интегрировании полезного опыта [6].

Принципы межкультурной коммуникации, развитие межкультурной компетенции как основы свободного общения представителей различных национальных культур и профессиональных подходов считаются ведущими для языкового образования нового времени. Этим объясняется огромное количество педагогических, методических исследований теоретического и прикладного характера. Аккумуляция научного и методического опыта, его анализ и практическое применение в педагогической практике университетского образования – актуальные задачи преподавателей – лингвистов при достижении цели сформировать у студентов устойчивые навыки межкультурной коммуникации.

В учебных программах технических университетов (в Казанском государственном энергетическом университете, в частности) языковое образование реализуется на разных этапах обучения (бакалавриат и магистратура) в рамках дисциплин теоретического и практического характера. Это дисциплины, связанные с иностранным языком: «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», и дисциплины, связанные с родным, русским языком: «Деловая коммуникация на русском языке», «Языки профессио-

нальной коммуникации и деловая переписка».

Целесообразно ли говорить об интеграции указанных выше языковых дисциплин в достижении общей цели образовательного процесса – развитии коммуникативной компетенции в целом и развития навыков межкультурной коммуникации в частности? Безусловно, стоит, поскольку междисциплинарная интеграция в данном случае выступает в качестве основополагающего методического принципа, который способствует объединению представлений о нормах межкультурного коммуникативного вербального и невербального поведения, расширяет знания, умения и навыки в рамках коммуникативной компетенции в целостную систему и тем самым образует единую теоретическую и практическую общность.

В контексте подобной междисциплинарной интеграции можно выделить важные образовательные задачи, стоящие перед преподавателями-лингвистами:

- формирование определенных знаний о культурных кодах, существующих в языке, и представления о том, на каких уровнях языковой структуры можно найти важную информацию, формирующую представления о правилах межкультурной коммуникации;

- изучение широкого спектра сведений об истории, традициях и обычаях, культурных ценностях и моделях социального и профессионального поведения различных народов.

Иными словами, основная задача, стоящая перед преподавателями русского и иностранного языков, – это создание такого принципа языкового образования, при котором лингвистические реалии позволяют получить представления о культуре, менталитете, специфических особенностях моделей поведения представителей иноязычных культур. Это предполагает и новый взгляд на на-

циональную идентичность и важность межкультурной коммуникации.

Обращаясь к опыту преподавания русского языка в рамках учебных программ технического университета, отметим, что акцент делается не столько на изучении языковой структуры, сколько на формировании и развитии коммуникативных (межкультурных в том числе) компетенций.

В качестве центрального понятия выступает «языковая культура личности», предполагающая единство трех компонентов – нормативного, коммуникативно-прагматического и этического.

В контексте нормативного аспекта студенты традиционно изучают все аспекты современного русского литературного языка, в процессе изучения основ коммуникативной прагматики и этики акцент делается на правилах выбора форм, тактик и стратегий общения в той или иной коммуникативной ситуации.

Рассматривая специфику деловой коммуникации, осуществляемой на русском языке, целесообразно проводить сравнения и параллели с культурой осуществления профессиональной коммуникации в различных странах и на разных языках.

Так, при изучении правил устной деловой коммуникации следует делать акцент на межкультурных различиях западного и восточного типов общения. В каждом из них отражается многовековой ментальный опыт, традиции в использовании форм приветствия и прощания, нормы корпоративного поведения, степень склонность к консервативному или прогрессивному характеру общения.

Изучая основы письменной коммуникации, стоит обратить особое внимание на интернациональные функции официально-делового стиля речи; присутствие лаконизма, аргументированности, предметной точности, достоверности.

При составлении деловых документов различного порядка необходимо придерживаться принципов высокой этики отношений, использования нейтрального тона изложения, подчеркнутой официальности, отсутствия эмоционально-оценочной лексики [9].

Таким образом, объектом изучения в профессионально-ориентированной устной и письменной коммуникации выступают экстралингвистические характеристики различных типов межкультурного диалога.

Проблема формирования готовности технического специалиста к межкультурной коммуникации является приоритетной и в дисциплинах, связанных с изучением иностранного языка. Преподаватели-методисты в данном случае традиционно стремятся к реализации комплексного подхода, состоящего из анализа основных аспектов межкультурной коммуникации, актуальных для профессиональной практики инженеров, и разработки и внедрения методик, эффективно реализующих обучение коммуникативным навыкам [4].

Необходимо выделить основные положения, руководствуясь которыми преподаватели используют различные методические приемы для формирования основ межкультурной компетенции:

- возможность присутствия в академической группе студентов из разных стран, что является основой так называемого контекстуального разнообразия и позволяет успешнее обучать навыкам решения коллективных учебных и профессиональных задач [5];

- акцент на приобретении знаний об особенностях национальной культуры коммуникантов, фоновых знаний об их стране, изучение психологических и социальных аспектов идентичности, характерных для разных культур [7];

- формирование навыка межкультурного взаимодействия согласно уровням языковой подготовки с учетом степе-

ни сформированности определённого уровня владения иностранным языком.

Следуя указанным выше положениям, в практике преподавания иностранных языков возможно использовать следующие методические инструменты:

- регулярное обращение к источникам оригинальной иноязычной литературы технического характера в рамках аудиторных занятий и внеаудиторной работы: аналитическое чтение, изучение новой лексики, перевод;

- подготовка докладов, выступлений, презентаций на темы, связанные как с особенностями ведения профессиональной деятельности в странах изучаемого языка, так и спецификой менталитета, традиций и обычаев иноязычных стран;

- организация и ведение проектной работы, предполагающей совместные проекты с иностранными студентами, участие в международных конкурсах, олимпиадах, семинарах [8];

- обсуждение важных тем профессионального характера и актуальных социальных, экономических и культурных вопросов, в ходе которого предполагается устный обмен мнениями, обнаруживающий сходства и различия в разнообразных культурных кодах, осознание разнообразия мнений и подходов, развитие критического мышления [5];

- организация и активное участие в культурных мероприятиях и акциях межкультурной тематики.

Воспитательный компонент обучения основам межкультурной коммуникации в контексте языкового образования предполагает устойчивый акцент на следующих принципах:

- знание и понимание межкультурных особенностей позволяет не только эффективно взаимодействовать с представителями других культур и народов, но и чётче осознавать особенности своей, родной, культуры;

– представления о межкультурных различиях позволяет избегать межнациональных конфликтов, межэтнической напряжённости, учит молодое поколение толерантности и уважению к представителям других народов [10].

Суммируя вышесказанное, необходимо в очередной раз подчеркнуть, что развитие и изменение социальных, политических, экономических процессов в мировом сообществе диктуют необходимость освоения различных способов межкультурной коммуникации. Это способствует процессу взаимопроникновения культур, открывает новые возможности в использовании различных видов и форм общения.

Языковое образование, с одной стороны, является средством изучения, углубления и, соответственно, совершенствования профессиональных знаний, отвечая запросам профессиональной компетентности. С другой стороны, выполняет функцию эффективного инструмента коммуникации.

В подготовке будущих специалистов технического профиля межкультурная коммуникация занимает особое место; межкультурная грамотность, формирование и использование новых каналов связи, развитый эмоциональный интеллект, культурное коммуникационное пространство формируют современную личность и грамотного инженера.

Список источников

1. *Арановская И.* Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 115–119.
2. *Афанасьев Ю. Н.* Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. № 7. С. 37–42.
3. *Ильин В. А., Салмина Н. Г., Звонова Е. В.* Проблема кросс-культурной коммуникации в зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2022. № 4. С. 92–112.
4. *Муллахметова Г. Р.* Развитие навыков деловой коммуникации студентов первого курса на занятиях иностранными языками в Казанском государственном энергетическом университете // Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 55-летию Казанского государственного энергетического университета (Казань, 09–10 ноября 2023 г.). Казань: Казанский государственный энергетический университет. 2023. С. 327–330.
5. *Муллахметова Г. Р., Молостова Е. П., Ибрагимова Э. Р., Рахматуллина Д. Э., Сидорова Д. Г., Филиппова Г. Ф.* Кросс-культурная коммуникация в технической сфере: формирование межкультурной грамотности инженеров и IT специалистов, работающих в международной среде // Современный учёный. 2025. № 1. С. 336–341.
6. *Новосёлова П. Н.* Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций у студентов технических вузов в условиях многоуровневого подхода к обучению английскому языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 2 (февраль). С. 91–95.
7. *Пичкова Л. С., Чертовских О. О.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 227–230.
8. *Рахматуллина Д. Э.* Проектный метод в преподавании иностранного языка в техническом вузе // Внедрение научных исследований в образовательный процесс вуза: материалы II Международного Круглого стола, посвящённого Дню преподавателя высшей школы (Казань, 18 ноября 2022 г.). Казань: Казанский государственный энергетический университет. 2023. С. 57–62.
9. *Филиппова Г. Ф.* Специфика межкультурного дискурса в контексте обучения основам деловой коммуникации // Иноязычное образование в современных реалиях:

проблемы и векторы развития: материалы II Международной научно-практической конференции. Казань. 2025. С. 599–602.

10. Филиппова Г. Ф., Сидорова Д. Г. Квестовые технологии в обучении иностранным языкам // Современные цифровые технологии: проблемы, решения, перспективы: материалы национальной (с международным участием) научно-практической конференции. Казань. 2022. С. 375–378.

11. Царёва Е. Е. Особенности развития межкультурной коммуникации студентов инженерного вуза в условиях зарубежной производственной практики // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 20–24.

12. Чертовских О. О. Британский университет: методы, формы и содержание учебного процесса // Человеческий капитал. 2015. № 8 (80). С. 15–20.

Информация об авторах

Г. Р. Муллахметова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет, gulya032@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-8508>

Г. Ф. Филиппова – кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет, gulnphil@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4679-8457>

Information about the authors

G. R. Mullakhmetova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, gulya032@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-8508>

G. F. Filippova – Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, gulnphil@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4679-8457>

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 03.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 03.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 378

Модель реконструкции межкультурной компетентности в онлайн-среде

*Наталья Николаевна Помуран*¹

¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель работы – сопоставить выводы двух эмпирических исследований о связи использования цифровых ресурсов с параметрами межкультурной компетентности студентов-лингвистов и на этой основе предложить интегративную модель реконструкции МК в онлайн-среде. Сопоставление результатов исследований позволяет сделать три вывода: 1) возможности цифровых ресурсов избирательно «подсвечивают» компоненты МК; 2) студенты конструируют профиль МК через осознанный выбор ресурсов, в которых сильнее проявляются их компетенции; 3) образовательные интервенции должны целенаправленно сочетать рецептивные и продуктивные форматы для сбалансированного развития МК.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная сензитивность, цифровые ресурсы, обучение иностранным языкам, модель реконструкции межкультурной компетентности, межкультурное взаимодействие, онлайн-среда

Для цитирования: Помуран Н. Н. Модель реконструкции межкультурной компетентности в онлайн-среде // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 118–123.

Original article

A Model of Intercultural Competence Reconstruction in an Online Environment

*Natalia N. Pomuran*¹

¹Novosibirsk military order of Zhukov institute named after general of the army
I.K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Abstract. The aim of this article is to compare the findings of two empirical studies on the relationship between the use of digital resources and the components of intercultural competence (IC) among linguistics students and, on this basis, to propose an integrative model for reconstructing IC in the online environment. Comparing the research results allows for three main conclusions: 1) the affordances of digital resources selectively “highlight” specific components of IC; 2) students construct their IC profile through the conscious selection of resources that best leverage their stronger competencies; 3) educational interventions should purposefully combine receptive and productive formats to ensure the balanced development of IC.

Keywords: Intercultural competence, intercultural sensitivity, digital resources, foreign language teaching and learning, a model for reconstructing intercultural competence, intercultural interaction, online environment.

For citation: Pomuran N. N. A Model of Intercultural Competence Reconstruction in an Online Environment. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 118–123. (In Russ.)

Дискуссии о том, возможно ли формирование межкультурной компетентности (МК) вне длительного непосредственного контакта с иноязычным сообществом, обострились на фоне стремительной цифровизации образования [6; 10]. Цифровая среда породила новые каналы соприкосновения с «чужой» культурой — от микровидео и подкастов до переписки, голосовых сообщений и видеосвязи, — каждый из которых предъявляет специфические когнитивно-аффективные требования и открывает собственные траектории развития межкультурной компетентности. Тем самым возникает задача понять, какие возможности цифровых ресурсов (видимость, синхронность, управляемость темпом, редактируемость и использование метаданных) соотносятся с какими параметрами МК и как именно образовательная практика может использовать это соответствие. Две серии данных, рассмотренные в настоящей статье, предоставляют эмпирическую опору для такого анализа и позволяют предложить модель, объясняющую «избирательную реконструкцию» параметров МК в разных цифровых форматах.

Мы опираемся на трактовку межкультурной сензитивности (МС) как ядра межкультурной компетентности (МК), обеспечивающего этнорелятивизм, принятие различий и гибкое управление поведением в межкультурных контактах, а также на представление о МК как интегративном многомерном качестве личности [1; 4; 7]. В исследованиях использовали две диагностические методики: шкала Intercultural Sensitivity Scale (ISS) диагностирует вовлеченность, уважение к разнообразию, уверенность, удовольствие и внимательность [8]; «Интегративный опросник МК» фиксирует межкультурный интерес, стабильность, отсутствие этноцентризма и управление взаимодействием [5].

Отдельные шкалы методик являются сопоставимыми и допускают объединение в следующие интегральные блоки на основе диагностируемых компонентов:

1. Поведенческий компонент включает шкалы «Управление межкультурным взаимодействием» и «Проявление внимательности, предупредительности».

2. Индивидуально-личностный компонент объединяет шкалы «Межкультурная стабильность» и «Чувство уверенности в межкультурном взаимодействии».

3. Ценностно-ориентационный компонент состоит из шкал «Отсутствие этноцентризма», «Уважение к культурному разнообразию» и «Межкультурный интерес».

4. Эмоциональный компонент отражает шкала «Чувство удовольствия, получаемое от межкультурного взаимодействия».

5. Мотивационно-поведенческий компонент представлен шкалой «Вовлеченность в межкультурное взаимодействие». Важна идея «возможностей» цифровой среды: каждый формат коммуникации и медиапотребления предлагает специфические возможности и ограничения, которые активируют различные когнитивные и аффективные механизмы — от планирования и метакоммуникации до эмпатии и толерантности к неопределенности.

Исследование 1 (N = 30, 18–20 лет, направление «Лингвистика») применяет ISS и опросник о частоте использования двенадцати категорий цифровых ресурсов. Для оценки частоты обращения к ресурсам применялась 5-балльная шкала, где 5 обозначает очень частое обращение (почти ежедневно), а 0 — полное отсутствие опыта использования. Из представленных в исследовании медиапрактик доминируют короткие видео — 4,6, фильмы — 3,9, подкасты — 3,8, книги в электронном формате — 3,4;

социальное взаимодействие с носителями языка при помощи текстовых сообщений (3,0), голосовых сообщений (2,1), видеосвязи (1,2), на курсах совместного онлайн-обучения (1,2) используется реже; виртуальные туры – эпизодичны. Значимые различия: (а) очень высокая внимательность/предупредительность ассоциирована с чтением цифровых журналов и прослушиванием радио; (b) чувство удовольствия от межкультурного взаимодействия – с чтением в цифровом формате; (с) уважение к культурному разнообразию – с чтением журналов в цифровом формате. Для вовлеченности и уверенности различия не получены. Исследование 2 (N = 52, 19–21 год, переводчики) использует интегративный опросник МК и измеряет частоту применения трех инструментов общения с носителями: текстовые сообщения, голосовые сообщения и видеосвязь. Согласно полученным данным, текстовые сообщения – самый частый ресурс, голосовые сообщения используются эпизодически, видеосвязь – редкий опыт. В результате получены следующие групповые различия: а) респонденты с высокими показателями по шкале «межкультурный интерес» чаще используют видеосвязь; б) студенты, имеющие высокие баллы по шкале «межкультурная стабильность», чаще поддерживают межкультурные контакты посредством голосовых сообщений, группы со средними значениями смещены к текстовым сообщениям; с) шкала «низкий этноцентризм» положительно коррелирует с частым использованием голосовых сообщений; d) управление межкультурным взаимодействием связана с преимущественно текстовыми сообщениями.

Сопоставление предпочтений показывает «избирательную сопряженность» между возможностями циф-

ровых ресурсов и параметрами МК. Рецептивные медиапрактики высокой когнитивной насыщенности (журнальные статьи в цифровом формате, радио, книги в цифровом формате) соотносятся с внимательностью, уважением к разнообразию и позитивным аффектом взаимодействия: они дают время на интерпретацию культурных маркеров и укрепляют релятивистские позиции. В интерактивных форматах возможности цифровых ресурсов распределены иначе: видеосвязь повышает «социальное присутствие» и лучше всего поддерживает межкультурный интерес; голосовые сообщения добавляют безопасную асинхронность, способствуя стабильности и снижению этноцентризма; текстовые сообщения позволяют управлять взаимодействием благодаря редактируемости и действиям с метаданными в цифровой среде.

Тем самым подтверждается тезис, что цифровые среды не столько «выравнивают» дефициты, сколько позволяют субъекту реконструировать собственный профиль МК – усиливать уже сильные стороны через выбор привычных и компетентностно созвучных каналов. Оба исследования прямо формулируют идею «реконструкции»/«репрезентации» межкультурной личности в онлайн, а не простого замещения офлайн его цифровыми аналогами.

На основе выявленных взаимосвязей предложим интегративную модель «реконструкции» МК через использование возможностей цифровых ресурсов, где 1) единицы анализа – «цифровой ресурс, 2) возможности цифровых ресурсов, 3) результат – реконструкция определенного компонента МК и закрепление соответствующей стратегии взаимодействия (рис. 1).

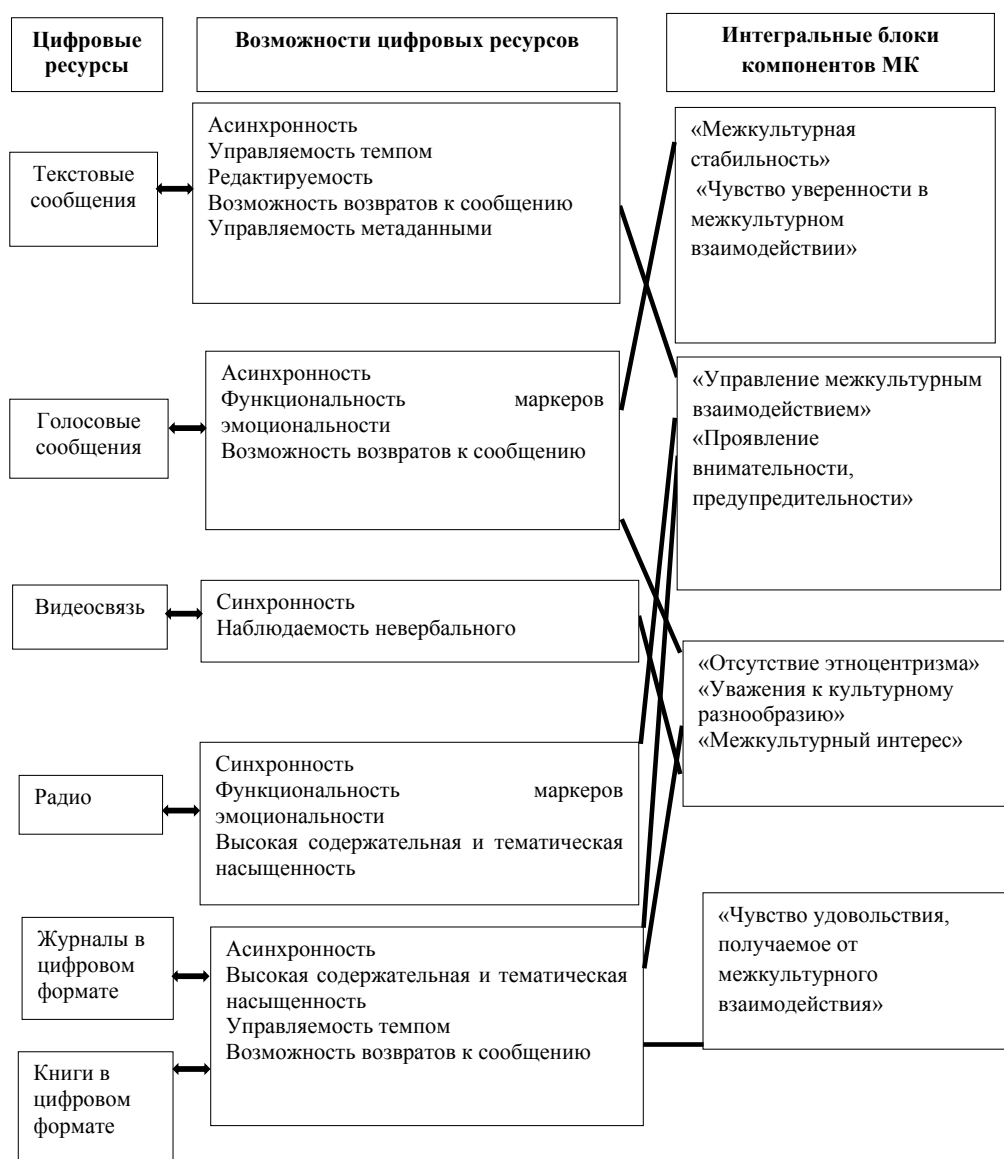


Рис. 1. Интегративная модель «реконструкции» МК

• Текстовые сообщения (асинхронность; управляемость темпом; редактируемость; управляемость метаданными) → «управление взаимодействием» и «внимательность» (через управление эффектом присутствия, планирование, мониторинг, настройку контекста).

• Голосовые сообщения (асинхронность; акустические маркеры эмоциональности; возможность возвратов) → «стабильность» и «снижение этноцентризма» (через подкрепление эмпатии

при контролируемой когнитивной нагрузке и времени на осмысление).

• Видеосвязь (высокая наблюдаемость невербального; относительная синхронность; усиленная вовлеченность) → «межкультурный интерес» и «удовольствие» (через эффект присутствия и доступ к контекстуальным подсказкам).

• Рецептивные медиапрактики высокой когнитивной плотности — журнальные статьи в цифровом форма-

те, радио, книги в цифровом формате (управляемость темпом; возможность возвратов; тематическая и содержательная насыщенность) → «внимательность», «уважение к разнообразию», «удовольствие» (через погружение и осознание культурной перспективы и эмоциональная вовлеченность, глубокое осмысление).

Результаты обоих исследований согласуются в трех пунктах. Во-первых, студенты в целом тяготеют к низкоступенчатым цифровым практикам: рецептивным медиа и текстовой коммуникации; синхронные и визуально насыщенные форматы используются эпизодически. Это структурирует возможности педагогов: «сложные» форматы следует вводить через мосты – от текста к голосу, от голоса к видео. Во-вторых, выявленные взаимосвязи объясняются через призму когнитивных (познавательных) и аффективно-когнитивных (эмоционально-познавательных) механизмов: видеосвязь поддерживает интерес, голос – стабильность и эмпатию, текст – контроль взаимодействия; рецептивные форматы высокой когнитивной плотности питают внимательность и уважение к различию. В-третьих, обе работы сходятся в интерпретации цифровой среды как пространства реконструкции межкультурной личности, где субъект выбирает те каналы, в которых сильнее проявляются уже имеющиеся компетенции, одновременно развивая недостающие через расширение возможностей цифровых ресурсов. При этом следует осторожно интерпретировать связь как

преимущественно корреляционную: ни в одном из исследований не проводились манипуляции цифровыми ресурсами, а различия между подгруппами могли опосредоваться скрытыми переменными (языковой уровень, учебная нагрузка, доступность технологий). Наблюдение о редком использовании виртуальных туров и онлайн-курсов указывает, что «экзотические» цифровые ресурсы без встроенной педагогической структуры не входят в повседневные практики и едва ли способны самостоятельно поддерживать развитие МК; напротив, требуются системные задания и обратная связь.

Сравнение двух эмпирических наборов данных показывает, что цифровые ресурсы по-разному «подсвечивают» компоненты межкультурной компетентности. Рецептивные медиа с высокой когнитивной плотностью связаны с внимательностью, уважением к разнообразию и позитивным аффектом; голосовые форматы – со стабильностью и снижением этноцентризма; видеосвязь – с межкультурным интересом; обмен текстовыми сообщениями – с управлением взаимодействием. Эти закономерности объяснимы через призму возможностей цифровых ресурсов и согласуются с идеей «реконструкции» межкультурной личности в цифровой среде. Практическое следствие – необходимость модульного дизайна курсов, выстраивающего «лестницу форматов» и поддерживающего как проявление, так и развитие субкомпетенций межкультурной компетентности.

Список источников

1. Карнышев А. Д. Личность и межкультурная компетентность // Психология в экономике и управлении. 2009. № 2. С. 99–106.
2. Помуран Н. Н. Роль цифровых ресурсов в формировании межкультурной сензитивности у студентов-лингвистов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 106–113.
3. Помуран Н. Н. Межкультурная компетентность и новые формы общения в цифровой среде // Сибирский социально-гуманитарный журнал: научный журнал. 2025. № 1 (6). С. 46–53.

4. *Почебут Л. Г.* Социально-психологические принципы межкультурной коммуникативной компетентности // *Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии* / отв. ред. Л. А. Цветкова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2010. Ч. 2. С. 484–486.

5. *Хухлаев О. Е.* Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия // *Социальная психология и общество*. 2020. Т. 11. № 4. С. 26–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110403>

6. *Цигеман Э. С., Марарица Л. В.* Сравнение психологических аспектов качества коммуникации в офлайн и онлайн коммуникации: обзор исследований // *Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева (15–16 мая 2024 г.)*. М.: Издательство МГППУ, 2024. С. 679–682.

7. *Bennett M. J.* A developmental approach to training intercultural sensitivity // *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10, № 2. P. 179–186.

8. *Chen G.-M., Starosta W. J.* A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity // *Human Communication*. 1998. Vol. 1, № 1. P. 1–16.

9. *Rai L. et al.* Massive Open Online Courses and intercultural competence: analysis of courses fostering soft skills through language learning [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1219478/full> (дата обращения: 21.08.2025).

10. *Zhang X., Zhou M.* Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review [Электронный ресурс] // *Computers & Education*. 2023. Vol. 194. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697> (дата обращения: 21.08.2025).

Информация об авторе

Н. Н. Помуран – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, pomnatnik@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8709-6038>

Information about the author

N. N. Pomuran – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk Military Zhukov's Order Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, pomnatnik@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8709-6038>

Статья поступила в редакцию 09.09.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 09.09.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Практический опыт применения фидбэка для развития коммуникативной компетенции у студентов лингвистических направлений

Валерия Юрьевна Пустовалова¹¹Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия

Аннотация. Представлен опыт внедрения фидбэка для формирования коммуникативной компетентности у студентов-зумеров IT-специальностей в условиях ограниченного учебного времени. Описаны результаты педагогического наблюдения и анкетирования, свидетельствующие об эффективности фидбэка в совершенствовании навыков говорения, активизации целевой лексики и развития критического мышления. Даны рекомендации для преподавателей английского языка по использованию фидбека как инструмента развития навыков говорения.

Ключевые слова: зумеры, лингвистический вуз, фидбек, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, рециркуляция вокабуляра

Для цитирования: Пустовалова В. Ю. Практический опыт применения фидбэка для развития коммуникативной компетенции у студентов лингвистических направлений // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 124–129.

Original article

Hands-on experience with providing feedback to enhance the communicative skills of non-linguistics students

Valeriya Yu. Pustovalova¹¹National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. This paper presents the experience of implementing feedback to develop communicative competence in Zoomer students majoring in IT, within the constraints of limited class time. It describes the results of pedagogical observation and questionnaires, demonstrating the effectiveness of feedback in improving speaking skills, activating target vocabulary, and fostering critical thinking. Recommendations are provided for English language teachers on using feedback as a tool for developing speaking skills.

Keywords: Zoomers, non-linguistics university, feedback, communicative approach, communicative competence, vocabulary recycling

For citation: Pustovalova V. Yu. Hands-on experience with providing feedback to enhance the communicative skills of non-linguistics students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 124–129. (In Russ.)

В современном образовательном пространстве развитие коммуникативных навыков на английском языке является ключевой компетенцией для студентов всех направлений подготовки. Особую актуальность этот вопрос приобрета-

ет для студентов лингвистических специальностей, где дефицит учебного времени требует интенсифицирующих методов обучения для достижения значимого прогресса в развитии навыков говорения.

Традиционные методы, основанные на пассивном восприятии информации, часто оказываются неэффективными для современных студентов-зумеров, выросших в эпоху цифровых технологий и привыкших к быстрому темпу получения информации, интерактивному обучению и персонализированному подходу [1–5]. В связи с этим современные преподаватели английского языка высшей школы (см., напр.: [6–8]), стремящиеся повысить эффективность обучения студентов нового поколения, активно обмениваются опытом использования инструментов, привычных для этого поколения, чтобы повысить эффективность усвоения материала, используя привычные для студентов инструменты.

Актуальность исследования определяется потребностью в разработке и апробации новых методик обучения коммуникативным навыкам английского языка для студентов-зумеров лингвистических специальностей, характеризующихся ограниченным количеством аудиторных занятий.

В настоящей работе предлагается способ адаптации инструмента, популярного среди зумеров в цифровой среде, для использования в образовательном процессе с целью интенсификации формирования коммуникативной компетенции.

В контексте обучения поколения Z фидбэк (ответная реакция, отклик) [9] как реакция на действия или информацию выступает в качестве органичного и легко переносимого инструмента из онлайн-мира в офлайн-пространство обучения.

В рамках настоящей статьи фидбэк определяется как мнение студента, представляющее собой оценку информации, содержащейся в учебном материале, и оформленное в соответствии с установленными преподавателем требованиями, что, по сути, является переносом

привычного формата общения из социальных сетей в учебную аудиторию.

Дидактический потенциал фидбэка заключается в том, что он 1) стимулирует студентов больше говорить, формулировать свою точку зрения четко, логично и убедительно; 2) развивает навыки критического мышления, учит оценивать информацию, выявлять сильные и слабые стороны; 3) выводит в речь новые слова и грамматические конструкции более органично, знания остаются в активном запасе на более длительное время [10].

Целью данной статьи является анализ опыта внедрения фидбэка в учебный процесс с целью повышения эффективности обучения говорению студентов-зумеров лингвистических специальностей и выявление факторов, способствующих достижению положительных результатов.

В течение 2024/25 учебного года фидбэк активно применялся в процессе обучения английскому языку 5 групп студентов первого курса Высшей IT-школы Национального исследовательского Томского государственного университета в количестве 56 человек.

Методология исследования. 1. Педагогическое наблюдение. Проведено непосредственное наблюдение за учебным процессом в группах студентов, осуществляемое с целью выявления особенностей взаимодействия преподавателя и студентов при использовании фидбэка.

2. Анкетирование. Проведено анонимное анкетирование среди студентов, участвовавших в эксперименте, с целью выявления их отношения к использованию фидбэка в процессе обучения, оценки его эффективности и удобства. Анкета включала вопросы как открытого, так и закрытого типа.

3. Статистический анализ данных. Обработка и анализ результатов анкетирования с использованием методов

математической статистики для выявления значимых тенденций и закономерностей.

Полученные в ходе исследования данные представлены в следующем разделе и проанализированы с целью подтверждения гипотезы о положительном влиянии разработанной методики на развитие коммуникативных навыков студентов.

Методические рекомендации. Для повышения эффективности применения фидбэка в качестве инструмента развития навыков говорения у студентов нелингвистических специальностей рекомендуется реализация следующих стратегий:

1. Четкая формулировка задания. Необходимо обеспечить однозначное понимание студентами задачи и ожидаемых результатов. Задание должно быть конкретным и ориентированным на выражение личного мнения по отношению к прочитанному или просмотренному учебному материалу.

2. Определенные критерии оценки. Критерии оценки выступления должны быть четко сформулированы и доведены до сведения студентов. Это позволит им сфокусироваться на развитии конкретных навыков (логичность изложения, аргументированность, использование лексики и грамматики и т. д.) и обеспечит более объективную оценку их работы.

3. Формирование атмосферы доверия. Преподавателю следует создать в аудитории атмосферу взаимного уважения и поддержки, в которой студенты не будут испытывать страх перед совершением ошибок и получением обратной связи.

4. Обеспечение ответного фидбэка. Преподавателям необходимо предоставлять студентам обратную связь с объяснением оценки, учитывающим критерии, чтобы помочь им осмыслить перспективы дальнейшего развития своих навыков.

Соблюдение данных рекомендаций позволит максимально эффективно использовать фидбэк как инструмент развития навыков говорения у студентов нелингвистических специальностей и повышения качества образовательного процесса в целом.

Фидбэк в регламенте времени. В рамках данной статьи мы предлагаем «фидбэк в регламенте времени». Суть заключается в том, что после прохождения определенной темы или разбора учебного материала (текста/видео-/аудиоматериала) студенты готовят и представляют устный фидбэк, отражающий их личное мнение с учетом установленных требований и временного регламента.

Этапы проведения:

1. Изучение материала. Студенты изучают определенную тему или выполняют ряд заданий, направленных на просмотр / прослушивание / прочтение материала на протяжении 1 или 2 занятий.

2. Подготовка фидбэка. В качестве финального задания студенты готовят устный фидбэк, отражающий их личное мнение об изученном материале. При этом студенты должны придерживаться определенных требований, касающихся структуры, содержания и аргументации.

3. Представление фидбэка. Студенты представляют свой фидбэк в устной форме, соблюдая установленный временной регламент (например, 1 минута). Для облегчения задачи студентам разрешается использовать ключевые фразы или *mind map*, составленные лично / самостоятельно.

4. Оценка. Преподаватель оценивает выступления студентов, учитывая соблюдение требований, качество аргументации, использование лексики и грамматики, а также умение укладываться во временной регламент. Дает развернутый комментарий.

Пример реализации фидбэка в регламенте времени. В качестве иллюстрации применения фидбэка в регламенте времени рассмотрим опыт работы со студентами первого курса нелингвистической специальности, обладающими уровнем владения английским языком Intermediate (использовался учебник English File, Intermediate, 4th edition, file 5A).

Тематика и содержание учебного модуля.

Раздел 5A посвящен вопросам спортивной этики, а именно: дилемме оказания помощи соперникам в спортивных состязаниях. В качестве основы для обсуждения студентам предлагаются два текстовых материала, описывающих реальные случаи.

Случай 1: спортсмен оказывает помощь своему брату, что приводит к потере шанса на завоевание первого места.

Случай 2: тренер команды-соперника предоставляет сломавшееся оборудование спортсмену из другой команды, позволяя ему продолжить участие в соревновании.

Целевая лексика: лексические единицы, относящиеся к спортивной тематике, этике, соревнованию и взаимопомощи.

Целевая грамматика: комбинированное использование Past Perfect и Past Simple в одном предложении для описания последовательности событий в прошлом.

Задание для самостоятельной работы (фидбэк в регламенте времени). После завершения работы с заданиями учебника студентам предлагается подготовить и представить фидбэк в соответствии со следующими требованиями:

1. Содержание. Выражение личного мнения по вопросу целесообразности оказания помощи соперникам в спорте. В случае положительного ответа необходимо указать условия, при которых оказание помощи является оправданным. В случае отрицательного ответа, объяснить причину(ы).

2. Формат. Подготовленная (но не заученная) устная речь продолжительностью 1–1,5 минуты.

3. Опора. Использование ключевых слов или mind map для структурирования выступления.

4. Лексический минимум. Использование не менее 4 целевых лексических единиц, относящихся к тематике раздела.

5. Грамматический минимум. Использование не менее 2 грамматических конструкций, включающих Past Perfect и Past Simple в одном предложении.

6. Редактирование. Самостоятельная проверка студентом подготовленного текста с использованием онлайн-инструментов для минимизации грамматических и лексических ошибок.

7. Структура. Наличие четкой структуры, включающей вступление, основную часть и заключение (при необходимости).

8. Темп речи. Обеспечение адекватного темпа речи, позволяющего эффективно передать информацию.

9. Связность. Использование 1–2 словосвязок для обеспечения логичности и последовательности изложения.

Реализация методики в аудиторных условиях. В рамках учебного занятия студенты представляют подготовленный фидбэк в устной форме. Преподаватель осуществляет оценку выступления в соответствии с установленными критериями (содержание, структура, использование лексики и грамматики, соблюдение регламента времени и т. д.) и предоставляет студенту развернутый комментарий, обосновывающий выставленную оценку. Данный комментарий также является формой фидбэка, направленной на коррекцию ошибок и закрепление знаний.

Вариант усложнения задания и внедрение peer-review. По мере адаптации студентов к данной форме работы зада-

ние было модифицировано с целью развития навыков критического мышления и самооценки. Вместо преподавателя оценку устного выступления осуществлял другой студент как элемент реер- review, о дидактическом потенциале которого говорят многие преподаватели [11–14].

Для обеспечения объективности и контроля качества оценки, оценивающий студент должен был предоставить преподавателю информацию о критериях, использованных при оценивании, и обосновать выставленную оценку. На основании полученной информации преподаватель принимал решение о выставлении итоговой оценки в журнал.

Результаты исследования. Для студентов методика оказалась эффективной в следующем:

1. Развивает навык критического мышления, предоставляя дополнительную практику.

2. Способствует выводу в активную речь необходимых языковых и грамматических конструкций.

3. Демонстрирует значительное повышение среднего балла за устные ответы по сравнению с результатами аналогичных групп в предыдущие годы.

4. Улучшает понимание собственных ошибок и способствует прогрессу в из-

учении английского языка, как отметили студенты.

Для преподавателя методика удобна тем, что обеспечивает быстрый способ оценки устных ответов студентов, что особенно ценно в условиях ограниченного учебного времени.

Закключение. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности использования фидбэка для развития коммуникативной компетенции студентов первого курса IT-специальностей. Применение данного подхода способствовало увеличению количества и качества заданий, стимулирующих студентов больше говорить и выражать свое мнение, более осознанному использованию целевой лексики и грамматики. Фидбэк позволяет преподавателю быстро оценивать уровень знаний и навыков студентов и корректировать учебный процесс в соответствии с их потребностями.

Предложенная методика, основанная на принципах разнообразия видов фидбэк и соблюдения временного регламента, может быть рекомендована для использования в практике преподавания английского языка студентам нелингвистических специальностей с целью подготовки к успешной профессиональной деятельности.

Список источников

1. Алтеева Л. С. Образование от поколения Z к поколению Альфа: как учить «художников», «пророков» и «кочевников» // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы IV Межвузовской научно-методической конференции. СПб., 2023. С. 318–336.

2. Баляева Л. Д. Преимущества и недостатки метода «peer review» при обучении иностранным языкам // Дневник науки. 2021. № 1 (49). С. 6.

3. Бирон А. В. Интернет-курсы в преподавании иностранных языков на примере курса на сайте Memrise // Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб., 2024. С. 69–74.

4. Ведерникова Ю. В. Методы “peer review” и “self-review” при обучении англоязычной устной речи по магистерской программе «Креативные технологии в создании и переводе текста» // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 3 (30). С. 126–132.

5. Дроздова Д. Р. Феномен обратной связи в академическом дискурсе // Sciences of Europe. 2024. № 135 (135). С. 89–91.

6. Егорова Е. В. Особенности мотивации студентов поколения Z при смешанном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2022. № 6. С. 20–25.

7. Коровина И. В. Использование метода “peer review” для контроля и оценки языковых знаний // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (43). С. 55–71.

8. Котов К. С. Использование интернет-мемов как способ повышения мотивации при обучении студентов педагогических программ по традиционным учебникам // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 2 (128). С. 45–48.

9. Курченкова Е. А. Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134). С. 135–139.

10. Ма Л., Ма И. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов поколения Z при изучении китайского языка как иностранного // Высшая школа: проблемы и перспективы: сборник материалов XV Международной научно-методической конференции. Минск, 2021. С. 229–233.

11. Молчанов Е. Г. Поколение зумеров: особенности восприятия информации и организации обучения // История, гуманитарные и социальные науки: взаимовлияние и взаимодействие (проблемы теории и практики): сборник статей по итогам Всероссийской научной конференции. Магадан, 2024. С. 339–343.

12. Садыкова Э. Р. Чат-боты в современном образовании: сценарий имплементации бота «Методист» // Вестник НЦБЖД. 2023. № 4 (58). С. 126–133.

13. Шередекина О. А. Метод взаимного рецензирования в формировании способности студентов многопрофильного вуза к иноязычной речи // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9, № 35. С. 30–38.

14. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. <https://dictionary.cambridge.org/ru/фидбэк> (дата обращения: 04.10.2025).

Информация об авторе

В. Ю. Пустовалова – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет, panovia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0699-9002>

Information about the author

V. Yu. Pustovalova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English in Science Communication, Tomsk State University, panovia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0699-9002>

Статья поступила в редакцию 04.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 04.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 378.146

Теоретические аспекты формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе

*Мария Евгеньевна Рогожникова¹, Ирина Александровна Бобыкина¹*¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. В статье представлен обзор теоретических источников по проблеме формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе. Обозначена актуальность исследуемой темы, рассмотрены основные функции формирующего оценивания, его характерные особенности и требования к реализации в образовательной практике. Исследование проводилось с использованием методов теоретического анализа научных источников и нормативно-правовых документов, обобщения педагогического опыта. В статье представлены результаты исследования в части теоретического обоснования формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе. Предполагается, что формирующее оценивание позволит нейтрализовать дисбаланс критериев внешней и внутренней оценки.

Ключевые слова: формирующее оценивание, оценочная деятельность, иностранный язык, высшее иноязычное образование, образовательные технологии, обратная связь.

Для цитирования: Рогожникова М. Е., Бобыкина И. А. Теоретические аспекты формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 130–137.

Original article

Theoretical aspects of formation the ability for formative assessment in students of a foreign language at a non-linguistic university

*Maria E. Rogozhnikova¹, Irina A. Bobykina¹*¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article provides an overview of theoretical sources addressing the issue of formative assessment competency development among students studying a foreign language at non-linguistic universities. It identifies the relevance of the research topic, examines the main functions of formative assessment, its distinctive features, and requirements for implementation in educational practice. The study was conducted using methods of theoretical analysis of scientific sources and regulatory legal documents, as well as generalization of pedagogical experience. The article presents the results of the research concerning the theoretical substantiation of formative assessment competence formation among students studying a foreign language at non-linguistic universities. It is suggested that formative assessment will help neutralize the imbalance between external and internal evaluation criteria.

Keywords: formative assessment, evaluation activity, foreign language, higher foreign language education, educational technology, feedback

For citation: Rogozhnikova M. E., Bobykina I. A. Theoretical aspects of formation the ability for formative assessment in students of a foreign language at a non-linguistic university. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 130–137. (In Russ.)

На любом этапе развития процесс обучения требует непосредственного взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Одним из важных условий успешного и эффективного обучения и взаимопонимания между субъектами образовательного процесса является регулярная обратная связь, одним из методов которой выступает формирующее оценивание (ФО).

Анализ теоретических источников и нормативной документации в сфере высшего образования, педагогическое наблюдение за учебным процессом в вузе и обобщение педагогического опыта в качестве преподавателя иностранного языка позволили выявить актуальность исследования процесса формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе, которая заключается в противоречии между достаточно высокими требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и текущей ситуацией в системе высшего иноязычного образования [9; 11].

Целью настоящего исследования является изучение основных теоретических аспектов формирования способности формирующего оценивания у обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе. Для достижения цели использованы следующие научные методы: теоретический анализ научной литературы, анализ нормативно-правовых документов в сфере высшего иноязычного образования, обобщение педагогического опыта.

Термин «формирующее оценивание» впервые был обоснован в педагогической научной литературе М. Скривенем в 1967 г. в труде «Методология оценивания» и определен как контроль, противопоставляемый суммативному (итоговому) оцениванию, который предполагает сбор информации для улучше-

ния учебного процесса и повышения эффективности обучения [24]. В последующих научных трудах зарубежных исследователей можно проследить уточнение понятия формирующего оценивания, определение его компонентов, а также требований, которым должно соответствовать данный вид оценивания [21–23].

В российской образовательной практике формирующее оценивание нашло свое распространение лишь после принятия ФГОС второго поколения и преимущественно в системе общего образования. По мнению И. С. Фишман и Г. Б. Голуб, новая концепция обучения для учения потребовала «новой методологии оценивания, которая сосредоточена на помощи в преодолении индивидуальных затруднений учащихся в процессе обучения, проверке уровня сформированности сложных умений и способов деятельности» [18, с. 12]. Отличительной особенностью формирующего (внутреннего) оценивания от внешнего (суммирующего, стандартизированного) является оценка индивидуальных достижений каждого обучающегося без сравнения с эталоном для дальнейшего учения, педагогом, который их обучает и находится внутри учебного процесса [18, с. 9].

На современном этапе развития системы высшего российского образования сформирован существенный исследовательский опыт по данной проблематике (И. А. Бобыкина, Т. В. Емельянова, С. В. Кодрле, И. В. Никитин, А. К. Белолуцкая, Ю. М. Орехова). В настоящем исследовании под формирующим оцениванием понимается совместная деятельность преподавателя и обучающегося иностранному языку по интерпретации текущих образовательных достижений студента, направленная на определение промежуточных результатов развития иноязычной коммуникативной компе-

тенции, коррекцию данного процесса и достижение учебных целей посредством систематической поддерживающей обратной связи педагога и стимулирования самостоятельной активности обучающегося. Из сущности формирующего оценивания следует, что данный процесс осуществляется на основе самооценки студента, его самостоятельности, рефлексивности, ответственности за свои действия и способности к самоуправлению образовательной деятельностью [15].

В результате анализа научной литературы выявлено, что формирующее оценивание выполняет ряд функций:

- формирование у студентов способности к самооцениванию благодаря четким и ясным критериям, адекватной самооценки своих знаний для дальнейшего решения учебных и профессиональных задач, самокоррекции ошибок и разработке путей преодоления неудач;
- развитие способности к самостоятельной постановке целей и построению индивидуального образовательного маршрута на основе своих потребностей;
- совершенствование навыков планирования и контроля, которые позволяют эффективно организовать учебу, оказание самоподдержки за достигнутый результат;
- повышение мотивации к обучению и самоанализу, укрепление уверенности в себе, воспитание социально ответственной и самостоятельной личности в обществе [2; 6; 7; 20].

К основным характеристикам данного вида оценивания относят следующие:

- ФО является одним из основных этапов учебной деятельности;
- способствует совершенствованию учебного процесса и повышению успешности обучающихся;
- предоставляет обратную связь для корректировки учебной деятельности

обучающегося и педагогической деятельности преподавателя;

- вовлекает студентов в осознанное улучшение своих результатов;
 - предлагает качественный развернутый комментарий, исключая балльно-рейтинговую систему;
 - призывает к анализу прогресса каждого отдельного обучающего путем сравнения предыдущих работ с последующими, избегая сравнения между студентами;
 - акцентирует внимание на самооценивании и одноранговом оценивании с помощью четких заранее подготовленных критериев;
 - предоставляет личностно-ориентированный подход;
 - принимает значимость учебных достижений и на их основе определяет новые цели и новые образовательные траектории для успеха;
 - обеспечивает субъектов образовательного процесса достоверной информацией;
 - мотивирует и повышает самооценку обучающихся;
 - способствует развитию личностных качеств (способности к рефлексии, коммуникабельности, навыку работы в команде) [1; 2; 3; 8; 10; 19].
- Как отмечают исследователи, формирующее оценивание может быть реализовано с помощью критериальной системы оценивания, предполагающей выставление баллов согласно описанию характеристик; самоотчета или карты достижений, показывающей успехи и неудачи обучающегося для эффективного планирования дальнейшей работы в обучении иностранного языка; ментальной карты, позволяющей систематизировать все полученные знания по пройденной теме; письменного опросника, благодаря которому можно увидеть эмоциональное состояние и результаты обучающего и его удовлетворенность от занятия; подробного комментария работы от преподавателя [12].

Ряд ученых рассматривают требования к использованию формирующего оценивания на занятиях: четко обозначенные цель, тема и задачи; ознакомление студентов с системой критериев, показателей и балльной шкалой; наличие самостоятельно разработанной студентами системы критериев; перед началом работы обсуждение содержания каждого критерия и его важность; постоянная доступность; критерии упорядочены по степени важности; необходимость организовывать промежуточный контроль при выполнении объемных заданий для своевременной коррекции работы; четкое понимание уровня прогресса для отслеживания индивидуальных достижений обучающихся в рамках поставленных целей [4; 5; 13; 16].

При этом на каждом этапе учебного процесса (изучение новой темы, закрепление, рефлексия, контроль) рекомендуется применять разные методы формирующего оценивания: ассоциативные («светофор», «голосование»), интерактивные («одноминутное эссе», «интервью»), дистрибутивные («классификация ошибок», «доска помощи») [16, с. 36]. Указанные методы на занятиях по иностранному языку могут быть реализованы на различных электронных обучающих платформах и сервисах: Yandex, Moodle и др.

Согласно ФГОС ВО выпускник основной образовательной программы вуза должен овладеть универсальной коммуникативной компетенцией (УК-4), то есть способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке [17]. В структуру данной компетенции включены определенные знания, умения и навыки в сфере профессиональной иноязычной коммуникации. В частности, согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», обучающиеся иностранному языку в вузе осваивают:

- языковые нормы и правила изучаемого языка, особенности введения деловой устной и письменной коммуникации и основные приемы перевода профессиональных текстов;

- навыки устной и письменной деловой коммуникации, включая проведение публичных выступлений с докладом и презентацией, осуществление деловой переписки, анализ графической информации и активное участие в командной работе;

- опыт устной и письменной деловой коммуникации на иностранном языке [14].

В содержание дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, согласно рабочей программы, включены следующие темы:

Раздел 1. Модуль 1. Основы деловой коммуникации

1.1. Тематика: Знакомство в деловой среде

1.2. Основы деловой переписки

1.3. Стереотипы и их влияние на коммуникацию

1.4. Самопрезентация педагога

Раздел 2. Модуль 2. Переговоры

2.1. Работа с информацией

2.2. Стресс и конфликты

2.3. Телефонные переговоры

2.4. Профессиональная коммуникация педагога

Раздел 3. Модуль 3: Публичные выступления

3.1. Публичные выступления зарубежных спикеров

3.2. Виды и формы публичных выступлений

3.3. Невербальная коммуникация

3.4. Форматы лекций

Раздел 4. Модуль 4: Будущая карьера

4.1. Трудоустройство

4.2. Профиль профессии

4.3. Начало профессиональной карьеры [14].

В качестве примера задания, направленного на развития способности вести деловую переписку на иностранном языке с помощью формирующего оценивания, можно представить написание электронного сообщения в рамках раздела 1, модуля 1 «Основы деловой коммуникации», темы «Основы деловой переписки»:

You are a director at the psychological clinic „Health“. The clinic will hold a conference on November 29, 2025, at 12:00 PM. You've invited Emily Smith, a distinguished psychologist, to participate

in a seminar. Provide her with details regarding the conference's date and time via email (email: s.smith@mail.ru). Additionally, inform her that our clinic staff can meet her at the airport if needed.

The word limit is 150. Please follow the structure of a business letter.

You have 30 minutes to do the task.

После выполнения данного задания студентам предлагается самооценивание или взаимооценивание письменных работ по заранее известным критериям и показателям с использованием оценочного листа (табл.).

Таблица

Критерии и показатели оценивания письменного ситуационного задания

Критерий	Показатели	Баллы
1	2	3
Максимальное количество баллов		10
Решение коммуникативной задачи (максимум 3 балла)	3 балла: Коммуникативная задача полностью выполнена: содержание отражает все аспекты, указанные в задании. 2 балла: Коммуникативная задача выполнена не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании. 1 балл: Коммуникативная задача выполнена не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании. 0 баллов: Не выполнена коммуникативная задача: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании	
Организация текста (максимум 3 балла)	3 балла: Работа не имеет ошибок с точки зрения организации. Логические ошибки отсутствуют. Объем работы либо соответствует заданному, либо отклоняется от заданного не более чем на 5 % в сторону увеличения или уменьшения. 2 балла: Требования по одному из пунктов данного критерия в работе не выполнены (есть ошибки). Допущено не более 2 логических ошибок. Объем работы либо соответствует заданному, либо отклоняется от заданного не более чем на 10 % в сторону увеличения или уменьшения. 1 балл: В работе не выполнены требования более чем по 2 пунктам данного критерия (есть ошибки). Допущено не более 3 логических ошибок. Объем работы либо соответствует заданному, либо отклоняется от заданного не более чем на 15 % в сторону увеличения или уменьшения. 0 баллов: В работе не выполнены требования более чем по 3 пунктам данного критерия (есть ошибки, формат написанного не соответствует заданию). Допущено более 3 логических ошибок. Объем письменного текста не соответствует требованиям. Более 30 % ответа имеет непродуктивный характер	

1	2	3
Лексико-грамматическое оформление (максимум 2 балла)	2 балла: лексические и/или грамматические ошибки отсутствуют. Обучающийся демонстрирует богатый лексический запас, точный выбор слов и владение лексической сочетаемостью; грамотное и уместное употребление грамматических структур. 1 балл: допущено не более 3 лексических и/или грамматических ошибок. Обучающийся демонстрирует владение грамматическими структурами и лексическим запасом, необходимым для раскрытия темы. 0 баллов: допущено более 3 лексических и/или грамматических ошибок. Обучающийся демонстрирует крайне ограниченный словарный запас. Или: имеются многочисленные ошибки (5 и более) в употреблении лексики и грамматики	
Орфографическое и пунктуационное оформление (максимум 2 балла)	2 балла: орфографические или пунктуационные ошибки отсутствуют. Обучающийся демонстрирует уверенное владение навыками орфографии и пунктуации. 1 балл: допущено не более 3 орфографических и/или пунктуационных ошибок. Обучающийся демонстрирует ограниченное владение навыками орфографии и пунктуации. 0 баллов: допущено более 3 орфографических и пунктуационных ошибок. Обучающийся демонстрирует крайне ограниченное владение навыками орфографии и пунктуации	
Итого баллов		

Таким образом, представленные основные теоретические аспекты формирования способности формирующего оценивания могут рассматриваться как возможность разрешить существующее противоречие и повысить качество иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза. Это достигается благодаря постоянному процессу взаимодействия преподавателей с обучающимися по достижению поставленных целей, опера-

тивному использованию обратной связи для своевременного выявления и устранения трудностей в освоении изучаемого языка, построению индивидуальных образовательных траекторий с учетом индивидуальных особенностей и активному вовлечению обучающихся в процесс собственного иноязычного образования.

Перспективой исследования является эмпирическая проверка гипотезы с учетом изложенных теоретических положений.

Список источников

1. Большак А. В., Волошина К. С. Инновационные подходы к преподаванию иностранного языка в России // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 70–73.
2. Бобыкина И. А. Воспитательный потенциал формирующего оценивания // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 39–43.
3. Емельянова Т. В. Формирующее оценивание в контексте практико-ориентированного обучения в вузе в рамках формирования медиакomпетентности будущих педагогов [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-v-kontekste-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-vuze-v-ramkah-formirovaniya-mediakompetentnosti> (дата обращения: 18.10.2025).

4. Землянская Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, вып. 2. С. 142–147.
5. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n_3/Zemlyanskaya.pdf (дата обращения: 18.10.2025).
6. Кодрле С. В. Формативное оценивание в контексте его концептуализации в педагогическом процессе вуза // ЦИТИСЭ. 2023. № 3 (37). С. 398–413. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.3.33>
7. Кодрле С. В. Роль формативного оценивания в развитии навыков самостоятельной работы при формировании иноязычной компетенции [Электронный ресурс] // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей IV Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 22 ноября 2024 г.). Краснодар: КубГУ, 2024. С. 80–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80129859> (дата обращения: 05.10.2025).
8. Кодрле С. В. Формативное оценивание как инновационный подход к совершенствованию процесса обучения в вузе // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 26 октября 2022 г.); отв. ред. Ю. В. Баклагова. Краснодар: КубГУ, 2022. С. 46–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50376181> (дата обращения: 08.10.2025).
9. Лагода О. А., Литвинова Т. В. Формирующее оценивание как условие реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. 2017. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-kak-uslovie-realizatsii-fgos> (дата обращения: 18.10.2025).
10. Никитин И. В., Белолуцкая А. К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 11. С. 96–109. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109
11. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31 июля 2020 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 16.10.2025).
12. Орехова Ю. М. Применение технологии формирующего оценивания на занятиях по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Вестник НВГУ. 2021. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologii-formiruyuschego-otsenivaniya-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 18.10.2025).
13. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения: Практическое руководство для учителей [Электронный ресурс]. Ярославль: Институт развития образования, 2014. 35 с. URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crri/metod_material/Ocenivanie_dlya_obucheniya_M.A._Pinskaya.pdf (дата обращения: 18.10.2025).
14. Рабочая программа дисциплины (модуля) «Иностранный язык» по направлению подготовки (специальности) «44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» направленности (профилю) «Сопровождение и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» ФГБОУ ВО «ЧелГУ» [Электронный ресурс]: официальный сайт. Челябинск, 2025. 5 с. URL: https://www.csu.ru/sveden/files/zir/34_RPD_44.03.03_o_SDO_InostrYaz.pdf (дата обращения: 18.10.2025).
15. Рудакова Ю. А., Бобыкина И. А. Формирующее оценивание как перспективная технология оценочной деятельности в высшей школе // Челябинский гуманитарий. 2021. № 2 (55). С. 79–87. DOI 10.47475/1999-5407-2021-10210
16. Тряпцына Н. П., Родионова Н. Ф. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 225 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс]: официальный сайт. М., 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123/> (дата обращения: 23.10.2025).

18. *Фишман И. С., Голуб Г. Б.* Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. Самара, 2007. 194 с.
19. *Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В.* Оценивание в образовании: Современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
20. *Baklagova Yu. V.* The role of reflection in controlling the outcomes of foreign language teaching [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики. 2021. № 11-1. С. 16–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47214889> (дата обращения: 18.10.2025).
21. *Black P., William D.* Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2009. Vol. 21 (1). P. 5–31.
22. *Cauley K., McMillan J.* Formative assessment techniques to support student motivation and achievement // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2010. Vol. 83. P. 1–6.
23. *Clark I.* Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory // Australian Journal of Education. 2010. Iss. 54 (3). P. 341–352.
24. *Scriven M., Tyler R. W., Gagné R. M.* The methodology of evaluation // Curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. 102 p.

Информация об авторах

М. Е. Рогожникова – магистрант 2 курса по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Иностранные языки: теория и методика обучения», Челябинский государственный университет, mary.r6532@gmail.com

И. А. Бобыкина – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

Information about the authors

M. E. Rogozhnikova – Master's student, second year of study in the field 44.04.01 Pedagogical Education, specialization "Foreign language: theory and methods of teaching", Chelyabinsk State University, mary.r6532@gmail.com

I. A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, bobykina-ia@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8422-5228>

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Dedicated Doctors Diligently Deliver...:
Использование скороговорок для развития фонетического навыка
и запоминания профессиональной лексики при обучении
английскому языку студентов медицинских вузов

Татьяна Вячеславовна Тернопол¹, Анастасия Васильевна Шадрова¹

¹Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия

Аннотация. В статье поднимается проблема недостаточной сформированности фонетического навыка у студентов медицинских университетов и описывается опыт использования скороговорок с профессиональной лексикой в обучении английскому языку. Используемые для коррекции произношения скороговорки генерируются при помощи нейросети Perplexity и озвучиваются при помощи ресурса NaturalReader. Авторы статьи предлагают пример промпта для создания скороговорок и описание этапов работы со скороговорками на аудиторном занятии во время проведения фонетической гимнастики.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение английскому языку, обучение английскому языку в медицинском вузе, использование нейросетей в преподавании английского языка, скороговорки, фонетический навык, профессиональная медицинская лексика

Для цитирования: Тернопол Т. В., Шадрова А. В. Dedicated Doctors Diligently Deliver...: Использование скороговорок для развития фонетического навыка и запоминания профессиональной лексики при обучении английскому языку студентов медицинских вузов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 138–144.

Original article

Dedicated Doctors Diligently Deliver...:
The Use of Tongue Twisters to Develop Phonetic Skills
and Memorize Professional Vocabulary (Medical English)

Tatiana V. Ternopol¹, Anastasia V. Shadrova¹

¹Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia

Abstract. This article addresses the problem of underdeveloped phonetic skills among medical students and describes the use of tongue twisters with professional vocabulary in English language teaching. The authors suggest using the neural network Perplexity for generating tongue twisters and the Natural Reader resource for voicing them. The authors provide an example of a prompt for creating tongue twisters and a description of the stages of working with tongue twisters in a classroom during phonetic exercises.

Keywords: professionally oriented English language teaching, English language teaching in medical schools, use of neural networks in English language teaching, tongue twisters, phonetic skills, professional medical vocabulary

For citation: Ternopol T. V., Shadrova A. V. Dedicated Doctors Diligently Deliver...: The Use of Tongue Twisters to Develop Phonetic Skills and Memorize Professional Vocabulary (Medical English). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 138–144. (In Russ.)

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов высших учебных заведений диктуется требованиями ФГОС ВО и формулируется через УК-4, согласно которой обучающийся, успешно освоивший дисциплины, связанные с иностранным языком, должен быть «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [11, с. 6]. Обучение иностранному языку для профессионального общения предполагает освоение профессиональной лексики, которая представляет определенную сложность для студента, в силу как недостаточности его профессиональных компетенций на младших курсах (когда согласно учебному плану ведется преподавание иностранного языка в высших учебных заведениях), так и фонетических особенностей изучаемого языка, усугубляющихся межъязыковой интерференцией и недостаточной сформированностью фонетического навыка у обучающихся. Данная проблема особенно актуальна для студентов медицинских вузов, поскольку медицинская терминология обширна и сложна для запоминания. Часто студенты могут узнать слово в тексте (в силу интернациональности многих терминов), но испытывают сложности при произнесении его вслух, что нередко усугубляется интерференцией латинского языка, который изучается на первом курсе медицинских вузов [1, с. 40]. Неправильный акустический образ, закрепившийся в памяти, может стать препятствием при выполнении заданий на аудирование во время учебных занятий, а в перспективе – причиной коммуникативных неудач в ситуации межкультурной коммуникации. Именно поэтому развитие фонетического навыка при обучении профессиональной лексике – одна из

ключевых задач курсов «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального общения» для будущих врачей.

Методисты и преподаватели медицинских университетов всегда уделяли много внимания данной проблеме, выделяя как один из методов обучения метод фонетической тренировки [10, с. 2] и предлагая проводить в начале каждого занятия фонетическую зарядку с использованием лимериков, пословиц и поговорок на медицинскую тематику [2, с. 52], обсуждать и заучивать английские пословицы и поговорки на тему «Здоровье и болезни» [9, с. 90–91]. Однако количество идиом и фразеологизмов на данную тематику (не говоря уже о таковых с использованием медицинских терминов) в английском (как, впрочем, и в русском) языке довольно ограничено, при этом сама фонетическая зарядка как форма организации работы по развитию фонетического навыка весьма полезна и находит большой эмоциональный отклик у студентов. В этой безвыходной, на первый взгляд, ситуации на помощь современному преподавателю приходит искусственный интеллект и нейросети.

Использование нейросетей в обучении иностранным языкам на уровне высшего профессионального образования – наиболее востребованная в последние три года тема как для методистов-теоретиков (см.: [6–8]), так и для преподавателей-практиков, делящихся с коллегами своим опытом и разработками, созданными при помощи искусственного интеллекта: например, тем, как нейросети помогают в обучении продуктивным видам речевой деятельности: говорению [12, с. 217–218] и письму [3, с. 238–239]. Нейросети используются не только для генерации отдельных заданий, но и для создания целых учебно-методических пособий для обучения студентов профессионально-ориентированному английскому языку

ку. Примером может служить пособие, подготовленное авторским коллективом преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета профсоюзов [5] и предназначенное для будущих актеров и режиссеров, диалоги для которого были созданы при помощи нейросети Perplexity и озвучены генератором голоса для преобразования текста в речь Murf. Причины выбора данных инструментов и методика работы с ними подробно проанализированы авторами пособия [4, с. 74–77].

Данный опыт вдохновил авторов настоящей статьи на использование предлагаемой коллегами из Санкт-Петербурга нейросети для создания скороговорок, включающих медицинскую терминологию. Созданные скороговорки стали дидактическим материалом для проведения фонетической зарядки со студентами 1 курса Ярославского государственного медицинского университета во время изучения дисциплины «Иностранный язык». Авторы данной разработки ставили перед собой две основные задачи: развитие фонетического навыка и пропедевтическое изучение профессиональной лексики, которую студенты будут изучать далее как в рамках дисциплины «Иностранный язык» (1 курс, 2 семестр), так и в рамках дисциплины «Иностранный язык профессиональной коммуникации» (2 курс, 3 и 4 семестры).

При отборе звуков английского языка, подлежащих отработке, авторы статьи руководствовались соображениями сложности артикуляции и важности правильного произношения фонем для предупреждения коммуникативных сбоев, поэтому решено было начать с согласных звуков, обращая особое внимание на типичные для носителей русского языка ошибки: замена альвеолярных звуков дентальными, интердентальными – дентальными, губно-губных – губно-зубными и т. д.

Для создания скороговорок с помощью нейросети Perplexity вводился следующий промпт: Act as an English as a second language teacher at medical university. Create a set of tongue twisters for first-year medical students (A2). The target sound is h. Include some professional vocabulary (hospital, hygiene) (Действуй как преподаватель английского языка как иностранного в медицинском университете. Придумай подборку скороговорок для студентов первого курса с уровнем английского A2. Отрабатываемый звук – h. Включи в скороговорки примеры профессиональной лексики с данным звуком: больница, гигиена).

Пример выдачи:

1. Happy hospital helpers handle hygiene hurries.
2. Healthy hands help heal harmful infections.
3. Hannah hears hospital hygiene instructions hourly.
4. High hygiene habits help hinder harmful germs.
5. The hospital hallway has handy hand sanitizers.
6. Honest hygienists hurry to help hurting patients.
7. Harry has huge hope for hospital healing.
8. Good hygiene habits help hospitals hold healthy patients [13].

Не все предложенные скороговорки корректны с точки зрения сочетаемости лексических единиц и смысла, но преподаватель имеет возможность выбрать из предложенных вариантов или усовершенствовать их. Необходимо также включать в промпт лексические единицы, чье правильное произношение традиционно вызывает затруднения у студентов (например, patients, procedure, lecture, pediatrician и т. д.). Предупреждение таких ошибок и закрепление правильного произношения – одна из задач предлагаемой нами фонетической зарядки.

Мы предлагаем следующую последовательность работы со звуком на аудиторном занятии:

Этап 1. Презентация звука: произнесение, показ знака фонетической транскрипции; объяснение уклада органов речи при произнесении звука; сравнение с близкими по звучанию звуками русского языка (при необходимости).

Этап 2. Произнесение звука студентами, чтение минимальных пар (русское слово – английское слово).

Этап 3. Предъявление скороговорки: презентация, чтение (преподаватель или носитель) и перевод. Для озвучивания носителем используется ресурс NaturalReader [14].

Этап 4. Отработка скороговорки: хоровое чтение по одному слову вслед за преподавателем. Методика «Снежный ком» – первый студент читает первое слово, второй – первой и второе, третий – первое, второе и третье, и так по порядку до тех пор, пока не будет одним из студентов произнесена вся поговорка.

Далее студенты работают со скороговоркой дома и высылают голосовые сообщения преподавателю через мессенджеры для индивидуальной проверки и получения обратной связи. Таким образом осуществляется индивидуальный подход к каждому студенту и коррекция индивидуальных произносительных ошибок.

Пример фонетической зарядки по отработке звуков [t] и [d].

Этап 1: Преподаватель показывает транскрипционные знаки [t] и [d]. (пишет на доске или открывает презентацию) и читает их. Произносит попарно русский звук [т] и английский звук [t], русский звук [д] и английский звук [d], обращает внимание на разницу в звучании. Объясняет особенности образования звуков (в русском языке – дентальные, в английском альвеолярные).

Этап 2: Преподаватель просит студентов произнести звуки, наблюдая

за положением языка (хором). Чтение минимальных пар том – Tom, дай – due (хором и отдельными студентами).

Этап 3а: Преподаватель знакомит студентов со скороговоркой Take two tiny tablets at ten (Примите две крошечные таблетки в десять): пишет на доске или открывает презентацию, студенты переводят скороговорку. Преподаватель читает скороговорку полностью, предъявляет аудиофайл, сгенерированный при помощи ресурса NaturalReader.

Этап 4а: Отработка произношения: чтение хором по слову (вслед за преподавателем), далее используется методика «Снежный ком». Введение игрового момента: студент бросает кубик и произносит скороговорку столько раз, сколько точек изображено на грани кубика или каждый следующий студент произносит скороговорку быстрее, чем предыдущий.

Этап 3б: Преподаватель знакомит студентов со скороговоркой Dedicated doctors diligently deliver detailed diagnoses (Преданные своему делу доктора прилежно ставят точные диагнозы): пишет на доске или открывает презентацию и переводит ее. Преподаватель читает скороговорку полностью, затем предъявляет аудиофайл, сгенерированный при помощи ресурса NaturalReader.

Этап 4б: Отработка произношения: чтение хором по слову (вслед за преподавателем), далее используется методика «Снежный ком». Поскольку данная скороговорка довольно сложна для студентов (новая лексика, сложная для артикуляции), дальнейшая работа со скороговоркой выносится как домашнее задание: студенты получают запись образцового чтения скороговорки носителем языка, высылают запись своего чтения преподавателю на проверку и получают обратную связь. В качестве воспитательного момента возможно увеличивать количество произнесений

скороговорки для опаздывающих на аудиторное занятие студентов (произносить скороговорку столько раз, на сколько минут студент опоздал).

Методика применения скороговорок для студентов-медиков на втором курсе имеет похожую структуру. Подготовительный этап для преподавателя заключается в работе с искусственным интеллектом, например, использование Perplexity. Преподаватель создает промпт на создание соответствующих скороговорок для отработки новой медицинской терминологии, а также отработки фонетического ряда английского языка. Здесь уместно применить промпт для искусственного интеллекта по созданию скороговорок по различным медицинским специальностям.

При обработке первичного запроса уточняется уровень владения медицинской терминологией студентами-медиками. Далее преподавателю предстоит скорректировать свой запрос и подобрать скороговорки отдельно для каждого из пяти уровней: от нулевого уровня владения медицинской терминологией до соответствующих максимально высокому уровню у студентов, которые уже освоили медицинские дисциплины на старших курсах медицинских вузов. Согласно этим уровням педагог подразделяет все полученные скороговорки для первого семестра изучения английского языка в медицинском вузе, второго семестра, третьего семестра и четвертого семестра, последний из которых будет сочетать как четвертый, так и пятый уровень скороговорок из выкладки Perplexity в градации по степени владения медицинскими терминами. Соответственно, для второго курса оставляются скороговорки только более высокого уровня терминологической подготовленности студентов.

Пример промпта по созданию скороговорок для второго курса: Act as an English as a second language teacher at

medical university. Your task is to create tongue twisters for medical students for as many medical specialties as possible. (Действуй как преподаватель английского языка как иностранного в медицинском вузе. Создай как можно больше скороговорок для студентов-медиков по медицинским специальностям.)

Пример выдачи:

Great! Here are more tongue twisters, this time using slightly more advanced terms, but still suitable for students who "know the basics". Each specialty features one or two tongue twisters designed to be educational and entertaining:

1. Cardiology

Bradycardic Betty briskly bounces between beta-blockers and bypasses.

2. Orthopedics

Osteopenic Owen obsessively observes ossification in old osteocytes.

3. Neurology

Neurologist Nina neatly notes nuanced neuropathies near nuclei.

4. Pulmonology

Pulmonary Paula precisely probes pleural pressures and pulmonary parenchyma.

5. Gastroenterology

Gallbladder Greg gets gall stones gathering, giving gastric grief.

Результатом использования скороговорок для развития фонетического навыка и запоминания профессиональной лексики является улучшение произносительных навыков студентов, введение в активный словарный запас новой лексики и коллокаций, повышение мотивации к изучению английского языка за счет положительных эмоций, получаемых во время фонетической зарядки.

Мы надеемся, что предлагаемая нами методическая разработка будет полезна коллегам, работающим в медицинских университетах и колледжах, а сама идея использования в обучении профессионально ориентированному иностранному языку скороговорок с про-

фессиональной лексикой, созданных странных языков, работающими в выс-
при помощи нейросетей, может быть ших учебных заведениях со студентами
востребована преподавателями ино- разных направлений и специальностей.

Список источников

1. Бернгардт О. В., Сурьянинова Ю. А., Бернгардт А. В. Явление интерференции при обучении иностранным языкам в медицинском вузе (на материале пары языков английский-латынь). 2022. № 8-1 (71). С. 39–42. DOI 10.24412/2500-1000-2022-8-1-39-42
2. Ботерашвили Г. В. Особенности преподавания английского языка в медицинском вузе: из опыта работы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-1 (71). С. 51–54. DOI:10.24412/2500-1000-2022-8-1-51-54
3. Воевода Е. В., Шпынова А. И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского языка (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 237–240.
4. Волкова Е. В., Сиверцева К. М. Использование ресурса искусственного интеллекта при разработке учебно-методического сопровождения обучения иностранному языку // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. 2024. № 4. С. 72–77. DOI 10.46418/2079–8210_2024_4_13
5. Волкова Е. В., Манчинская А. Ю., Сиверцева К. М. Acting in English. Английский язык для актеров и режиссеров театра: учебное пособие. Вып. 42. СПб.: СПбГУП, 2024. 141 с.
6. Кравцова А. Г. CHATGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 33–35.
7. Кувишинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13, № 2 (66). С. 75–84. DOI 10.18522/2227-8656.2024.2.7
8. Лавриненко И. Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, № 2. С. 18–25. DOI: 10.24412/2225-8264-2023-2-18-25
9. Омелич О. К. О некоторых приемах обучения иностранным языкам в медицинском вузе // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2012. Т. 11, № 4. С. 90–92.
10. Сурдина Е. В. Методы и формы обучения иностранному языку студентов медицинского вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN423.pdf>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: ФГОС высшего образования по направлениям подготовки специалитета – ФГОС (дата обращения: 12.10.2025).
12. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 216–218.
13. Natural Reader [Электронный ресурс]. URL: Free Text to Speech Online with Realistic AI Voices (дата обращения: 12.10.2025).
14. Perplexity [Электронный ресурс]. URL: Perplexity (дата обращения: 12.10.2025).

Информация об авторах

Т. В. Тернопол – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, ternopoldp@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

А. В. Шадрова – преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, vasilievnaonelove.ru@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7549-2994>

Information about the authors

T. V. Ternopol – Candidate of Cultural Anthropology, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, ternopoldp@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

A. V. Shadrova – Lecturer of the Foreign Languages Department, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, vasilievnaonelove.ru@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7549-2994>

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 28.10.2025; принята к публикации 31.10.2025.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 28.10.2025; accepted for publication 31.10.2025.

Научная статья

УДК 808. 5

Основные особенности и этапы формирования лексического навыка на иностранном языке у студентов медицинских специальностей

Мария Ашотовна Багдасарян¹, Елена Юрьевна Мельникова¹

¹Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия

Аннотация. В статье анализируются отечественные методологические подходы к выявлению сущности лексического навыка и особенности его формирования у студентов медицинских специальностей. Рассматриваются теоретические аспекты, методические приемы и стратегии, способствующие развитию лексических навыков на иностранном языке. Подчеркивается необходимость комплексного, интегративного подхода к обучению, который обеспечивает целостное освоение лексического материала и формирование способности его адекватного применения в профессиональной коммуникации. На базе анализа представленных классификаций предлагаются примеры упражнений, которые используются авторами для каждого этапа формирования лексического навыка на практике. Представлены результаты опроса обучающихся, направленного на выявление наиболее продуктивных форм работы для изучения профессиональной лексики на иностранном языке, дается обоснование полученных результатов.

Ключевые слова: медицинская лексика, формирование навыка, лексический навык, автоматизация, языковая компетенция, профессиональная коммуникация

Для цитирования: Багдасарян М. А., Мельникова Е. Ю. Основные особенности и этапы формирования лексического навыка на иностранном языке у студентов медицинских специальностей // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 145–152.

Original article

The main features and stages of the formation of medical students' foreign-language lexical skill

Maria A. Bagdasaryan¹, Elena Y. Melnikova¹

¹Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia

Abstract. The article analyzes domestic methodological approaches to identifying the essence of foreign language lexical skill and the specific features of its development among students of medical specialties. Theoretical aspects, teaching techniques, and strategies that facilitate the development of foreign-language lexical competence are considered. The article emphasizes the need for a comprehensive, integrative approach to teaching that ensures the holistic mastery of lexical material and the formation of the ability to use it appropriately in professional communication. Based on the analysis of the presented classifications, examples of exercises used by the authors for each stage of lexical skill formation in practice are provided. The results of a survey of students aimed at identifying the most effective forms of work for mastering professional vocabulary, accompanied by a justification of the results, are presented.

Keywords: medical vocabulary, skill formation, lexical skill, automatization, language competence, professional communication

For citation: Bagdasaryan M. A., Melnikova E. Y. The main features and stages of the formation of medical students' foreign-language lexical skill. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 145–152. (In Russ.)

Современная система медицинского образования требует от студентов медицинских специальностей владения иностранным языком на уровне, достаточном для эффективного профессионального общения и понимания медицинской литературы и документации. Лексический навык, являясь важным компонентом языковой компетенции, играет ключевую роль в обеспечении успешного восприятия и активного использования профессиональной лексики в устной и письменной речи студентов-медиков. Кроме того, данный навык лежит в основе всех видов речевой деятельности.

Именно поэтому формирование лексического навыка на иностранном (английском) языке является необходимым условием качественной подготовки профессионалов в области медицины. Свободное владение профессиональной англоязычной лексикой существенно повышает качество взаимодействия врача с иностранными пациентами и коллегами, а также его способность работать с зарубежной научной литературой и участвовать в международных конференциях на английском языке как средстве международного профессионального взаимодействия.

Цель настоящей статьи заключается в систематизации ключевых этапов процесса формирования и развития лексического навыка на иностранном языке, а именно: на английском, у студентов медицинских специальностей, что позволит с учетом практического опыта составить перечень рекомендаций для повышения эффективности учебной деятельности, направленной на развитие данного навыка с учетом профессиональной специфики и психолого-педагогических особенностей обучающихся.

В словаре методологических понятий и терминов Э. Г. Азимова лексический навык описан как автоматизированный подбор подходящих слов в соответствии

с задуманным смыслом и их правильное сочетание с другими словами при произношении высказывания, а также ментальное понимание значения слов при слушании и ассоциирование с этим значением [1, с. 133].

По мнению Е. И. Пассова, лексический навык является синтезированным действием по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [6, с. 136].

В. Е. Ханжина трактует лексический навык в качестве важнейшего компонента «продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности» и определяет его как «способность сочетать лексические единицы друг с другом и способность включать элементы речевых образцов в речь» [7, с. 308].

По мнению Р. Х. Баротовой, лексический навык является «способностью осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с соотносением его с другими лексическими единицами» [2, с. 205].

Проанализировав представленные определения, можно сделать следующее заключение: лексический навык является автоматизированной способностью использовать лексические единицы в соответствии с речевой ситуацией, включая правильное словоупотребление и словообразование, а также мгновенное понимание лексики в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Существует несколько основных этапов работы над лексическим материалом, так как процесс формирования лексического навыка на иностранном языке состоит из нескольких уровней.

В своих трудах О. С. Левицкая отмечает, что, по мнению зарубежных лингвистов, процесс изучения иноязычной лексики состоит из четырех основных этапов: восприятие слова, понимание значения, запоминание и использование в речи. Помимо этого происходит усвоение культурного, психолингвистического, грамматического и текстуального аспектов, так как слова всегда используются в контексте [10, с. 58–59]. В отечественной методике преподавания данный процесс представлен несколько шире. Так, А. Н. Щукин [9, с. 139] приводит следующие этапы овладения иноязычными лексическими единицами (ЛЕ):

- ознакомление с ЛЕ;
- объяснение ее значения (семантизация);
- закрепление употребления ЛЕ в речи (автоматизация);
- применение сформированных навыков в различных видах речевой деятельности;
- контроль уровня владения лексическими средствами общения.

Обобщив данные подходы, можно выделить три основных этапа формирования лексических навыков на иностранном языке:

- ознакомление с функцией слова, его

значением и формальными признаками;

- тренировка и усвоение слов;
- использование новых языковых явлений в процессе коммуникации.

Аналогичная классификация представлена и в исследовании С. Ф. Шатилова, который выделяет ориентировочно-подготовительный, стереотипно-ситуативный и варьирующий ситуативный этапы [8, с. 125–129], поэтому далее в статье будут представлены упражнения для формирования лексических навыков на английском языке в соответствии с этими этапами.

На первом ориентировочно-подготовительном этапе происходит:

- введение новой лексической единицы;
- семантизация (раскрытие значения слова);
- первичное воспроизведение.

Здесь выполняются языковые упражнения, направленные на первичное формирование и автоматизацию навыка, такие как: gap filling (заполнение пропусков), multiple choice (тест множественного выбора), matching (задания на соответствие) и т. д.

Пример: *Match each medical term in the left column with the correct definition in the right column.*

Medical terms	Definitions
Onset	Other symptoms that occur together with the main symptom.
Severity	How long the symptom or illness has lasted.
Radiation	The time when the symptom or illness first appeared.
Exacerbating factor	Something that makes the symptom or illness better.
Relieving factor	Something that makes the symptom or illness worse.
Associated symptom	The spreading of pain or symptoms to other parts of the body.
Duration	How bad or intense the symptom is.

На втором стереотипно-ситуативном этапе выполняются следующие пред-речевые упражнения, направленные на ситуативную тренировку и создание прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях:

- reduction (сокращение предложения с заменой слова);
- completion (дополнение предложения, например, есть начало, надо дописать конец);
- составление вопросов или ответов на вопросы с ключевыми словами;
- составление высказываний с опорой на ключевые слова, например, составить диалог, пересказать текст с использованием ключевых слов и т. д.

Пример: *Below are several sets of key words. For each, write one question and one answer.*

Example: Key words: onset – sharp – morning

Question: “When did the sharp pain start?”

Answer: “The sharp pain started this morning”.

- pain – location – chest
- duration – headache – two days
- exacerbating factors – coughing
- relieving factors – medication
- frequency – nausea
- associated symptoms – dizziness

На третьем ситуативно-варирующем этапе осуществляется переход от использования изученных лексических единиц в однотипных речевых ситуациях к их свободному, творческому применению на уровне сверхфразового единств. Примеры речевых упражнений:

- составить диалог;
- составить монолог;
- описать картинку;
- составить письменно небольшой текст;
- написать письмо и т. д.

Пример: *Compose a detailed dialogue between a doctor and a patient where the*

doctor collects the patient's medical history. (The dialogue should include questions and answers covering key aspects such as the onset of symptoms, location, duration, severity, aggravating and relieving factors, and associated symptoms).

Для эффективного формирования лексического навыка на иностранном языке помимо учета этапов его формирования применяются разнообразные методические приемы и средства, включая:

- аутентичные и адаптированные тексты медицинской тематики;
- коммуникативно-ориентированные упражнения (ролевые игры, дискуссии);
- мультимедийные технологии и онлайн-платформы;
- лексико-грамматические задания, направленные на развитие автоматизма;
- контрольные упражнения для оценки качественных и количественных параметров навыка [3, с.177].

Нами был проведен специальный опрос среди студентов Ярославского государственного медицинского университета, задачей которого было определение заданий, являющихся наиболее эффективными для изучения профессиональной лексики иностранного языка с точки зрения самих обучающихся. Респондентам в количестве более 50 человек предлагалось дать ответы на следующие вопросы:

1. Какие задания позволяют вам быстрее запомнить новые профессиональные термины и выражения на иностранном языке? Выберите максимум три варианта, аргументируйте вашу точку зрения.

2. Какие задания кажутся Вам наименее эффективным для освоения профессиональной лексики на иностранном языке и вызывают максимальные сложности при выполнении? Выберите максимум три варианта, аргументируйте вашу точку зрения.

3. Назовите три задания, выполнение которых приносит наибольшее удоволь-

ствие и повышает вашу мотивацию изучать профессиональный словарь. Почему именно эти типы работ кажутся вам привлекательными?

4. Какие задания способствуют лучшему пониманию и использованию в речи профессиональной лексики на иностранном языке? Оцените эффективность каждой категории заданий по шкале от 1 (совсем неэффективно) до 5 (очень эффективно).

5. Оцените свою уверенность в применении профессионально-ориентированной лексики после завершения каждого из заданий:

Очень уверенно.

Достаточно уверенно.

Не очень уверенно.

Совершенно неуверенно.

6. Какой вид задания позволяет эффективнее применять полученные знания в реальных ситуациях общения? Аргументируйте вашу точку зрения.

7. Почему некоторые задания вызывают меньше интереса или менее эффективны для освоения материала? Приведите конкретные причины.

Согласно полученным результатам первую позицию занимают ролевые игры и дискуссии (35 %). Данный факт мы связываем с тем, что подобного рода задания обеспечивают максимальную степень соответствия учебной деятельности условиям профессиональной коммуникации, создавая атмосферу активного взаимодействия и стимулируя не просто воспроизведение изученной лексики, но и ее осознанное использование в контексте межличностного общения, начиная от верного подбора лексических единиц и заканчивая полноценным построением реплик. Кроме того, моделирование рабочих ситуаций и дискуссии формируют навыки аргументации, логичного выстраивания суждения и умения ясно выражать мысли, что также играет ключевую роль

в развитии коммуникативной компетенции. Рассмотрим ряд примеров ролевых игр и дискуссий, которые мы используем на практике для развития лексического навыка в профессиональной лексике у студентов-медиков.

Для студентов направления «лечебное дело», «педиатрия»:

– ролевая игра «Осмотр пациента»: студенты распределяются на две группы: врачи и пациенты. Задача врача — провести осмотр больного, используя соответствующую медицинскую терминологию («жалобы», «симптомы», «анамнез болезни»), задавая уточняющие вопросы и проводя диагностику. Пациент должен точно описать свое состояние, называя конкретные симптомы («головная боль», «температура», «боль в животе»);

– ролевая игра «Клинический случай»: каждый студент готовит собственный клинический случай (например, историю болезни пациента), содержащий определенную патологию и симптоматику. Остальные студенты выступают в роли коллег-консультантов, формулируя диагноз и план обследования, используя специализированные термины («гепатит», «инфаркт», «гипертоническая болезнь» и т. п.) и разъясняя ход своего рассуждения перед группой.

Для студентов направления «Фармация»:

– ролевая игра «Аптека»: один из студентов выполняет роль фармацевта, задача которого заключается в консультировании клиентов по поводу выбора препарата, объяснять показания и противопоказания, используя специальную терминологию («антибиотик», «гипотензивное средство», «противовоспалительное лекарство» и т. п.). Клиенты задают уточняющие вопросы и выбирают препараты, исходя из советов фармацевта.

Для студентов направления «Стоматология»:

– ролевая игра «Консультация стоматолога»: один студент играет роль стоматолога, другой – пациента. Врач проводит осмотр, опрашивает пациента о симптомах и назначает обследование. Пациент описывает жалобы и соглашается на предложенные процедуры. Оба участника используют профессиональную терминологию («кариес», «пародонтоз», «пульпит», «дентин», «эмаль» и т. п.).

Продуктивность дискуссий в аспекте развития лексического навыка у студентов медицинских профессий обеспечивается выбором актуальных для обсуждения тем, отражающих современные тенденции и вызовы в области медицины, например:

– «Современные медицинские технологии»

Групповая дискуссия на тему новых достижений в диагностике и лечении заболеваний. Каждый студент заранее получает задание подготовить выступление с использованием современной медицинской терминологии («компьютерная томография», «биохимический анализ крови», «эндоскопия»). Затем участники обсуждают преимущества и недостатки различных технологий, аргументируя свою позицию примерами из практики;

– «Этические проблемы в медицине»

Групповая дискуссия на этические темы, возникающие в медицинской практике («эвтаназия», «экспериментальные лекарства», «донорство органов»). Обучающиеся рассматривают вопрос с разных сторон, выражают аргументы за и против, используя профессиональный медицинский словарь («хирургическое вмешательство», «необходимость лечения», «медицинская деонтология»).

Упражнения вида “gap filling” занимают вторую позицию (27 %) по

эффективности для изучения профессиональной лексики с точки зрения обучающихся. Мы связываем данный результат со следующими факторами: обеспечение сочетания когнитивного процесса анализа структуры текста и метаязыковой осведомленности, развитие глубокого понимания контекста, включая внимательный анализ структуры предложения, активация активного и пассивного словарного запаса.

Пример упражнения:

Заполните пропуски в предложениях подходящими по смыслу терминами: diagnosis, pathology, prognosis, treatment, symptoms, etiology, therapy, epidemiology, rehabilitation, clinical picture

The _____ of the disease is essential for determining its cause and selecting appropriate therapies.

A detailed analysis of patient's _____, including signs and complaints,

helps in making an accurate medical conclusion.

After a thorough examination, the doctor made a final _____ based on all available data.

This field studies how diseases spread within populations and factors influencing their distribution — this is called _____.

Modern _____ methods include pharmacological interventions as well as surgical procedures when necessary.

Understanding the underlying causes or origins of a condition falls under the study known as _____.

Predicting the course and potential outcomes of a disease involves evaluating its _____.

Restoring patients' functional abilities after illness or injury through _____ specialized _____ programs constitutes _____ efforts.

The process aimed at alleviating symptoms and managing chronic conditions

by using various techniques is referred to as _____.

Abnormalities or deviations from normal functioning that characterize specific disorders are classified as _____.

Пересказ с опорой на ключевые слова занимает третье место (21 %) по эффективности ввиду своей направленности на интенсивное задействование аналитических способностей студентов. Данное упражнение побуждает обучающихся к внимательному анализу содержания исходного текста, выделению ключевых понятий и выстраиванию новой структуры повествования. Таким образом, происходит многократное обращение к специализированной лексике, что обеспечивает ее закрепление в долговременной памяти.

Необходимо отметить, что формирование лексического навыка на английском языке у студентов медицинских специальностей обладает рядом специфических характеристик, обусловленных особенностями медицинской лексики и особенностями обучающейся аудитории. Английская медицинская лексика отличается высоким уровнем терминологической насыщенности,

значительной функциональной нагрузкой и особой стилистической направленностью, включающей научный и официальный стиль коммуникации [5, с. 794]. Эти характеристики требуют применения специализированных, адаптированных учебных материалов и использования текстоцентрического подхода, который интегрирует языковое и профессиональное содержание.

При организации обучения учитываются также психологические особенности студентов, их мотивация и уровень владения языком. Важным является использование интерактивных и ситуационных методов, которые направлены на практическое освоение лексики и формирование навыка ее адекватного употребления в профессиональных речевых ситуациях.

Таким образом, целесообразно использовать комплексный подход, способствующий системному развитию лексического навыка, обеспечивающий его автоматизацию, устойчивость и функциональную направленность, что крайне важно для успешного профессионального общения в медицинской сфере [4, с. 90].

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): словарь. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Баротова Р. Х. Определение понятия “лексический навык” при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // In The World Of Science and Education. 2025. № 15 мая ELB. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-leksicheskiiy-navuk-pri-obuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 11.10.2025).
3. Вербицкая Т. И., Рожкова О. Е., Мазанова С. Е. Развитие иноязычных лексических навыков студентов-медиков на основе концептуальной метафоры и прайминга // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2024. № 2 (68). С. 173–179. DOI: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-2-68-173-179>
4. Коряжская О. В. Принципы обучения лексике при системном подходе в техническом вузе [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2025. № 215. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-obucheniya-leksike-pri-sistemnom-podhode-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 08.10.2025).
5. Орлова Е. В. Актуальные профессиональные речевые жанры для студентов-медиков // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы

ХIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 10 (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года. СПб.: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2015. С. 794–798.

6. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению: учебник. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

7. *Ханжина В. Е.* Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Саратов, 25–26 февраля 2020 года). Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 307–312.

8. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

9. *Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие. М.: Академия, 2015. 288 с.

10. *Levitskaya O. S.* Lexical Competence Development as an Integral Part of Translators Training / O. S. Levitskaya // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов X Междунар. науч. практ. конф. (Минск, 23 ноября 2016 г.). Часть 6. Минск: БГУ, 2017. С. 58–59.

Информация об авторах

М. А. Багдасарян – преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, maria.bag.yar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2441-1088>

Е. Ю. Мельникова – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, vinel81@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6104-1867>

Information about the authors

M. A. Bagdasaryan – Lecturer at the Department of Foreign Languages, Yaroslavl State Medical University, maria.bag.yar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2441-1088>

E. Yu. Melnikova – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Yaroslavl State Medical University, vinel81@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6104-1867>

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 08.12.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 08.12.2025.

Научная статья

УДК 80

Место русского языка в лингвистическом сознании подростка-билингва с немецко-русским двуязычием

Анетта Валерьевна Бернгардт^{1,2}

¹Ярославский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации, Ярославль, Россия

²Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Аннотация. Статья посвящена месту и роли русского языка в речи подростка с немецко-русским двуязычием. Анализируются истоки и формы подросткового билингвизма, роль семьи в вопросе сохранения русского языка в немецкоязычной среде и отношение подростка к собственному билингвизму. Комплексный подход к проблеме, а также учет общественно-политических реалий позволяют составить языковой портрет современного подростка-билингва. На основе результатов анкетирования делаются выводы об утрате главенствующей роли русского языка для подростков-билингвов из семей переселенцев русских немцев.

Ключевые слова: подросток-билингв, немецко-русское двуязычие, русские немцы, национальный коммуникативный стиль, языковая личность, лингвистическое сознание

Для цитирования: Бернгардт А. В. Место русского языка в лингвистическом сознании подростка-билингва с немецко-русским двуязычием // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 153–159.

Original article

The place of the Russian language in the linguistic consciousness of a bilingual teenager with German-Russian bilingualism

Anetta V. Berngardt^{1,2}

¹Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia

²Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract. The article is devoted to the place and role of the Russian language in the speech of a teenager with German-Russian bilingualism. The sources and forms of adolescent bilingualism, the role of the family in the preservation of the Russian language in the German-speaking environment and the attitude of a teenager to his own bilingualism are analyzed. A comprehensive approach to the problem, as well as consideration of socio-political changes in life, allows us to create a linguistic portrait of a modern bilingual teenager.

Keywords: Russian bilingual teenager, German-Russian bilingualism, Russian Germans, national communicative style, linguistic personality, linguistic consciousness

For citation: Berngardt A, V. The place of the Russian language in the linguistic consciousness of a bilingual teenager with German-Russian bilingualism. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 153–159. (In Russ.)

В последние несколько десятилетий в мире происходит смешение и взаимопроникновение культур и языков, что вызвано высокой мобильностью населения и унификацией образования. Следствием этих процессов является увеличение количества детей-билингвов, а впоследствии – и подростков-

билингвов, чьи речевые характеристики определяет богатый исторический и культурный опыт двух языков. Так, немецко-русский подростковый билингвизм возник вследствие широкомасштабной миграции из стран бывшего Советского Союза в Германию в конце XX в. [1; 4].

В настоящей статье речь пойдет о месте русского языка и русскоязычной культуры в подростковой среде билингвов с немецко-русским двуязычием. Реальность такова, что ведущим является немецкий язык, а русский занимает подчиненное положение как внутрисемейный язык [9]. Изучаемые подростки-билингвы – граждане Германии, рожденные на ее территории в семьях переселенцев (в том числе русских немцев), приехавших из русскоязычных регионов. Таким образом, изучаемый нами подросток-билингв воспринимает русскую культуру и русский язык опосредованно – через использование языка и отношение к русскому языку и русской культуре его родителей, а также бабушек и дедушек.

Важным для описания языкового мира билингва является использование комплексного подхода, включающего приемы и методы исследования, принятые в лингвистике, психологии, социологии [5]. Подростковая речь с ее особенностями – интересный объект для изучения. Языковой портрет современного подростка отражает общий уровень образования и культуры (как общесемейной, так и его собственной) и состоит из нескольких компонентов, каждый из которых имеет огромное значение. С этой характеристикой связана другая, которая отражает уровень владения письменным и устным языком. Следует также учитывать гендерный фактор, который влияет на развитие и становление языковой личности [7].

В речи как специфической форме отражения действительности прояв-

ляются все изменения, происходящие в общественной жизни [14]. В частности, речь подростка-билингва представляет собой богатый материал для исследования, поскольку в ней находят отражение меняющиеся культурные ориентиры, ценности, морально-нравственные установки [13]. Коммуникативное поведение подростка-билингва связано в том числе и с осознанием им этнокультурной принадлежности, которая характеризуется минимум двумя национальными коммуникативными стилями, так как любая коммуникация основана на культурном знании и неразрывно связана с воспроизведением и передачей культурных смыслов [8]. В повседневном общении подростки-билингвы используют два языка, но в различных сферах: русский язык превалирует в качестве обиходно-разговорного во внутрисемейной жизни; немецкий выполняет социальную функцию – в подавляющем большинстве случаев это язык общения со сверстниками, язык образования, связанный с получением значительной по объему когнитивной информации при нахождении в немецкоязычном социуме. Данное разделение отражает неравнозначную роль русского и немецкого языков в жизни подростка-билингва с немецко-русским двуязычием. Роль русского языка достаточно ограничена, тем не менее в результате общения подросток реализует в своем речевом поведении языковое сознание, сформировавшееся под влиянием двух разных социокультурных сред. Для коммуникации подросток-билингв использует две различные языковые системы, две разные лингвокультуры, каждая из которых функционирует в рамках собственного национального коммуникативного стиля [10]. Это вызывает интерференцию на уровне различных лингвокультурных кодов, которые можно проследить в речи [3]. Таким образом, речь подростка-билинг-

ва характеризуется лингвокультурной речеповеденческой интерференцией, которая носит индивидуальный характер и зависит от индивидуального речевого опыта подростка-билингва.

Для описания языковой ситуации в среде проживания подростка-билингва и анализа его коммуникативного поведения следует обратиться к анкетированию как одному из наиболее верифицированных методов сбора материала [6]. В рамках проводимого исследования был разработан комплекс вопросов, позволяющий получить информацию о речи подростка-билингва, в частности о значении и роли русского языка для подростка с немецко-русским билингвизмом, проживающего в Германии [2]. Для описания языковой ситуации респондентам были заданы следующие вопросы:

- Какой язык ты считаешь родным?
- На каком языке ты разговариваешь дома?
- На каком языке ты общаешься с друзьями?
- В связи с последними общественно-политическими событиями стараешься ли ты избегать употребления русского языка?
- Есть ли у тебя друзья, знакомые твоего возраста, которые тоже владеют русским языком?
- Как ты определил бы долю употребления русского языка в своей речи?
- Читаешь ли ты по-русски?
- Все ли ты понимаешь, когда читаешь по-русски?
- Умеешь ли ты писать по-русски?
- Все ли ты можешь изложить на русском языке в письменной речи?
- Говоришь ли ты со сверстниками на русском языке? В каких сферах происходит это общение?
- Важно ли для тебя (имеет ли ценность) знание русского языка?
- Хотел бы ты в будущем сохранить русский язык и передать его своим де-

тям? Или ты не считаешь это обязательным?

– Насколько хорошо ты понимаешь русскую речь? Дай оценку по десятибалльной шкале.

– Если с тобой разговаривают по-русски, на каком языке ты отвечаешь?

– Всегда ли ты понимаешь русскоговорящих подростков?

– Как ты считаешь, знание русского языка дает тебе определенные преимущества в современном мире? Какие?

– Считаешь ли ты русский язык трудным для изучения?

– Если бы у тебя была возможность изучать русский язык, стал бы ты это делать?

– Если бы у тебя была возможность изучать русский или какой-нибудь другой язык, что ты выбрал бы?

– На каком языке ты в большей степени общаешься со сверстниками?

– Используешь ли ты русский язык при общении в мессенджерах с билингвами? (Пишешь ли ты на русском языке, вставляешь ли русские слова или совсем не используешь русский язык?)

В ходе анализа 97 анкет, заполненных подростками-билингвами в возрасте от 13 до 16 лет, определено, что все респонденты однозначно ответили, что родным считают немецкий язык. Они объясняют этот факт тем, что родились и выросли в Германии, имеют немецкое гражданство и воспринимают Германию как свою единственную родину. У респондентов как минимум один из членов семьи является непосредственным носителем русского языка по рождению (бабушка, дедушка). Родители респондентов в подавляющем большинстве переехали в Германию в подростковом и взрослом возрасте. Данные о том, как давно семья респондента проживает в Берлине, очень разные. Четкий ответ на этот вопрос смог дать только 61 подросток из 97: 9 респондентов затруднились ответить, 1 респондент указал

конец 80-х гг., 3 респондента – 80-е гг. XX в., 37 респондентов – 90-е гг. XX в., 11 респондентов – начало 2010-х. Ближайшие родственники респондентов, первые переехавшие из республик Советского Союза или РФ, – прабабушки, прадедушки, бабушки, дедушки, родители. Ответ на этот вопрос подтверждает временной разброс в проживании семей респондентов на территории Германии.

В выборку вошли подростки-билингвы с немецко-русским двуязычием, которые в подавляющем большинстве родились в Германии и живут в моноэтнических (русскоязычных) или смешанных семьях. Все семьи респондентов по национально-языковому признаку можно разделить на три группы:

- семьи разных национальностей (русские, украинцы, евреи), где внутрисемейным языком является русский;
- семьи русских немцев, где немецкий язык изначально присутствовал во внутрисемейном общении;
- смешанные семьи, где русскоговорящим является только один из родителей.

Респонденты-подростки самостоятельно указывали свою национальность в анкете. Полученные ответы отражают процессы самоидентификации подросткового возраста. Результаты распределились следующим образом: большинство опрошенных (97 человек) считают себя русскими и немцами, 43 – русскими, 41 – немцами, 10 – украинцами, 1 опрошенный считает себя украинцем и русским, 1 – берлинцем, 1 – космополитом (гражданином мира).

По половому признаку респонденты распределились следующим образом: 47 мальчиков и 50 девочек. Таким образом, гендерный приоритет не оказывает влияния на данное исследование.

Несмотря на то что все респонденты имеют друзей и знакомых своего возраста, тоже владеющих русским язы-

ком, общение между ними происходит исключительно на немецком языке как в реальной жизни (устная форма), так и в мессенджерах (письменная форма). Таким образом, общение на русском языке сводится к внутрисемейному, в большинстве случаев только с родителями, выросшими в странах бывшего Советского Союза и переехавшими в Германию уже во взрослом возрасте.

Интересно отметить, что общение со старшим поколением (бабушки и дедушки – русские немцы из стран бывшего Советского Союза) может происходить на немецком языке. Этот небезынтересный факт можно объяснить тем, что представители старшего поколения – немцы по национальности, проживая в русскоязычной среде, стремились сохранить и передать потомкам национальную самобытность, язык и культуру. В свою очередь, их дети, родившиеся на территории Советского Союза, в большинстве своем не говорили на немецком языке как на родном в силу социальных и образовательных факторов [11]. При переезде в Германию большинству из них пришлось заново серьезно изучать немецкий язык, чтобы интегрироваться в немецкое общество и найти работу, однако для многих из них немецкий язык не стал ведущим в паре «немецкий – русский». В межличностном общении они по-прежнему предпочитают использовать русский язык, а в социальной жизни вынужденно общаются на немецком [5].

В связи с этим также следует отметить фактор национального состава семьи [12]. В отличие от родителей, которые в большинстве своем заключали браки по национальному признаку, дети, воспитанные в советском социуме, не придавали большого значения фактору национальности при выборе супруга. Таким образом, представители других национальностей (в основном русские) переехали на историческую

родину супругов, и для них немецкий язык не имеет той ценности, которую видят в нем русские немцы. В таких семьях русский язык лучше сохранен, и дети из этих семей владеют русским языком на более высоком уровне, а внуки, проживая в исключительно немецкоязычном социальном окружении, владеют русским языком на обиходно-разговорном уровне, достаточном для внутрисемейной коммуникации с родителями, и для них в паре «немецкий – русский» ведущим языком является немецкий. Несмотря на то что все 97 респондентов утвердительно ответили на вопросы «*Читаешь ли ты по-русски?*», «*Умеешь ли ты писать по-русски?*», большинство из них (87 респондентов, что составляет 90 %) определили долю употребления русского языка в своей речи как минимальную.

На вопрос о ценности знания русского языка все подростки-билингвы ответили положительно. Все респонденты также считают, что знание русского языка дает преимущество в современном мире, и готовы изучать его, несмотря на трудности. В то же время показательным для современной языковой и политической ситуации является ответ на вопрос о желании сохранить русский язык и передать его детям. Лишь половина опрошенных намереваются это сделать, остальные отметили, что хотели бы, но не считают это обязательным.

Несмотря на то что все подростки-респонденты посещают или посещали в недавнем прошлом Центр поддержки двуязычия «Билингва» в Русском доме Берлина, на вопрос о том, разговаривают ли они со сверстниками-билингвами на русском языке, лишь 40 % ответили положительно (39 респондентов). Остальные предпочитают отвечать на немецком, когда к ним обращаются на русском. Это можно объяснить не нежеланием общаться на русском языке, а скорее недостаточным знанием рус-

ского языка. Ряд респондентов отмечали, что не умеют излагать свои мысли на русском языке и испытывают трудности при чтении (68 респондентов, что составляет 70 %). Неглубоким знанием русского языка определяется также невозможность объяснить смысл русских пословиц («Русские медленно запрягают, но быстро едут», «Если по-русски скроен, то и один в поле воин», «Русская душа нараспашку»): 73 респондента (75 % опрошенных) отметили, что не понимают их сути.

Важные составляющие мира подростков – музыка и кино – также воспринимаются подростками-билингвами преимущественно на немецком языке. В анкете все респонденты указали, что музыку на русском языке они слушают редко, а фильмы на русском смотрят только вместе с родителями, что, как можно предположить, происходит нечасто. Причем, вероятно, эти фильмы скорее принадлежат «золотому фонду» советского кино, а не современной киноиндустрии.

К сожалению, следует констатировать, что русский язык в среде переселенцев, особенно для молодого поколения, играет все более скромную роль. При этом подростки-билингвы не отказываются изучать русский язык и отмечают, что он помогает им в жизни, расширяет их культурные границы, дает лучшие шансы при поиске работы, транслируя в этом вопросе позицию семьи (старших родственников) – стремление сохранить русский язык. В связи с этим подростковый билингвизм можно охарактеризовать как положительный фактор развития личности, поскольку принадлежность к нескольким культурам существенно обогащает картину мира двуязычных людей, положительно влияет на языковые способности и помогает достичь взаимопонимания между нациями.

Список источников

1. Бернгардт А. В. Актуальные исследования языковых контактов (на материале пары языков «русский – немецкий») // Язык и общество. Диалог культур и традиций: сборник материалов научной конференции (Ярославль, 01–31 марта 2022 года). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 110–115.
2. Бернгардт А. В. Метод анкетирования в исследовании речевого поведения подростков-билингвов (на материале немецкого и русского языков) // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 3 (34). С. 182–189.
3. Бернгардт А. В. Проблемные поля терминов контактной лингвистики / А. В. Бернгардт // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 2 (29). С. 151–158.
4. Бернгардт А. В. Русско-немецкий билингвизм: исторический очерк / А. В. Бернгардт // Язык и общество. Диалог культур и традиций: сборник статей научной конференции «Чтения Ушинского» / под науч. ред. Е. И. Бойчук. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 107112.
5. Бернгардт О. В., Сурьянинова Ю. А., Бернгардт А. В. Бикультурность как норма современной жизни (на материале исследований детского немецко-русского билингвизма) // Образование и педагогика: перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 16 октября 2020 года). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. С. 49–56.
6. Жданова В. Некоторые особенности речевого поведения русскоязычной диаспоры в Германии // Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV), Bd. 4. Böttger, Katharina (Hrsg.), München: Otto Sagner, 2001. S. 274285. (= Die Welt der Slaven. Sammelbände : сборники, Bd. 12)
7. Казакова Е. В. Языковой портрет современного подростка // Филологическое образование в период детства. 2016. № 23. С. 6769.
8. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. 392 с.
9. Менг К., Протасова Е. Ю. Трансформация культурно-языкового самосознания российских немцев в Германии // Этнографическое обозрение. 2015. № 6. С. 1325.
10. Нечаева Н. В. Лингвокультурная речеповеденческая интерференция в речи билингвов: прагмалингвистический компонент // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1. С. 381385.
11. Протасова Е. Ю. Русско-немецкий билингвизм и русский язык: опыт Германии // Диаспоры. 2003. № 1. С. 2747.
12. Чиршева Г. Н. Возрастная билингвология: учебник и практикум. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. 166 с. (Высшее образование).
13. Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В., Мушеникова Н. С. Металингвистические и метакоммуникативные высказывания детей-билингвов // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 128–135.
14. Meng K. Wir sind ja Deutsche. Zum kulturellen Selbstverständnis einer russlanddeutschen Aussiedlerin // Hartung, Wolf Dietrich und Shethar, Alissa (Hg.), Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis. Berlin: trafo. (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät 7), 2002. S. 107122.

Информация об авторе

А. В. Бернгардт – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный медицинский университет, аспирант кафедры теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, oxberngardt@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1717>

A. V. Bergardt – Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, Yaroslavl State Medical University, Postgraduate student of Language Theory and German Language Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, oxberngardt@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1717>

Статья поступила в редакцию 19.10.2025; одобрена после рецензирования 11.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 19.10.2025; approved after reviewing 11.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 808.5

О значении рефлексии в системе высшего образования России

*Ирина Вениаминовна Прихода*¹¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу роли рефлексии в высшей школе России и ее влиянию на образовательный процесс и профессиональную подготовку студентов. Рассматриваются исторические предпосылки и современное состояние изученности вопроса, демонстрируется связь рефлексивных механизмов с развитием личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста. Раскрывается потенциал рефлексии как важного фактора повышения качества высшего образования. Обосновывается необходимость разработки и внедрения образовательных программ, включающих рефлексивную деятельность в учебный процесс, что позволит обеспечить комплексное развитие личности студента, усиление мотивационного аспекта обучения и повышение уровня профессиональной компетентности студентов. Проведенный анализ подтверждает необходимость расширения внимания к рефлексии как неотъемлемой составляющей образовательной среды российского высшего образования.

Ключевые слова: рефлексия, высшее образование, самообразование, саморазвитие, непрерывное развитие, рефлексивные способности

Для цитирования: Прихода И. В. О значении рефлексии в системе высшего образования России // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 160–166.

Original article

On the importance of reflection in the Russian higher education system

*Irina V. Prikhoda*¹¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the role of reflection in higher education in Russia and its impact on the educational process and professional training of students. The historical background and the current state of the issue are considered, the connection of reflexive mechanisms with the development of personal and professional competencies of a future specialist is demonstrated. The potential of reflection as an important factor in improving the quality of higher education is revealed. The necessity of developing and implementing educational programs that include reflexive activity in the educational process is substantiated, which will ensure the comprehensive development of the student's personality, strengthen the motivational aspect of learning and increase the level of professional competence of students. The analysis confirms the need to expand attention to reflection as an integral component of the educational environment of Russian higher education.

Keywords: reflection, higher education, self-education, self-development, continuous development, reflexive abilities

For citation: Prikhoda I. V. On the importance of reflection in the Russian higher education system. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 160–166. (In Russ.)

Согласно Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» целью высшего образования в России является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров, удовлетворение потребности личностей в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии, а также углублении и расширении образования.

Основными требованиями к подготовке высококвалифицированных специалистов, согласно Стратегии инновационного развития Российской Федерации, являются установка на непрерывное профессиональное развитие и обновление квалификационных компетенций, формирование и укрепление навыков самостоятельного приобретения знаний и переработки информации, развитие критического мышления, обеспечивающего эффективный анализ и объективную оценку поступающей информации, способность к инновационному и творческому подходу, готовность к поиску оригинальных решений и выполнению нестандартных задач, компетенции в области командной работы и эффективной межличностной коммуникации, что невозможно достичь без применения рефлексии.

Г. Лейбниц в своих гносеологических работах эпохи Нового времени писал о том, что переход личности на следующую ступень развития всегда сопровождается рефлексией [8, с. 236].

Любое личностное развитие начинается с осознания необходимости этого развития, с осознания собственных потребностей, мотивов, самого себя. Важной для нашей работы является идея Г. Гегеля о том, что рефлексивные способности могут помочь человеку раскрыть и понять свою собственную сущность и свой жизненный путь, осмыслить мир и себя в этом мире [2, с. 95].

Данные идеи, лежащие в основе концепции неразрывной связи рефлексии, возможностей познания и человече-

ского развития, не потеряли своей значимости и сегодня, что в совокупности с современными требованиями к специалистам (постоянный профессиональный рост, самообразование, непрерывное саморазвитие, предполагающие активную рефлексивную деятельность) обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель данного исследования – раскрыть роль рефлексии в системе высшего образования в России: значимость, актуальные направления исследований.

В современной науке рефлексия является одним из перспективных направлений исследований. Изучение рефлексии, как и становление ее педагогического потенциала, имеет многовековую историю.

С античных времен философы и мыслители задумывались над вопросами познания и самопознания. Рефлексия понималась как духовная активность человека в познавательной деятельности [3, с. 43].

В Средние века рефлексия – это мысленное видение себя со стороны и волевое исправление своего поведения [7, с. 12].

Гуманитарные исследования философии антропоцентризма Нового времени рассматривают рефлексию как внутреннее наблюдение человеком собственной сущности для выявления его уникальности [11, с. 114].

Для нашей работы особый интерес представляют более поздние исследования рефлексии: двадцатый век определил важную роль рефлексии в психологии, образовании и учебной деятельности.

В 1980–1990 гг. разработанные ранее рефлексивные модели и рефлетехнологии (оргдеятельности, игротехники, интеллектики, рефлексики, игрорефлексики, рефлепрактики) начинают использоваться как средства проектирования и оптимизации профессио-

нальной деятельности педагогов и некоторых других специалистов. На рубеже 1990–2000-х гг. в результате проведенных экспериментальных исследований были установлены и верифицированы подходы и модели, характеризующие рефлексивные процессы, их развитие и организацию. Эти выводы получили концептуальное обобщение и были дидактически интегрированы в качестве пособий, курсов, практикумов в систему высшего и дополнительного профессионального образования в ряд ведущих вузов страны [11, с. 120].

Научные изыскания, посвященные изучению феномена рефлексии в двадцать первом веке, характеризуются широким спектром исследовательских направлений. Для нас особый интерес представляют работы психолого-педагогического подхода, представленные изучением рефлексии в мышлении, деятельности, сознании и личности.

В исследованиях рефлексии в структуре мышления центральной задачей выступает идентификация ее роли и значимости в мыслительных процессах. Проведенные исследования указывают на то, что рефлексия проявляется как ориентация мышления на собственные структуры и механизмы, результатом чего становится либо выявление уже существующих компонентов мышления, либо формирование новых элементов, таких как признаки объектов, абстрактные понятия, логические схемы и формы высказываний

Основной функцией рефлексии в мыслительном процессе является обеспечение его непрерывности и устранение возможных задержек или разрывов в решении поставленных задач. При этом важно учитывать личностный аспект, связанный с отношением субъекта к самой задаче [5, с. 851].

Исследования рефлексии в структуре деятельности основаны на разработках концепций деятельности и методических подходов к ее изучению.

Третье направление изучения рефлексии в психолого-педагогическом контексте касается её роли в структуре сознания и личности. В этом аспекте рефлексия рассматривается как механизм саморегуляции, связанный с вопросами самосознания и самооценки. Рефлексия выступает в качестве регулятора индивидуальных проявлений сознания, воздействуя на всю структуру личности и становясь центральным звеном, управляющим жизнедеятельностью человека.

Исследователи подчеркивают, что рефлексия является необходимым компонентом любого процесса развития и действует как психологический инструмент, организующий человеческое сознание с целью повышения продуктивности взаимодействия с внешним миром. В данном контексте рефлексия обретает статус ключевого условия для осознанного преобразования собственной личности [10, с. 307].

Помимо этого, можно выделить два ключевых корпуса исследований. Во-первых, пропедевтический корпус, включающий разработку и реализацию образовательных программ для системы высшего профессионального образования, нацеленных на интеграцию современных научных знаний и достижений в области рефлексивных процессов. Во-вторых, практические исследования, ориентированные на решение проблем организационной психологии посредством разработки методов психологической и педагогической поддержки профессиональной деятельности, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных специалистов в различных сферах социальной практики, включая образование, управление, здравоохранение и организационно-психологический консалтинг [13, с. 389].

Возрастание интереса к рефлексии в области высшего образования как предмету научного анализа в двадцать

первом столетии обусловлено рядом факторов. Среди них выделяются усложняющиеся образовательные стандарты, интеграция инновационных педагогических подходов и вытекающие отсюда требования непрерывного развития профессиональных компетенций и личностного роста как преподавателей, так и обучающихся. В настоящее время рефлексия выделяется в качестве приоритетного направления исследований, направленных на изучение процессов профессионального самосознания, самоидентификации, самообразования и личностного развития [1, с. 10].

Современные исследования свидетельствуют о ключевой роли механизма рефлексии в профессиональном становлении специалиста, поскольку именно способность к рефлексии является фундаментальным фактором, определяющим эффективность профессиональной деятельности. Эта способность тесно связана с индивидуальными особенностями личности профессионала, такими как уровень профессиональной компетентности, моральные качества и возможности для самореализации. Таким образом, наличие развитых рефлексивных способностей способствует достижению высоких результатов в различных формах активности, включая образовательную и профессиональную сферы. Рефлексивное осмысление собственного опыта признается обязательным компонентом процесса формирования и последующего развития профессионально зрелой личности [15, с. 583].

Доктор педагогических наук, профессор В. А. Чупина утверждает, что рефлексия выступает значимой характеристикой профессиональной деятельности, направленной на преодоление возникающих затруднений, стимулирование развития профессиональных качеств, формирование профессиональной компетентности, обеспечение глубокого анализа накопленного опыта

и создание оптимальных условий для целостного личностно-профессионального развития [14, с. 160].

В основе функционирования рефлексии в образовательной сфере, согласно Чупиной, лежат определенные базовые принципы: принцип системности (подходы и типы рефлексии, выделяемые в различных научных исследованиях, образуют единую систему, обеспечивающую гармоничное и всестороннее развитие личности); принцип целостности (рефлексия подразумевает целенаправленное, упорядоченное протекание процесса, что способствует формированию целостного образа деятельности); принцип интегративности (в широком смысле этот принцип означает междисциплинарную интеграцию рефлексии, а в узком – существование специальных интегральных механизмов, способствующих развитию и саморазвитию личности); принцип развития (рефлексия в образовательной практике играет ведущую роль в личностном, социальном и профессиональном росте индивида, способствуя раскрытию его потенциала и повышению уровня компетентности).

Эти принципы создают фундамент для успешного внедрения рефлексии в образовательный процесс, способствуя максимальному раскрытию потенциала обучающихся и преподавателей [14, с. 165].

Исследование и распространение рефлексивных практик в высших учебных заведениях представляют собой ключевое средство реализации стратегических приоритетов современного образовательного процесса. Данные практики способствуют увеличению интеллектуального и профессионального потенциала личности, усилению уровня самосознания и самостоятельности, совершенствованию коммуникативных навыков и адаптации к социальным условиям, обеспечивая эффективное включение индивида в общество, про-

цесс непрерывного образования, профессиональное саморазвитие и самосовершенствование [4, с. 112].

Рефлексия подразумевает осуществление анализа, коррекции и прогнозирования индивидуальных действий разнообразного характера (учебных, языковых, социально-коммуникативных), рассматриваемых в контексте сравнения с общепринятыми или ситуационно-значимыми социальными нормами, этическими установками и аналогичными действиями окружающих субъектов.

Способности к рефлексии обеспечивают осознание субъектом собственных возможностей, формируя стойкое убеждение в индивидуальной компетентности при выполнении как учебно-предметных заданий, так и решений практических жизненных ситуаций. Помимо этого, рефлексивная деятельность позволяет студентам объективно оценить достигнутый ими уровень освоения конкретного учебного предмета, продуктивность взаимодействия с преподавателем, а также качество применяемых дидактических материалов и методологических приемов [6, с. 20].

Кроме диагностической функции,

С. С. Кашлев, доктор педагогических наук, выделяет ряд других значимых функций рефлексии в образовательном процессе:

1. Проектировочная функция: рефлексия помогает в планировании учебной деятельности и определении целей обучения, способствуя более эффективному управлению образовательным процессом.

2. Организаторская функция: рефлексия способствует формированию наиболее продуктивной и конструктивной деятельности, организации взаимодействия в образовательном процессе, создавая условия для максимальной эффективности учебного процесса.

3. Коммуникативная функция: рефлексия является необходимым услови-

ем для установления диалога и диалога как в образовательном процессе в целом, так и в конкретных учебных ситуациях, способствуя эффективному взаимодействию и взаимопониманию.

4. Смыслоформирующая функция: рефлексия позволяет учащимся осознавать смысл и назначение собственной образовательной деятельности, формировать осознанное отношение к учёбе и своей роли в образовательном процессе.

5. Мотивационная функция: рефлексия, проведённая на основе анализа собственной учебной и познавательной деятельности, помогает выявлять результаты и недостатки, а также формулировать новые мотивы и цели, повышая уровень мотивации к дальнейшему обучению.

6. Коррекционная функция: рефлексия стимулирует обучающихся к коррекции своей образовательной деятельности, предоставляя возможность пересмотреть выбранные стратегии и скорректировать неэффективные подходы.

Реализуя эти функции, рефлексия, по мнению С. С. Кашлева, существенно повышает свой развивающий потенциал, способствуя личностному и профессиональному росту студентов [6, с. 23].

И. А. Стеценко, доктор педагогических наук, исследуя проблемы формирования рефлексивной компетентности, подчёркивает, что рефлексия как вид деятельности занимает центральное положение в структуре образовательного процесса. Автор, основываясь на собственном педагогическом опыте, выявляет противоречие между высоким уровнем мотивации студентов к самореализации и недостаточностью имеющихся у них рефлексивных навыков, препятствующих эффективному воплощению персональных целей. Студенты зачастую испытывают трудности с объективной оценкой своих личностных и профессиональных характеристик,

проявляя ограниченность в способностях к самоанализу и самооценке, осознанному восприятию прошлого опыта и перспектив своего профессионального роста. Исходя из этого, Стеценко приходит к выводу, что современный образовательный процесс требует переориентации на интенсивное вовлечение субъектов в рефлексивную практику, создавая специальные условия, способствующие не только усвоению теоретических аспектов рефлексии, но и развитию устойчивого интереса к её осуществлению, закреплению соответствующих поведенческих моделей среди будущих профессионалов [12, с. 52].

Рассматривая точку зрения Л. М. Митиной, доктора психологических наук, подчеркнём её утверждение о неразрывной связи профессионального развития человека с его личностным становлением. Исходя из этого тезиса, необходимо отметить, что как профессиональное, так и духовное, личностное развитие обучающихся напрямую связаны и зависят от уровня их рефлексии.

Рефлексия выступает важным условием формирования субъекта жизнедеятельности, способного регулировать собственную активность, осознавать степень своей ответственности, видеть и осознавать реальную жизненную ситуацию, анализировать и делать обоснованные выборы, соотносить желаемые результаты с действительностью, планировать свою деятельность, при необходимости корректировать собственные действия, прогнозировать результаты и последствия предпринятых шагов, учитывать интересы окружающих и соотносить их со своими собственными.

Рефлексия является необходимым ресурсом для эффективного развития личности и профессионального роста, обеспечивая формирование активных, ответственных и сознаваемых субъектов образовательной деятельности [9].

Цель преподавателя заключается в формировании у студента стремления к процессу самоактуализации, созданию внутренней потребности в самопознании, осуществлении самоконтроля и проведении самоанализа, составляющих основу развития личностной и впоследствии профессиональной рефлексии.

Таким образом, анализ существующих научных трудов, посвященных исследованию феномена рефлексии, позволяет сформулировать ряд значимых выводов. История изучения рефлексии охватывает значительный временной период, начиная с эпохи Античности и продолжаясь вплоть до современности. В контексте современного психолого-педагогического направления рефлексия определяется как важный интегрирующий компонент структуры личности, способствующий целенаправленному регулированию жизнедеятельности субъекта в интересах его образовательной, профессиональной и личностной динамики. Будучи ключевым элементом любого вида человеческого развития, рефлексия определяет процессы внутреннего роста личности. Научные исследования последних десятилетий подчеркивают особую значимость рефлексии в системе высшего образования, утверждая её статус в качестве инструмента организации образовательного процесса как с точки зрения преподавателя, так и с позиций студента и рассматривая ее как обязательное условие качественной подготовки профессионала. Имеются убедительные основания для разработки и введения образовательных программ высшего профессионального образования, включающих рефлексивную деятельность в структуру образовательного процесса.

Список источников

1. Громыко Н. В. Методология формирования рефлексивного мышления в России в сфере образования // Трансцендентальный журнал. 2023. Т. 4, № 1-2 (10-11). DOI: <https://doi.org/10.18254/S271326680023949-3>
2. Ескина С. А. Онтологические интенции понимания рефлексии в классической философии // Общество: философия, история, культура. 2022. № 6. С. 94–99.
3. Ескина С. А. Философская рефлексия как онтологическая данность и ее роль в современной практике // Общество: философия, история, культура. 2024. № 1. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2024.1.6>
4. Заболотникова Е. В., Лунева Д. Ю. Феномен рефлексии. Факторы и способы развития рефлексии // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. С. 113–114.
5. Зейналова С. К. Философская рефлексия как составляющая целостного мышления человека // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. 2022. Т. 2. С. 850–854.
6. Кашилев С. С. Организация рефлексивной деятельности студентов педвуза // Высшая школа. 1998. № 2. С. 19–23.
7. Козырева Т. В. Понятие рефлексии в истории философии // Вестник угрюдения. 2013. № 2 (12). С. 75–84.
8. Лейбниц Г. В. Соч. в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 2, 236 с.
9. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014. С. 375–377.
10. Назарова А. Е. Самопознание и счастье: роль рефлексии сквозь призму персонологии // Скиф. 2024. № 6 (94). С. 304–308.
11. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии высшей школы экономики // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 3. С. 108–126.
12. Стеценко И. А. Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования // Образование и наука. 2011. № 10. С. 50–59.
13. Хадисова К. В. Психология рефлексии: Проблемы исследования // Вопросы педагогики. 2020. № 5-1. С. 387–392.
14. Чупина В. А., Федоренко О. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: РГППУ, 2019. 199 с.
15. Palina A. A., Tleuzhanova G. K., Mordovina T. V. Reflection as a means of forming pre-service teachers' professional identity // The World of Science without Borders: Proceedings of the 10th All-russian scientific and practical conference (with international participation) for young researchers. Tambov: Тамбовский государственный технический университет, 2023. P. 582–585.

Информация об авторе

И. В. Прихода – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, prihoda-irina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9580-9122>

Information about the author

I. V. Prikhoda – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, prihoda-irina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9580-9122>

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 25.11.2025; принята к публикации 08.12.2025.

The article was submitted 18.10.2025; approved after reviewing 25.11.2025; accepted for publication 08.12.2025.

Научная статья

УДК 378

Проблемы формирования креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка

Валерия Эдуардовна Аланова¹¹Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы развития креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка и предлагаются пути их решения. Традиционное обучение, фокусирующееся на грамматике и лексике, часто подавляет творческий потенциал обучающихся. Стандартные упражнения не стимулируют воображение, а система оценивания, ориентированная на правильность, не поощряет оригинальность. Недостаток ресурсов и методик, а также психологические барьеры (страх совершения ошибок) усугубляют ситуацию. Для преодоления этих трудностей предлагается использовать инновационные методы: проектная работа, создание аудио-видеоматериалов, ролевые игры. Поднимается вопрос об изменении системы оценивания указанной компетенции. Особое внимание уделяется трем эффективным методам: теории решения изобретательских задач (для развития нестандартного мышления), методу погружения (для создания искусственной языковой среды) и мозговому штурму (для генерации идей).

Ключевые слова: креативная компетенция, иностранный язык, метод погружения, мозговой штурм, инновационные методики, школьники

Для цитирования: Аланова В. А. Проблемы формирования креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 167–175.

Original article

Problems of forming creative competence among schoolchildren in foreign language lessons

Valeria E. Alanova¹¹Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

Abstract. This article examines the problems of developing creative competence among schoolchildren in foreign language lessons and suggests ways to solve them. Traditional teaching, which focuses on grammar and vocabulary, often suppresses students' creativity. Standard exercises do not stimulate the imagination, and a correctness-oriented assessment system does not encourage originality. The lack of resources and techniques, as well as psychological barriers (fear of making mistakes), exacerbate the situation. To overcome these difficulties, it is proposed to use innovative methods: project work, creation of audio and video materials, role-playing games. The issue of changing the system of assessment of this competence is being raised. Special attention is paid to three effective methods: the theory of inventive problem solving (for developing non-standard thinking), the immersion method (for creating an artificial language environment) and brainstorming (for generating ideas).

Keywords: creative competence, foreign language, learning method, brainstorming, innovative techniques, schoolchildren

For citation: Alanova V. E. Problems of forming creative competence among schoolchildren in foreign language lessons. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 167–175. (In Russ.)

Формирование креативной компетенции у школьников, несомненно, является одним из приоритетных направлений современного образования, представляющим собой сложную междисциплинарную проблему, требующую комплексного анализа с позиций различных научных парадигм. Изучение данного феномена в контексте преподавания иностранного языка приобретает особую актуальность, поскольку языковая среда, насыщенная многообразием форм и способов выражения, представляет собой плодородную почву для формирования креативного мышления.

Проблема формирования креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка представляет собой активно развивающееся направление лингводидактики, степень разработанности которого характеризуется как умеренная. Хотя исследования в области креативности в образовании ведутся достаточно давно (А. Н. Лука, В. А. Моляко, А. М. Матюшкина и др.), их непосредственное применение к контексту обучения иностранным языкам находится на стадии активного развития. Существующие исследования часто не полностью и не всегда системно описывают взаимосвязь между специфическими методическими приемами на уроках иностранного языка и развитием различных аспектов креативности (дивергентное, конвергентное мышление, оригинальность, гибкость). Работы Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и П. Я. Гальперина о стадийности формирования умственных действий представляют собой теоретическую базу для разработки эффективных методик, однако их практическое применение в логике креативного обучения иностранным языкам требует дальнейшей проработки.

Недостаточно исследована специфика проявления креативной компетенции в условиях полилингвального образова-

ния, а также влияние индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся на эффективность применения различных методических приемов. Отсутствует единый инструментарий для объективной оценки уровня сформированности креативной компетенции у школьников, что затрудняет сравнительный анализ результатов различных методик. Несмотря на наличие определенного количества практических разработок (например, использование проектных методик, методов интерактивного обучения, игровых технологий), многие из них не подкреплены строгими эмпирическими исследованиями, позволяющими достоверно оценить их эффективность.

В целом можно констатировать, что проблема формирования креативной компетенции на уроках иностранного языка представляет собой актуальное и перспективное направление лингводидактических изысканий.

Данное исследование целесообразно начать с вопроса о том, как влияет изучение иностранного языка на развитие различных компетенций обучающихся.

Психолингвистические исследования демонстрируют тесную связь между изучением иностранных языков и изменениями в мозге. М. Н. Эпштейн, опираясь на наблюдения за полиглотами, первым обратил внимание на влияние многоязычия на мозг [10, с. 89]. Было замечено, что владение двумя и более языками связано с увеличением количества серого вещества в областях мозга, отвечающих за обработку речи. Билингвизм также оказывает влияние на когнитивные функции, не связанные напрямую с языком. У двуязычных людей наблюдается повышенная активность в передней лобной коре, отвечающей за исполнительные функции. Языковые системы могут взаимодействовать друг с другом, оказывая ассоциативное торможение. При этом разные языки могут

ассоциироваться с мыслью и функционировать независимо, но конкурировать между собой. М. Н. Эпштейн отмечал, что взаимодействие языков может приводить к интерференции, смещению элементов разных языковых систем, что вызывает затруднения в использовании как иностранного, так и родного языка. По словам М. Н. Эпштейна: «...отрицательное влияние одного языка на другой выражается в чувстве затруднения, неловкости, в стилистических ошибках, смещении слов различных языков» [10, с. 146].

В научной литературе бытует мнение о том, что, несмотря на когнитивные плюсы, многоязычие характеризуется относительно независимыми языковыми системами, взаимодействующими через механизм ассоциативного торможения. Каждая система способна ассоциироваться с когнитивными процессами и функционировать автономно, однако их параллельное существование вызывает когнитивный диссонанс в виде интерференции. Данный феномен, в частности, проявляется в «конфликте» между конкурирующими языковыми тенденциями, что снижает эффективность языковой продукции на обоих языках. Некоторые исследователи считают, что многоязычие может быть препятствием для мышления из-за конкуренции ассоциативных тенденций и взаимного влияния языковых систем. Поскольку в разных языках нет абсолютно идентичных слов, возникают трудности в мыслительной деятельности. Так, Е. М. Верещагин высказывал мнение о том, что обучение на неродном языке вредно для умственного и личностного развития [2, с. 76].

Утверждение о полиглоссии как неизбежном препятствии для мышления представляется чрезмерно категоричным. Взаимодействие ассоциаций в многоязычной среде отличается от монологичной, но говорить о взаимном

отрицательном влиянии без анализа конкретных механизмов — логически некорректно. Более правильно, на наш взгляд, следовало бы говорить о сложностях «переключения» между языковыми системами, а не о фундаментальном препятствии. Хотя лексические неэквивалентны, представляют сложности, они не обязательно ведут к серьезным когнитивным затруднениям. Напротив, исследования демонстрируют когнитивные преимущества полиглоссии, включая развитие творческого мышления (волевые, интеллектуальные, мотивационные, духовно-нравственные и эмоциональные компоненты). Вместо затруднений целесообразнее говорить о когнитивной адаптации, совершенствующей когнитивные функции.

Таким образом, наше мнение противоположно позициям ряда вышеупомянутых авторов: грамотное обучение иностранным языкам способствует, а не препятствует умственному и личностному развитию, улучшая когнитивные способности и расширяя познавательные возможности.

Креативность, или творческий потенциал, представляет собой способность индивида генерировать идеи, что является ключевой характеристикой одаренной личности. Согласно определению из «Новейшего словаря иностранных слов и выражений», креативность проявляется в склонности к разработке новаторских концепций, которые составляют часть системы одаренности индивида. Иными словами, креативность — это внутренняя предрасположенность к созданию инновационных идей, которая является неотъемлемым элементом интеллектуального потенциала человека. В научной, специальной и периодической литературе существует множество подходов к определению таких понятий, как творчество и креативность. В большинстве из них, независимо от того, являются ли они

обобщенными или частными, отчетливо прослеживается внимание на продуктивных аспектах. В частности, Л. Г. Кондратьева рассматривает творчество как «взаимодействие, которое стимулирует развитие и неизбежно сосредотачивается либо на самом процессе создания, либо на итоговом результате» [5, с. 50].

В трудах отечественных психологов и педагогов (Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова, Н. А. Ветлугиной, Н. П. Сакулиной, Е. А. Флериной и др.) эмпирически подтверждена актуализация креативного потенциала у детей уже на препубертатном этапе онтогенеза.

Л. С. Выготский, анализируя феномен креативности, определил ее как специфическую форму человеческой активности, результатом которой выступает продукция новаций, независимо от онтологической природы этих новаций – будь то материальные артефакты, когнитивные конструкции или аффективные состояния, существующие исключительно в субъективной реальности индивида [3, с. 235]. Любая деятельность, порождающая не репродуктивные копии прежнего опыта, а оригинальные образы или действия, классифицируется как креативная, или синонимично: комбинаторная. Именно креативный потенциал определяет антропологическую ориентированность человека на будущее, его способность к конструктивной трансформации, как будущего, так и настоящего.

В научной литературе креативность (креативная компетенция) трактуется неоднозначно. А. А. Садыгова определяет креативную компетенцию, как «совокупность индивидуальных психологических особенностей, отличающих людей друг от друга и не сводящихся к простому объему знаний и навыков» [9, с. 206]. Ключевым моментом А. А. Садыгова считает способность

быстро и эффективно усваивать новую информацию и использовать ее для создания оригинальных решений. М. П. Алексеенок, в свою очередь, рассматривает творчество как «активность, приводящую к созданию чего-то нового и уникального, значимого не только для самого создателя, но и для более широкого контекста – науки, искусства и других областей» [1, с. 16]. Другие исследователи, например, Н. В. Наконешнюк, О. В. Петунин, акцентируют внимание на продуктивной стороне творчества, представляя его как «создание новых объектов, возникающее под влиянием проблемы, которая, в свою очередь, формирует своего рода «фокус внимания» (доминанту), вокруг которого концентрируется имеющийся опыт, необходимый для решения этой проблемы» [7, с. 176].

Обе позиции видятся приемлемыми, и, кроме того, взаимодополняющими. А. А. Садыгова акцентирует внимание на конечном продукте – уникальном творении, которое вносит значимый вклад в развитие определенной области. В то время как Н. В. Наконешнюк, О. В. Петунин сосредоточены на процессе творчества, выделяя доминанту как ключевой элемент, который определяет направление мыслительной активности и мобилизует предшествующий опыт для решения возникающих задач.

Согласие подразумевает признание того, что творческий акт не возникает в «вакууме»; он инициируется конкретной проблемой или вызовом, которые активируют психическую энергию и фокусируют ее на поиске решения. Данная фокусировка, согласно вышеназванным авторам, представляет собой доминанту – устойчивое возбуждение в коре головного мозга, которое сосредоточивает внимание на решении задачи. Доминанта не только отбирает необходимую информацию из памяти, но и направляет внимание на поиск но-

вых подходов и связей между известными фактами. В процессе этого происходит переработка существующего опыта и его реструктуризация, что приводит к возникновению нового: нового взгляда на известное, нового способа решения проблемы или новой формы выражения.

Любопытно, что А. А. Кожемякина определяет творческое мышление (и креативную компетенцию) как свойство функциональных систем, выполняющих конкретные функции психики, проявляющееся индивидуально и отражающееся в качественном усвоении деятельности [4, с. 49]. В то время как Т. А. Писецкая рассматривает креативную компетенцию, «как сложное качество, которое проявляется в способности личности к творчеству в различных сферах ее жизни» [8, с. 79]. В частности, на уроках иностранного языка это включает в себя увлеченность, интеллектуальную активность и стремление к познавательной деятельности.

В общем философском контексте творческое мышление (и креативная компетенция) представляет собой способность мыслить нестандартно, генерировать новые идеи и решения, выходящие за рамки привычного восприятия и устоявшихся алгоритмов. Это когнитивный процесс, который стал объектом изучения таких выдающихся ученых, как Л. Н. Коган, Р. М. Фрумкин, Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачев и многих других исследователей в области психологии, философии и педагогики. Их работы помогают выделить несколько ключевых аспектов творческого мышления.

Примечательно, что творческое мышление, творческий потенциал и креативная компетенция представляют собой взаимосвязанные и взаимодополняющие концепты, описывающие различные аспекты человеческой способности к генерации новых и оригинальных

идей, решений и артефактов. Творческое мышление – это когнитивный процесс, включающий в себя дивергентное мышление (генерацию множества вариантов) и конвергентное мышление (выбор наиболее подходящего варианта), а также фантазию, интуицию и способность к установлению необычных ассоциаций. Оно является механизмом реализации творческого потенциала. Творческий потенциал, в свою очередь, описывает внутренние ресурсы личности, включая когнитивные способности (например, гибкость мышления, способность к абстракции), мотивационные факторы (внутренняя мотивация, стремление к новизне) и личностные характеристики (открытость опыту, риск-ориентированность). Он представляет собой заложенный в индивиде потенциал к творческой деятельности, который может быть развит и реализован. Креативная компетенция, по определению Н. В. Наконешнюк, представляет собой практическое проявление творческого потенциала, означающее владение набором навыков и знаний, позволяющих эффективно генерировать, разрабатывать и реализовывать творческие идеи. Она включает в себя умение работать в команде, критически оценивать свои идеи и идеи других, эффективно коммуницировать творческие замыслы, а также владение специфическими инструментами и методами, необходимыми для воплощения творческих замыслов в конкретные продукты или решения [7, с. 174].

Таким образом, мы придерживаемся такой точки зрения, что творческий потенциал – это заложенный ресурс, творческое мышление – это процесс его реализации, а креативная компетенция – это результат его успешного применения, определяемый накопленным опытом и освоенными навыками. Эти три понятия тесно переплетаются и взаимно влияют друг на друга: разви-

тое творческое мышление способствует реализации творческого потенциала, а развитие креативной компетенции позволяет эффективно использовать как творческое мышление, так и сам потенциал, обеспечивая достижение творческого результата.

В научной среде существуют различные методические подходы к развитию креативной компетенции школьников на уроках иностранного языка, к числу которых мы относим: деятельностный, репродуктивно-креативный, коммуникативно-деятельностный, дифференцированный.

Деятельностный подход к обучению иностранным языкам, основанный на психолого-педагогических исследованиях, предполагает активное взаимодействие обучающегося с языковым материалом для достижения конкретных учебных целей [6, с. 208]. Обучение включает репродуктивный этап (воспроизведение языковых структур через упражнения под контролем преподавателя) и продуктивный этап (создание собственных высказываний – письменных и устных, участие в дискуссиях). Современные методики стремятся к репродуктивно-креативному подходу, развивающему лингвистическую креативность – способность использовать язык оригинально и нестандартно. Данный аспект предполагает формирование языковой идентичности, интуиции и умения импровизировать. Развитие творческого потенциала, согласно Т. А. Писецкой, осуществляется через дифференцированный подход, использование аутентичных материалов (фильмов, книг) и заданий, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся [8, с. 80].

Актуальность этого подхода связана с развитием коммуникативно-деятельностного подхода и использования английского языка как лингва-франка. Проанализировав различные методи-

ческие пособия, следует отметить, что наиболее «популяризированным» является коммуникативно-деятельностный подход. Рассмотрим его подробнее. Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании иностранных языков актуализирует проблему развития креативности обучаемых. Проведенный анализ ряда исследований выявил эффективность методов, стимулирующих творческое мышление: креативная драма, музыкальные задания, творческое письмо, литературные проекты. Ключевой вопрос – стимулирование креативности и позитивных изменений через воображение, инновации и творчество. Креативная драма, в частности, способствует взаимодействию, освоению лексики и развитию коммуникативной компетенции, выходя за рамки простого инсценирования. Она развивает эмоциональный интеллект (эмпатию), позволяя «прочувствовать» текст, стимулирует когнитивные процессы (анализ, критическое мышление) и формирует социальные навыки (командная работа, коммуникация). Тем самым креативная драма, стимулируя языковую активность и творческое самовыражение, эффективно способствует достижению коммуникативных целей обучения.

Формирование креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка – сложная задача, требующая комплексного подхода. Проблема заключается в том, что традиционные методы обучения, ориентированные на грамматику и лексику, часто подавляют творческий потенциал обучающихся. Обучающиеся зачастую воспринимают иностранный язык как набор правил и фактов, которые необходимо заучить, а не как инструмент для самовыражения и креативного мышления. Как результат – все это приводит к пассивному усвоению материала и отсутствию мотивации к изучению языка.

Один из ключевых проблемных аспектов – недостаток практических за-

даний, стимулирующих креативность. Стандартные упражнения на перевод, заполнение пропусков или ответы на вопросы не развивают воображение и способность к нестандартному мышлению. Другая проблема связана с оценкой результатов обучения. Если оценка фокусируется исключительно на правильности грамматики и лексики, игнорируя оригинальность и креативность, ученики будут стремиться к безошибочному воспроизведению изученного материала, а не к творческому экспериментированию с языком. Кроме того, нехватка ресурсов и методических разработок, ориентированных на развитие креативной компетенции, затрудняет работу преподавателей. Многие педагоги не имеют достаточного опыта и знаний в области креативного обучения иностранным языкам. Наконец, психологический фактор играет важную роль. Страх ошибиться, боязнь критики, неуверенность в своих способностях – все это может сдерживать творческую активность обучающихся.

Для решения этих проблем необходимо использовать инновационные методики обучения. Например, проектная деятельность, ролевые игры, создание аудио- и видеоматериалов, разработка собственных рассказов, стихов или песен на иностранном языке – позволяют ученикам проявить свою индивидуальность и креативность. Безусловно, важно изменить подход к оцениванию, учитывая не только правильность, но и оригинальность, творческий подход и самовыражение обучающихся. В частности, для решения вышеназванных проблемных аспектов можно использовать ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач), метод погружения и мозговой штурм – эффективные эвристические методы, стимулирующие креативность и формирующие творческую личность. ТРИЗ, способствует развитию дивергентного мышления

посредством решения нестандартных задач. Метод погружения, создающий искусственную языковую среду с помощью аутентичных материалов и коммуникативных заданий, активизирует творческий потенциал за счет импровизации и поиска нестандартных речевых стратегий.

Методика мозгового штурма ориентирована на интенсивное генерирование идей в ограниченные временные рамки. В контексте уроков иностранного языка данная методика может быть использована для создания сюжетов рассказов, разработки диалогов, а также для генерации концепций для проектов и презентаций. На этапе генерации идей критическая оценка не допускается, что создает пространство для свободного выражения мыслей обучающимися, даже если они кажутся необычными или эксцентричными. В дальнейшем идеи подлежат обсуждению и оцениванию по различным критериям, однако ключевой задачей мозгового штурма является максимальная активация творческого потенциала, а не стремление к идеальному результату на первоначальном этапе. Данная методика способствует развитию таких аспектов мышления, как флюидность (количество генерируемых идей), оригинальность (необычность идей) и гибкость (способность к быстрой смене идей) – что является основными компонентами креативности. Таким образом, интеграция методов ТРИЗ, погружения и мозгового штурма формирует эффективную методическую систему, направленную на развитие творческого потенциала, развития и формирования креативной компетенции у школьников на уроках иностранного языка [9, с. 203].

Резюмируя проведенный нами анализ, можно заключить, что традиционные методы обучения, фокусирующиеся на грамматике и лексике, зачастую подавляют творческий потенциал обу-

чающихся, приводя к пассивному усвоению материала и отсутствию мотивации. Недостаток практических заданий, стимулирующих креативность, а также система оценивания, ориентированная преимущественно на лексико-грамматическую правильность, усугубляют ситуацию. Кроме того, нехватка соответствующих методических разработок и ресурсов, а также психологические барьеры (страх ошибиться, боязнь критики) препятствуют развитию творческого мышления у школьников.

Для преодоления этих трудностей предлагается активно использовать инновационные методики, включающие проектную деятельность, ролевые игры, создание мультимедийных материалов (рассказы, стихи, песни) на иностранном языке. Особое внимание следует уделять изменению подхода к оцениванию, с акцентом на оригинальность и творческий подход обучающихся, а не

только на грамматическую точность.

В качестве эффективных инструментов предложены три эвристических метода: ТРИЗ (для развития дивергентного мышления), метод погружения (для создания искусственной языковой среды и стимулирования импровизации) и мозговой штурм (для интенсивного генерирования идей без начальной критики). Интеграция этих методов позволит создать эффективную методическую систему, направленную на развитие креативного потенциала школьников в процессе изучения иностранного языка. Мозговой штурм, в частности, способствует развитию ключевых компонентов креативности: флюидности, оригинальности и гибкости мышления. Таким образом, предложенная совокупность мер обеспечивает комплексный подход к развитию креативной компетенции и повышению мотивации к изучению иностранного языка у школьников.

Список источников

1. *Алексеенок М. П.* Анализ сущности понятия «творческий потенциал» // Психология образования и педагогические инновации в цифровую эпоху: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2025. С. 15–18.
2. *Верецагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
4. *Кожмякина А. А.* Сущность и содержание понятия «творческий потенциал личности» // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. 2024. № 3 (120). С. 47–51.
5. *Кондратьева Л. Г.* Развитие креативности школьников при изучении иностранного языка с помощью ТРИЗ-технологии // Студенческий вестник. 2023. № 17-1 (256). С. 49–51.
6. *Мильруд Р. П.* Интеллектуальные умения или твердые знания: альтернатива или единый подход? (на примере школьного образовательного курса «Иностранный язык») // Язык и культура. 2020. № 50. С. 208–225.
7. *Наконешнюк Н. В.* Ретроспективный анализ понятия «творчество» в контексте значимости творческого потенциала студентов в современном профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 4 (56). С. 173–180.
8. *Писецкая Т. А.* Анализ творческого потенциала личности // Студенческий. 2021. № 22-2 (150). С. 78–80.
9. *Садыгова А. А.* Некоторые аспекты лингводидактического содержания обучения РКИ // Языки. Культуры. Перевод: IX Международный научно-образовательный форум. М., 2023. С. 203–210.
10. *Эпштейн М. Н.* Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 218 с.

Информация об авторе

В. Э. Аланова – магистрант 2 года обучения, Ивановский государственный университет, alanovavalerija@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6189-0275>

Information about the author

V. E. Alanova – second-year postgraduate student, Ivanovo State University, alanovavalerija@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6189-0275>

Статья поступила в редакцию 19.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 19.10.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 378.016:811.111

**Применение модели ADDIE для структурирования процесса
разработки и внедрения дистанционного курса
в образовательную программу бакалавриата
(на примере дисциплины «Иностранный язык»)**

*Анна Сергеевна Нархова*¹¹Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается применение модели ADDIE для структурирования процесса разработки и внедрения дистанционного курса по дисциплине «Иностранный язык» в образовательную программу бакалавриата. Анализируется применимость модели ADDIE для систематического подхода к созданию эффективного и релевантного потребностям обучающихся онлайн-курса. Акцент сделан на каждом этапе модели: анализе, проектировании, разработке, внедрении и оценке и их вкладе в конечный продукт и успешную интеграцию в учебный процесс. Подчеркивается значение итеративной природы модели для обеспечения постоянного улучшения и адаптации курса.

Ключевые слова: ADDIE, дистанционный курс, иностранный язык, образовательная программа, бакалавриат

Для цитирования: Нархова А. С. Применение модели ADDIE для структурирования процесса разработки и внедрения дистанционного курса в образовательную программу бакалавриата (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 176–186.

Original article

**Application of the ADDIE model for structuring the development
and implementation process of a distance learning course
in a bachelor's degree programme
(using the foreign language academic course as an example)**

*Anna S. Narkhova*¹¹Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the application of the ADDIE model for structuring the process of development and implementation of a distance course in the discipline “Foreign Language” in the bachelor's degree programme. The applicability of the ADDIE model to a systematic approach for creating an effective and relevant online course is analyzed. Emphasis is placed on each stage of the model: analysis, design, development, implementation and evaluation and their contribution to the final product and successful integration into the educational process. The importance of the iterative nature of the model to ensure continuous improvement and adaptation of the course is emphasized.

Keywords: ADDIE, distance learning course, foreign language, educational programme, bachelor's degree

For citation: Narkhova A. S. Application of the ADDIE model for structuring the development and implementation process of a distance learning course in a bachelor's degree programme (using the foreign language academic course as an example). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 176–186. (In Russ.)

Актуальность исследования, посвященного изучению применения модели ADDIE для структурирования процесса разработки и внедрения дистанционного курса по иностранному языку в образовательную программу бакалавриата, определяется совокупностью факторов, существенно повышающих его значимость в контексте электронной образовательной среды (ЭОС) вуза. Широкая палитра образовательных программ и направлений подготовки, реализуемых в вузе, включая педагогическое образование, обуславливает необходимость адаптации дистанционных курсов к разнородным потребностям и уровням подготовки студентов. Модель ADDIE благодаря своей систематизированной структуре и итеративному характеру предоставляет эффективный инструмент для обеспечения этой адаптации, позволяя создавать курсы, максимально релевантные специфическим образовательным траекториям студентов [6]. Акцент на подготовке педагогов (с двумя профилями) в таком вузе, как ГУП предъявляет особые требования к дистанционному курсу по иностранному языку. Он должен не только обеспечивать формирование необходимых языковых компетенций, но и способствовать развитию профессионально значимых умений и навыков, востребованных в будущей деятельности выпускников. Применение модели ADDIE позволяет целенаправленно интегрировать в содержание курса элементы, направленные на развитие коммуникативной компетентности, навыков межличностного взаимодействия, управленческих и педагогических стратегий, а также социально-психологической грамотности, необходимых для успешной работы в данных сферах. К тому же результаты экспериментального исследования в форме опроса позволяют выявить конкретные трудности и потребности, возникающие у студен-

тов в процессе освоения иностранного языка в дистанционном формате.

Для создания эффективного и качественного дистанционного курса необходим структурированный и методически обоснованный подход. Модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) является широко используемой и хорошо зарекомендовавшей себя моделью педагогического дизайна. Она представляет собой итеративный процесс, направленный на проектирование, разработку, внедрение и оценку образовательных материалов, обеспечивая их соответствие потребностям учащихся и достижение заданных целей обучения [7].

В контексте преподавания «Иностранного языка», требующего особой методической проработки, особенно важно исследовать роль модели ADDIE в оптимизации разработки и внедрения дистанционного курса в учебную программу бакалавриата. Данный подход оправдан усложняющимся характером современных лингводидактических задач, необходимостью интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и потребностью в создании эффективных и гибких образовательных траекторий для студентов [2].

Применение модели ADDIE в разработке дистанционного курса иностранного языка позволяет четко определить цели и задачи обучения, досконально проанализировать потребности целевой аудитории и специфику учебного материала.

Модель ADDIE – это пятиступенчатый фреймворк, обеспечивающий систематический подход к проектированию учебного контента [4]. Каждый этап имеет решающее значение для достижения поставленных целей обучения и повышения эффективности курса.

Этапы разработки курса полностью соответствовали модели ADDIE (рис. 1).



Рис. 1. Стадии модели ADDIE

Fig. 1. Stages of the ADDIE model

Анализ (Analysis). Этот этап включает в себя тщательный анализ целевой аудитории, включая их потребности, уровень подготовки, контекст обучения и доступные ресурсы [3]. В рамках курса «Иностранный язык» важно установить начальный уровень владения языком студентов, определив их цели обучения (например, развитие навыков академического чтения, разговорной речи, профессиональной коммуникации) и доступность технологических средств и необходимой поддержки. На этом этапе формулируются цели и задачи курса.

Проектирование (Design). На этапе проектирования разрабатывается детальная структура курса, определяются учебные задачи, выбираются соответствующие методы и стратегии обучения, разрабатываются оценочные материалы и формируется логическая взаимосвязь между различными компонентами курса. Важным аспектом является определение оптимального сочетания различных видов учебной деятельности (лекции, практические задания, дискуссии, проекты) и подбор необходимых инструментов и технологий для их реализации. При проектировании курса «Иностранный язык» необходимо учитывать специфику обучения языковым навыкам, таким, как развитие грамматической компетентности, расширение словарного запаса и улучшение произношения [5].

Разработка (Development). Этап разработки включает в себя создание учебных материалов (тексты, презентации,

видео- и аудиоматериалы), разработку интерактивных заданий и тестов и создание онлайн-платформы для размещения курса. Важно обеспечить соответствие контента целям и задачам обучения, его доступность и удобство в использовании студентами [9].

Внедрение (Implementation). Этап внедрения предполагает запуск курса, организацию обучения студентов, предоставление технической поддержки и мониторинг учебного процесса [10]. Необходимо обеспечить доступность курса для всех студентов, предоставить им необходимые инструкции и поддержку и организовать эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами.

Оценка (Evaluation). На этапе оценки проводится анализ эффективности курса, собирается обратная связь от студентов и преподавателей, анализируются результаты обучения и выявляются области для улучшения [8]. Оценка может быть формативной (промежуточная оценка в процессе обучения) и суммативной (итоговая оценка после завершения курса). На основании результатов оценки в структуру курса, контент и используемые методы вносятся необходимые изменения [1]. Для курса «Иностранный язык» оценка может включать анализ результатов тестов и контрольных работ, проведение опросов студентов и анализ их активности на онлайн-платформе.

Практическое применение модели ADDIE проводилось на кафедре индоевропейских и восточных языков

лингвистического факультета Государственного университета просвещения. В рамках дисциплины «Иностранный язык» образовательной программы бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями), модель ADDIE была использована для разработки и внедрения дистанционного курса по английскому языку (уровень B2).

Этап анализа. Начальным этапом разработки курса явился всесторонний анализ потребностей целевой аудитории, представленной студенческим контингентом. Исследование было проведено на базе одной из групп второго курса в течение 2024/25 учебного года.

В рамках исследования общая численность участников составила 14 человек – эта группа была поделена на две подгруппы: контрольная из 9 студентов, обучение в которой осуществлялось традиционным способом под руководством преподавателя с использованием стандартных учебных пособий, и экспериментальная, состоящая из 5 студен-

тов, – в данной группе обучение проходило с использованием дистанционного курса, разработанного с учетом принципов педагогического дизайна.

Методологической основой анализа послужили эмпирические исследования, включающие в себя проведение стандартизированного интернет-теста и анкетирования среди студентов. Студентам было предложено пройти стандартизированный интернет-тест для оценки уровня владения английским языком. Тест состоял из четырех разделов, направленных на выявление уровня владения конкретным аспектом речевой деятельности: аудирования (слушания), говорения, чтения и письма (табл. 1, 2).

Результаты теста использовались для объективной оценки исходного уровня языковой компетенции студентов и планирования дальнейшей работы по развитию их навыков (рис. 2).

Таблица 1

Уровень: Intermediate (B1)

Раздел теста	Описание	Результат (Баллы)	Уровень согласно CEFR	Комментарии
Чтение (Reading)	Понимание текстов средней сложности	75/100	B1+	Хорошее понимание, но иногда возникают трудности с идиомами и сложными конструкциями
Аудирование (Listening)	Восприятие речи в стандартном темпе	70/100	B1	Уверенное понимание, но иногда теряются детали при быстром темпе или незнакомых акцентах
Говорение (Speaking)	Умение выражать мысли устно с ясностью	65/100	B1	Коммуникация эффективна, но требуется расширение словарного запаса для большей беглости
Письмо (Writing)	Написание текстов средней сложности	70/100	B1	Грамотно, но рекомендуется использовать более разнообразные структуры и выражения

Уровень: Upper-Intermediate (B2)

Раздел теста	Описание	Результат (Баллы)	Уровень согласно CEFR	Комментарии
Чтение (Reading)	Понимание сложных текстов, включая статьи, отчеты и художественную литературу.	80/100	B2	Хорошее понимание абстрактных идей и скрытых смыслов. Иногда встречаются сложности с узкоспециализированной лексикой
Аудирование (Listening)	Восприятие речи в быстром темпе, включая радиопередачи, лекции и дискуссии.	75/100	B2	Понимание основной информации и деталей в большинстве ситуаций. Могут быть трудности с пониманием идиом и сленга
Говорение (Speaking)	Умение свободно и спонтанно выражать мысли на различные темы, участвовать в дискуссиях.	70/100	B2	Способность выражать свое мнение и аргументировать его. Требуется работа над произношением и использованием более сложных грамматических конструкций
Письмо (Writing)	Написание четких и подробных текстов на различные темы, включая эссе, отчеты и письма.	75/100	B2	Грамотное использование сложных предложений и различных стилей письма. Рекомендуется расширить словарный запас для более точного выражения мыслей



Рис. 2. Анализ уровня владения английским языком

Fig. 2. Analysis of English proficiency levels

Итак, полученные результаты выполнения задания демонстрируют общую тенденцию к успешному выполнению поставленных задач исследуемыми группами. Тем не менее анализ уровня владения английским языком выявил неоднородность распределения компетенций среди обучающихся. Установлено, что 36 % респондентов соответствуют уровню Intermediate, в то время как 64 % участников продемонстрировали уровень Upper-Intermediate. Таким образом, наблюдается четкое разделение группы на две подгруппы, различающиеся по степени сформированности языковых навыков.

Что касается установочной анкеты, она включала в себя задания различного формата, предназначенные для всесторонней оценки образовательных целей и особенностей учебного опыта студентов. В частности, респондентам предлагалось выбрать один или несколько вариантов ответа из предложенного списка, описывающих их мотивацию в изучении английского языка. Кроме того, анкета содержала утверждения, касающиеся предпочтений в организации учебного процесса, такие как отношение к групповой работе, дискуссиям и личным вопросам, а также вопросы, направленные на выявление областей, в которых студенты хотели бы улучшить свои языковые навыки.

В качестве примера приведем некоторые типы вопросов анкеты:

1. What is your main goal for learning English?

- Travelling and everyday communication;
- Academic purposes;
- Career advancement;
- Personal development
- Preparing for an international exam (e.g.: IELTS, TOEFL, etc.)

2. Which skills do you want to improve the most (select up to 3 options)?

- Listening;

- Speaking;
- Reading;
- Writing;
- Grammar aspect;
- Vocabulary

3. Write down a few sentences (5–6) about what you consider to be the most important aspects of an online distance learning course.

Результаты данных исследований позволили выявить спектр наиболее актуальных и востребованных тем и навыков, необходимых для успешной профессиональной и академической деятельности обучающихся. В частности, были установлены предпочтительные форматы обучения, соответствующие запросам студентов.

Параллельно с анализом потребностей студентов был проведен анализ технических возможностей вуза. Данная процедура включала в себя оценку существующей инфраструктуры, доступного программного обеспечения и квалификации персонала. На основании полученных данных с учетом критериев функциональности, масштабируемости и удобства использования, была выбрана EOS.EDUPROSVET.RU: Электронная образовательная среда, обеспечивающая доступ к онлайн-курсам, курсам в формате смешанного обучения, цифровому портфолио, системе заказов учебной литературы и формированию индивидуальных учебных планов. Выбор ЭОС обусловлен ее способностью эффективно поддерживать реализацию интерактивного контента, что является важным фактором для повышения вовлеченности студентов в процесс обучения и достижения желаемых образовательных результатов. Кроме того, анализ технических возможностей позволил определить перечень доступных инструментов и ресурсов, которые будут использованы для создания интерактивных учебных материалов, способствующих более глы-

бокому усвоению знаний и развитию практических навыков.

Этап проектирования. На этапе проектирования осуществлена разработка комплексной структуры курса, основанной на модульном принципе. Каждый модуль сфокусирован на развитии определенного языкового навыка. Последовательность и взаимосвязь модулей выстроены таким образом, чтобы обеспечить логичное и последовательное усвоение материала, от фундаментальных знаний к более сложным концепциям и практическим приложениям. Курс рассчитан на 2 недели.

Модуль 1. Введение в тему. Задания, содержащиеся в блоке, направлены на пополнение учащимися словарного запаса, изучение и активную отработку новых понятий, связанных с выражением эмоций и передачей настроения. В разделе используются такие типы заданий, как «Словарь», составление интерактивного кроссворда с помощью онлайн-платформы «Puzzle Maker», подбор антонима к изученному слову с последующей отработкой данного задания на сайте «Quizlet» и составлением предложений с задействованием новой лексики, а также выполнение тестирования на понимание прочитанного материала аутентичного текста по теме.

Модуль 2. Развитие навыков аудирования и говорения. В рамках данного блока студентам предлагается послушать запись разговорной англоязычной речи и выполнить задания, направленные на выявление понимания прослушанного, а также изучить pdf-файл со словами и идиомами, выражающими различные группы эмоций, который можно дополнить новыми и ранее изученными понятиями для использования в следующем задании, направленном на групповое обсуждение темы.

Модуль 3. Развитие письменных навыков. В рамках представленного раздела студенты создают «Дневники на-

строения» с использованием шаблона в качестве примера и ресурсов, с помощью которых можно его создать (например, Pinterest или Figma), отмечая «галочками» эмоции, которые они испытывали в течение дня, и сопровождая их небольшими письменными комментариями. В блоке представлен теоретический материал грамматической темы «Настоящее и настоящее продолженное время», связанной с тематическим блоком «Настроение и чувства» для отработки его в следующем групповом задании на написание истории по типу “Freeze”-игры, когда каждый последующий студент дополняет предложение предыдущего, обеспечивая развитие истории.

Модуль 4. Интегративный модуль. Здесь студентам предлагается создать красочную презентацию «Мир эмоций». Среди обязательных требований: использование изученного лексического и грамматического материала, лаконичность с сохранением достаточной освещенности выбранной темы, ее полнота, креативность (самостоятельно созданные шаблоны, графические материалы с помощью ИИ-сервисов, «живые» диаграммы). Тему презентации студенты выбирают самостоятельно в рамках очерченного раздела, возможно проведение небольшого исследования по эмоциональному состоянию их знакомых и обоснование того, как это связано с текущим сезоном.

Модуль 5. Итоговый контроль. Студенты выполняют обзорный тест с функцией автоматической проверки, содержащий компоненты всех предыдущих блоков, проверяется усвоение лексического, грамматического материала (рис. 3).

Module 1. Introduction

 "Moods and Feelings" Vocabulary

 Word Search Puzzle

 Synonyms and Antonyms

 Reading authentic text

 Reading Test

Module 2. Developing Listening and Speaking Skills

 HOW DO THEY BOTH FEEL? – B2 ENGLISH LISTENING TEST

 Emotions Word List for the Speaking Task

 Group Discussion

Module 3. Developing Writing Skills

 Mood Diary

 Present Simple & Present Continuous

 Freeze Group Writing Activity

Module 4. Integrative Module

 Creating a Multimedia Presentation "The World of Emotions"

Module 5. Final Control

 Overview Test

Рис. 3. Структура курса

Fig. 3. Course structure

В рамках проектирования разработанная система оценки, предназначенная для мониторинга прогресса студентов и определения степени достижения ими поставленных образовательных целей. Система оценки включает в себя такие формы контроля, как тесты. Использование данной формы оценки позволяет оценить знания и навыки студентов с разных сторон, обеспечивая более объективную и всестороннюю оценку их успеваемости.

Для каждого вида деятельности разработаны четкие и однозначные критерии оценки. Критерии основаны на заранее определенных показателях, отражающих уровень владения знаниями, умениями и навыками, соответствующих изучаемой теме или развиваемому навыку. Обеспечение прозрачности и понятности критериев оценки способ-

ствует повышению мотивации студентов, позволяет им целенаправленно готовиться к контрольным мероприятиям и обеспечивает объективность и справедливость оценивания.

Этап разработки. Подобранные учебные материалы, включающие текстовые лекции, интерактивные упражнения и тесты. В качестве дидактической основы выступили учебное пособие «Upstream» by Virginia Evans and Bob Obee и специализированные онлайн-ресурсы, размещенные в электронной образовательной среде (ЭОС) ГУП. Данный подход позволил обеспечить комплексность и вариативность учебного процесса.

Этап внедрения. Организован пилотный запуск курса с участием небольшой группы студентов, что позволило выявить возможные проблемы и внести

необходимые корректировки. Работа с текстовыми ресурсами осуществляется студентами самостоятельно посредством изучения материалов, доступных в электронной образовательной среде (ЭОС) ГУП, выполнения заданий в формате «вопрос-ответ», выполнения практических упражнений и поиска дополнительной информации в сети интернет. В результате самостоятельной работы студентов над материалом значительная часть учебной нагрузки была перенесена в автономный режим, что высвободило время для аудиторных занятий. Это время использовалось для целенаправленной тренировки и совершенствования навыков устной коммуникации. В рамках практических

занятий осуществлялось обсуждение возникших у студентов вопросов (неясность дефиниций, сложности с переводом лексических единиц и синтаксических конструкций, затруднения при выполнении практических заданий), а также организация коммуникативной деятельности, включающей дискуссии, работу в группах, презентации.

Этап оценки. Оценка эффективности реализации курса осуществлялась по его завершении, посредством анализа результатов анонимного анкетирования обучающихся. Анкетирование предполагало получение информации о субъективном восприятии студентами различных аспектов учебного процесса (табл. 3).

Таблица 3

Параметры оценки эффективности курса

Категория оценки	Параметр оценки	Способ оценки (из текста)
Вовлеченность и интерес	Степень заинтересованности в предложенном формате изучения иностранного языка	Анализ анкет
Сложность	Легкость преодоления сложностей	Анализ анкет
Преподаватель	Своевременность и адекватность консультационной поддержки	Анализ анкет
Прогресс	Наличие прогресса в различных видах речевой деятельности (с уточнением конкретных достижений)	Анализ анкет
Письменная речь	Относительная простота формулирования мыслей в письменной форме (форум)	Анализ анкет
Устная речь	Относительная простота формулирования мыслей в устной форме (аудиторное занятие)	Анализ анкет
Улучшения	Недостатки и аспекты, требующие улучшения в рамках реализуемого курса	Анализ анкет
Предпочтения	Предпочтение между предложенной методикой и традиционной формой обучения	Анализ анкет

Опираясь на результаты итогового тестирования по завершении модуля, четко прослеживается то, что студенты экспериментальной подгруппы (численностью 5 чел.), прошедшие дистанционный курс, продемонстрировали лучшие результаты по сравнению со студентами контрольной подгруппы (численностью 9 чел.), обучавшимися

по традиционной программе. В частности были отмечены значительные улучшения в грамматической точности и использовании лексики. Усредненные количественные показатели по группам представлены в виде диаграммы (рис. 4).



Рис. 4. Результаты итогового тестирования

Fig. 4. Results of final testing

В заключении хочется отметить, что разработанный курс акцентирует внимание на комплексном развитии языковых навыков в контексте выражения эмоций и передачи настроения на английском языке. Важным аспектом является интегративный подход, сочетающий изучение лексики, грамматики и развитие продуктивных навыков (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование, чтение). Особое внимание уделяется активному вовлечению студентов в учебный процесс посредством использования интерактивных заданий и онлайн-платформ, что способствует более глубокому усвоению материала и повышает мотивацию к обучению.

Специфика данного курса заключается в фокусировке на развитии коммуникативных компетенций, позволяющих студентам эффективно выражать свои эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей на английском

языке. Акцент делается на развитии словарного запаса по тематике эмоций, навыков аудирования и говорения в ситуациях, связанных с переживаниями и настроениями, а также на совершенствовании письменных навыков через создание личных дневников настроения и написание совместных историй. Дополнительно курс направлен на развитие креативности и навыков работы с современными инструментами, такими как ИИ-сервисы и платформы для создания презентаций, что позволяет студентам представлять свои знания в наглядной и интересной форме [4].

Очевидно, применение модели ADDIE, позволяющей структурировать процесс разработки образовательного контента, целесообразно в условиях лимитированного аудиторного времени, выделенного на изучение дисциплины «Иностранный язык».

Список источников

1. Арупова Н. Р., Голубовская Е. А., Куламихина И. В., Канунникова Н. В. Оценка уровня сформированности универсальных компетенций для осуществления иноязычной профессиональной коммуникации в контексте применения модели педагогического дизайна ADDIE // *Science for Education Today*. 2024. Т. 14, № 2. С. 7–31. DOI 10.15293/2658-6762.2402.01. EDN MMNZHW
2. Ширинкина Е. В. ADDIE и другие модели обучения // *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2020. Т. 6, № 2. С. 54–57.
3. Almelhi A. M. Effectiveness of the ADDIE Model within an E-Learning Environment in Developing Creative Writing in EFL Students // *English Language Teaching*. 2021. No. 14. P. 20–36. DOI:10.5539/elt.v14n2p20

4. Branch R. M. *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer., 2017. 203 p.

5. *Instructional Design Models* [Электронный ресурс] // Trends and Issues in Instructional Design and Technology (3d ed.). Boston, MA: Pearson Education. 2012. P. 8–16. URL: <https://coreystevens.files.wordpress.com/2013/04/characteristics-of-instructional-design-models.pdf> (дата обращения: 23.08.2025).

6. Gogoleva N. A., Karpacheva N. V. *Instructional Design According to ADDIE Model in Designing Innovational Educational Programs. Sakhalinskoe obrazovanie XXI vek [Education in Sakhalin in the 21st Century]*. 2020. No. 3. P. 17–22. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44502387_50889413.pdf (дата обращения: 23.09.2025).

7. Morrison G. R., Ross S. J., Morrison J. R., Kalman H. K. *Designing Effective Instruction*. 2019. 512 p.

8. Koç E. *Design and Evaluation of a Higher Education Distance EAP Course by using the ADDIE model* // Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [Electronic Journal of Social Sciences]. 2020. Vol. 19, No. 73. P. 522–531. DOI: 10.17755/esosder. 526335

9. Smith P. L., Ragan T. J. John Wiley & Sons // *A well-documented, theory-based treatment that focuses on instructional design's application to industry and K-12 education*. 2017. 400 p.

10. Reiser R. A., Dempsey J. V. (Eds.) *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4rd ed.). Boston, MA: Pearson Education, 2018. 368 p.

Информация об авторе

А. С. Нархова – магистрант 3 курса, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, narhowa73@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3201-3036>

Information about the author

A. S. Narkhova – 3rd year postgraduate student, Financial University under the Government of the Russian Federation, narhowa73@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3201-3036>

Статья поступила в редакцию 06.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 06.10.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 821.111 + 378.016

Межкультурные коммуникативные навыки спортсменов: результаты предварительного опроса

Мария Витальевна Цытович¹, Ли Шань¹¹Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. В период глобализации знание английского языка и владение навыками межкультурного общения являются необходимыми во многих областях, и мир спорта не является исключением. Организация и участие в международных спортивных соревнованиях, обмен спортсменами и тренерами требуют владения не только специальным иностранным языком, но и многими экстралингвистическими знаниями и навыками. В этих условиях необходим курс английского языка, специально разработанный с учетом нужд спортсменов. Как показывает теория и практика, языковые потребности спортсменов изучены недостаточно. Чтобы преодолеть данное противоречие, авторами статьи проведен предварительный опрос 27 респондентов: практикующих тренеров и спортсменов. Опрос проводился в двух направлениях: выявление языковых потребностей спортсменов и структурирование курса «Английский для специальных целей». По результатам опроса были сформулированы рекомендации по содержанию и структуре курса.

Ключевые слова: «Английский для специальных целей», физическое воспитание, анализ потребностей, навыки межкультурного общения, специализированная спортивная терминология, межкультурная компетентность

Для цитирования: Цытович М. В., Шань Л. Межкультурные коммуникативные навыки спортсменов: результаты предварительного опроса // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 187–197.

Original article

Cross-cultural communication skills of athletes: results of a preliminary survey

Maria V. Tsytovich¹, Li Shan¹¹South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. In the period of globalization, knowledge of English and mastery of intercultural communication skills is necessary in many areas, and the world of sports is no exception. The organization and participation in international sports competitions, the exchange of athletes and coaches require not only a high level of special foreign language, but also extralinguistic knowledge and skills. In these conditions, an English language course is needed, specially designed to meet the needs of athletes. As theory and practice show, the language needs of athletes have not been studied enough. To overcome this contradiction, the authors of the article conducted a preliminary survey, which included 27 respondents: practicing coaches and athletes. The survey was conducted in two directions: identifying the language needs of athletes and structuring an English course for special purposes. According to the survey results, recommendations on the content and structure of the course were formulated.

Keywords: English for Specific Purposes, physical education, needs analysis, cross-cultural communication skills, specialized sports terminology, Intercultural Competence

For citation: Tsytovich M. V., Shan L. Cross-cultural communication skills of athletes: results of a preliminary survey. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 187–197.

Introduction. In the contemporary landscape of globalization, the prominence of the English Language (EL) transcends mere linguistic proficiency, emerging as an indispensable cornerstone for success across multiple domains of societal engagement, including the realm of sports [14]. In the era of globalization, international exchange in the field of sports has become increasingly prevalent. Athletes and coaches participate in overseas training camps, international competitions, and cross-border coaching programs frequently. In these global environments, effective communication is not merely a convenience but a fundamental necessity for success. English as the universal language of the world plays an irreplaceable role in international communication and cooperation.

Table tennis has significant influence in the international environment. Training relations and international competitions among countries are becoming more and more popular. Table tennis is a highly technical sport, whether when Chinese coaches training foreign athletes, or players from different countries training together, they all need to share a common language to understand each other well. In such conditions, English becomes even more crucial. This moves beyond the scope of General English and into the domain of English for Specific Purposes (ESP) [10], which tailors English learning to the specific needs of a professional or academic field. The problems that ESP teachers have are similar to those of teachers of English for general purposes although there are some additional problems that may be beyond methods and pedagogy especially those related to non-linguistic matters. The continuous advancement of commerce and technology has created the need for students and professionals to master the language of commerce and technology not only for academic purposes but also for occupational purposes. The role of

English in commerce and technology has been widely recognized and English courses, which cater for this need, have been and will continue to play a significant role in the development of commerce and technology. Unlike English courses for general purposes, English for specific purposes is different in the way the course is designed. [9]. An ESP approach for table tennis professionals would not focus on general conversation but on the precise terminology and communicative scenarios endemic to their sport.

Needs analysis [20] (also known as needs assessment) has a vital role in the process of designing and carrying out any language course, whether it will be English for Specific Purposes (ESP) or general English course [17]. Therefore, based on this requirement, we conducted a survey and analysis of 27 relevant participants (table tennis coaches and athletes) in order to obtain more accurate ESP data.

However, the unique requirements of English for Specific Purposes (ESP), particularly for physical education students, remain underexplored. In the context of physical education, the necessity to comprehend and use English arises from its pivotal role in accessing international resources, engaging in global competitions, and collaborating within a multilingual professional environment [7] a significant gap often exists between the perceived need for English and the actual English capabilities of sports professionals. Many practitioners, despite having a foundational level of English, find themselves ill-equipped in international settings. Primary investigations, including the survey of 27 practitioners presented in this paper, reveal a clear barrier: 17 table tennis coaches and players thought that daily communication (100 %) and sports terminology (71 %) are the most pressing needs for them; over half of the learners cite vocabulary (51.9 %) and grammar (29.6 %) as their primary obstacles.

Furthermore, their knowledge is often shallow, with strong recognition of basic terms (e.g. “serve,” “match”) but significantly weaker grasp of advanced technical terminology (e.g. “topspin loop,” “banana flick”) essential for high-level coaching.

Through a detailed questionnaire survey of 27 respondents, we identified their specific challenges, communication needs, and desired learning support. Our data confirms that 55.6 % of practitioners encounter English communication scenarios during competitions or training, highlighting the practical urgency of this issue. The findings clearly indicate that the desired help is overwhelmingly geared towards practical oral communication (40.7 %) and personalized learning methods (33.3 %).

The survey results reveal a clear divide between the current English training resources available to table tennis practitioners and their actual communicative needs, as evidenced by the high demand for sport-specific terminology

(71 %) and practical oral skills (40.7 %).

Therefore, this study is guided by two central research questions: (1) What are the precise English communicative needs and deficiencies of table tennis practitioners in International Settings? (2) How can an ESP course for athletes’ intercultural communication be structured to address these needs? To answer these questions, the objectives of this paper are first, to analyze the survey data to identify key challenges; second, to derive design principles for a targeted ESP course; and third, to propose a detailed course structure integrating specialized terminology and intercultural communication training. The following sections will address these objectives in turn.

We conducted a questionnaire survey and 27 respondents (Table 1) participated in the survey and provided feedback. Among them, 17 respondents, accounting for 62.9 %, were related practitioners in table tennis, with an average age of 35, and 62.9 % holding a bachelor’s degree.

Table 1

Profile of participants

Name	Age	Education	Job	What sports do you participate in?
Han Xiaopeng	36	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Zhao Weizhou	37	Bachelor degree	Basketball coach	basketball
Shi Yajing	39	College degree	Table tennis coach	ping pong
Ning Jing	29	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Chu	39	Bachelor degree	Table tennis coach	basketball
li Yang	38	Bachelor degree	Table tennis coach	ping-pong
Chen Jingya	38	College degree	Table tennis coach	ping-pong
Liu Yonggang	26	College degree	Table tennis player	ping-pong
Mr Tu	40	Master degree	Basketball coach	Basketball, swimming
Zhang Ziwei	29	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Han Dequan	27	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Xue Yunlong	36	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Fan Yan	38	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Zhang Luoxiao	14	Middle school	Table tennis player	ping pong
Zhang Kuan	37	College degree	Table tennis coach	ping pong
Liu Jiao	30	Master degree	Table tennis coach	ping pong
Meng Sisi	38	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Su Pengyu	30	Bachelor degree	Table tennis coach	ping pong
Zhang Xu	37	College degree	Company employee	running
Han Yujie	37	College degree	Free-lancer	ping pong
He Chong	36	College degree	Company employee	ping pong
Wang Honghong	36	College degree	Free-lancer	swimming
Ma Chenggong	37	Bachelor degree	Basketball coach	basketball
Eric	33	Bachelor degree	English teacher	running
DuanFengmei	38	Bachelor degree	English teacher	running
Xiao Han	38	Bachelor degree	Chinese Teacher	running
Liu Muyan	20	Undergraduate	Student	basketball

The remaining 10 people belong to other groups, such as basketball coaches, teachers and student athletes. 60 % of them holding a bachelor's degree, 10 % has a master degree, the last part has a college degree.

From table 2, we can see that: the practitioners of table tennis (coaches/athletes) have a good grasp of basic and general English terms such as "serving, competition, champion", but their recognition of more specialized and technical terms such as spin ball, slice ball, banana ball, has significantly decreased. This reflects that their mastery

of professional-related English vocabulary is not comprehensive and in-depth enough. Because in their work, they need more professional English vocabulary, and the usage of other unrelated English is very low. Such usage environment is almost non-existent outside of work. Here also reflects a hidden demand: coaches need English for teaching scenarios. Among 27 practitioners 17 practitioners are table tennis coaches and players who have been learning table tennis since childhood, participated in table tennis competitions, and now serve as table tennis coaches, guiding students.

Table 2

Profile of ping-pong term words

No.	Table tennis technical terms	frequency of occurrence	Percentage
1	Serve	16	94.10%
2	Game / Set	15	88.20%
3	Match	15	88.20%
4	Champion / Winner	15	88.20%
5	Doubles	14	82.40%
6	Receive	13	76.50%
7	Change ends	11	64.70%
8	Singles	10	58.80%
9	Backhand drive / attack	9	52.90%
10	Forehand drive / attack	8	47.10%
11	Fast attack	8	47.10%
12	Deuce	7	41.20%
13	Push	6	35.30%
14	Chop	6	35.30%
15	Topspin loop / Looping	5	29.40%
16	Block	5	29.40%
17	Loop drive	4	23.50%
18	Banana flick	3	17.60%
19	Service right	3	17.60%

Every year, foreign table tennis players come to learn from them, so professional terms in English are particularly important when instructing foreign players. In this set of data (Table 3): Daily communication (100 %) and sports terminology (71 %) are the most pressing issues that the majority of people (over 70 %) are facing.

Table 3

Frequency Statistics of English Communication Needs

English Demand Categories	The relevant number of participates	Percentage
Daily Communication	17	100%
Sports / Motor Skill Terms	12	71%
Make a Speech in English	7	41%
Negotiating (in English)	6	35%
International Politics	1	6%

These are the fundamental aspects for them to conduct their lives and work in English. This frequency distribution clearly indicates that the content of English training should primarily focus on enhancing daily spoken English and sports-

related vocabulary, which will address the main pain points of the target population.

Based on the data (Table 4), we have found that the main difficulties in learning are English grammar and vocabulary.

Table 4

English Learning Difficulties

Difficulties	people counting	percentage
Vocabulary	14	51.90%
Grammar	8	29.60%
Speaking/Oral English	6	22.20%
Lack of Environment	5	18.50%
Fear of Mistakes	3	11.10%
Technical Terms	2	7.40%
Others	3	11.10%

The two major aspects are that more than half of the learners consider vocabulary (51.9 %) and grammar (29.6 %) as the main obstacles. These fundamental problems form the basis for effective output.

Oral expression (22.2 %) and lack of language environment (18.5 %) rank as the third major difficulty. This indicates that

learners not only have deficiencies in basic knowledge, but also lack the conditions and practice to convert knowledge into application skills.

Through the questionnaire (Table 5), the survey shows that the greatest demand (40.7 %) is to enhance practical oral skills and communication abilities.

Table 5

Expected assistance

Desired Help	people counting	percentage
Practical communication skills	11	40.70%
Personalized learning methods	9	33.30%
Efficient Learning Support	4	14.80%
Language Knowledge Tutoring	3	11.10%

The respondents are no longer content with rote memorization. They are eager to break free from “poor English” and are eager to express themselves confidently and bravely in English for real communication. This is in complete correspondence with the previously identified difficulties such as “fear of making mistakes” and “unclear oral expression”.

Personalized learning methods demand

(33.3 %) indicates that the general classroom learning approach cannot meet their specific needs and pace. They desire tailored guidance. Another 14.8 % of them hope to directly access the most precise and efficient learning materials. This shows that “providing an efficient learning path” in itself is a significant assistant. The remaining respondents have a certain demand for grammar.

Table 6

English needed during the Competition or Training

Needed to communicate in English?		
Yes	15	55.60%
No	10	37%
Others	2	7.40%

By analyzing the questionnaire, it was found that 55.6 % of the respondents clearly indicated that communicating in English during competitions and training, it is not an uncommon phenomenon; rather, it is a situation that most coaches and players may encounter. This could occur in international competitions, cooperation with foreign coaches or teammates, overseas training camps, etc.

The data also highlights that 37 % of the respondents had never experienced this situation. This means that a portion of the respondents frequently face language pressure in an international environment, while another group may only participate in domestic activities and have not had this experience yet. This differentiation suggests that training resources need to be targeted rather than being applied uniformly.

Through analyzing the differences in the English demands of 27 people and those of the table tennis coaches and athletes, we can highlight the following characteristics of the table tennis ESP courses: teachers need daily social English while coaches need in-depth terminology. Our study aims to design an ESP course

specifically for athletes particularly table tennis coaches, to enhance their cross-cultural communication skills. It identified the following key directions and structural elements to ensure that the course content is highly relevant, practical, and suitable for the learners' characteristics.

Content Focus:

1. Highly specialized sports terminology is paramount [15]: The survey indicates that general English or basic vocabulary is insufficient. According to Nation's (2001) framework [15], technical vocabulary is of the highest value for learners in a specific field, as it is essential for comprehension and communication within their professional domain. Therefore, the core of the course must focus on depth rather than breadth, and concentrate on teaching the specific, context-specific terms unique to table tennis, or the target sport, such as topspin, loop drive, backhand flick, multi-ball drill, service fault. This directly serves the core cross-cultural communication scenario of coaching foreign athletes.

2. Modular Weighting Reflecting Practical Needs: Based on feedback, content modules should be prioritized [13].

Technical Action Explanation – 35 %: Clear description, breakdown, and correction of technical movements using appropriate vocabulary and sentence structures.

Training Commands & Management – 30 %: Language used in giving instructions, organizing exercises, and managing processes during training, such as “Switch partners,” “Focus on footwork,” “Set up for multi-ball”.

Competition Procedures & Officiating – 20 %: Covers practical expressions related to pre-competition preparations, in-game communication with referees and opponents, and post-competition summaries.

Foundations of Intercultural Communication – 15 % [2]: This section is not a general cultural course; rather, it is closely tied to the sports scenario. It includes:

Understanding the communication style differences among athletes from different cultural backgrounds, such as whether they prefer direct or indirect communication methods.

The cultural sensitivity of polite expressions, encouragement methods, and feedback strategies in sports scenarios.

Dealing with potential misunderstandings, such as different interpretations of instructions and differences in the acceptance of criticism.

The basic event reception, social greetings, etc., are all integrated with the theme “intercultural communication”.

3. Exclusion of Irrelevant Content: In this part of the teaching content, general English that is not related to the specific sports discipline is explicitly excluded, such as isolated practice of basic grammar and business English, unless there is a specific need.

Methodology & Delivery:

1. Scenario Immersion & Practical Drills – Essential: More than 84.4% of the respondents stressed the importance of

practical training. The approach must go beyond traditional teaching methods and is grounded in the principles of Task-based Language Teaching (TBLT), which uses authentic, real-world tasks as the central unit for planning and instruction [6].

- **Role-playing [3]:** Simulating real scenarios (e.g., coach-student error correction, referee-athlete communication). These role-plays are designed as pedagogic tasks that reflect the target tasks of the coaches’ professional life [6].

- **Situational Dialogues:** Designing dialogue exercises around specific training sessions (single-ball training, multi-ball training, tactical arrangement) or event sessions (draw, warm-up, post-event interviews).

- **One-on-One Coaching Simulation:** Targeted practice of personalized coaching language

2. Terminology Visualization & Kinesthetic Linkage: Utilizing the visual characteristics of table tennis movements:

The course will adopt the ‘visualization of terms combined with kinesthetic interaction’ method [12]. Specifically, we will shoot high-quality videos of technical movements and dynamically embed term annotations within them.

Combine term learning with action demonstration/imitation closely: Say it as you do it.

3. Targeted Pronunciation Remediation: This part of the course is designed to help students master those complicated sounds that are easy to mix up. Here we provide two key exercises. One is **Tongue Twisters**, which helps learners’ mouths move smoothly and improve fluency. The other is **Minimal Pair Practice**; this method trains learners’ ears and mouths to tell the difference between similar sounds. These methods are established to improve students’ pronunciation accuracy [3]. Moreover, another more important thing is learning

how to use the **rhythm and stress** of English naturally. Just as a song has a beat and conversation has emphasis, after these trainings, English will become much clearer and easier for understanding [8].

4. Grammar teaching in context: The best way to learn grammar is by using it in context. Students should practice and absorb grammar rules through real-world tasks, such as explaining a technique, giving a directive, or exchanging information about an event. This approach avoids teaching grammar in isolation and is grounded in the communicative language teaching tenet that meaning is paramount [16]. It aligns with the ESP perspective of tailoring instruction to the specific discourse of a profession [5]. The key is learning how to express intentions correctly and clearly in specific scenarios, for example, mastering imperative sentences for giving instructions, modal verbs for making suggestions, and various tenses for describing action processes.

Building Sustainability - Connecting to ICC:

1. Dynamic Terminology Repository – Community Practice [19]: Establish an online platform [18], such as a shared table or database, to encourage learners, coaches, and athletes to contribute terms, common expressions, and key points for cultural communication encountered in real international exchanges, training, and competitions. This not only accumulates resources but also promotes cross-cultural knowledge sharing within the practice community [19]. The Community of Practice is a key mechanism for continuously enhancing cross-cultural communication skills. The content focuses on real questions such as “How to say ‘multi-ball training’?” and “How to point out the mistakes of foreign learners

politely?” Doing this way fosters learner autonomy [1] by making the community itself the primary resource for continuous cross-cultural development.

2. Emphasize Intercultural Practice:

The entire course design and shared library should focus on achieving effective and appropriate communication in specific sports contexts. The cross-cultural communication module (15 %) is not isolated; its principles should permeate the teaching and practice of all modules, including technical terms, teaching instructions, and sports-related spoken language [11]. For example, when teaching the term “correcting errors,” it is also necessary to discuss how to provide constructive feedback in different cultural contexts.

Our course objectives (confidence, accuracy, and appropriate communication) are precisely designed to cultivate the cross-cultural competence of the students. Here, we refer to Deardorff’s model (Fig.1), which is widely cited, as the basis for defining and evaluating this ability. This pyramid model of intercultural competence enables the development of specific assessment indicators within a context or situation while also providing a basis for general assessment of intercultural competence, thus embracing both general and specific definitions of intercultural competence. This model of intercultural competence moves from the individual level of attitudes and personal attributes to the interactive cultural level in regard to the outcomes. The specific skills delineated in this model are skills for acquiring and processing knowledge about other cultures as well as one’s own culture [4].

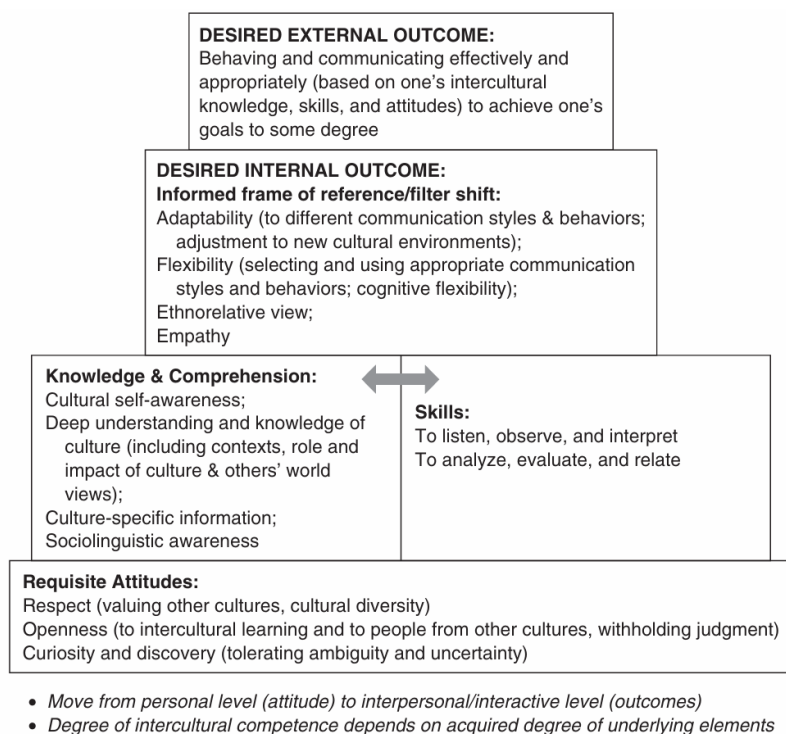


Fig. 1. Pyramid Model of Intercultural Competence

Conclusion

Through the survey, we have clearly outlined a successful ESP course framework, whose core lies in meeting the specific language needs of athletes and coaches for effective cross-cultural communication in the professional sports field. The course design mainly consists of four aspects: **Highly Specialized:** it focuses deeply on sports-specific terms and application scenarios. **Deeply Contextualized:** through immersive and practical methods such as role-playing and scenario simulation designed as authentic language tasks [6]—language learning is embedded in real training, competitions, and cross-cultural interactions. **Application-Driven:** all content, including grammar and the

effectiveness of methods, is measured by the improvement of communication skills in actual work, avoiding isolated learning that is disconnected from practice. **Culturally Integrated:** integrate cross-cultural communication awareness and skills, such as cultural sensitivity and appropriate communication strategies, into professional language teaching in an organic manner, rather than as an independent additional module. This ensures that learners can communicate confidently, accurately and appropriately in an international sports environment. This integrated approach is the key to constructing an effective “ESP Course Structure for Athletes’ Intercultural Communication”.

Список источников

1. Benson P. Teaching and Researching Autonomy Pearson Education. Pearson Education Limited, 2001. 278 p.
2. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. Multilingual Matters, 2020. 200 p.

3. *Celce-Murcia M., Brinton D. M., Goodwin J. M., Griner B.* Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide. Cambridge University Press, 2010. 436 p.
4. *Deardorff D. K.* Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization // *Journal of Studies in International Education*, 2006. Vol. 10, Issue. 3. P. 241–266 DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153062870>
5. *Dudley-Evans T., St. John M. J.* Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998. 301 p.
6. *Ellis R.* Task-based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2003. 387 p.
7. *Fakourian A., Ghalibafan M. S.* Optimization of English for specific purposes: A comprehensive analysis of language needs in physical education and sports science students // *Journal of English for Specific Purposes Praxis*, 2024 Vol.1, Issue 3. P. 65–85. DOI: <https://doi.org/10.22034/jespp.2024.217656>
8. *Field J.* Intelligibility and the listener: The role of lexical stress // *TESOL Quarterly*, 2012. Vol. 39, Issue 3. P. 399–423. DOI: <https://doi.org/10.2307/358848>
9. *Gusti A.* The role of needs analysis in English for specific purposes // *TEFLIN Journal*. 1999. Vol. 10, Issue 1. P. 1–21.
10. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
11. *Liddicoat A. J., Scarino A.* Intercultural Language Teaching and Learning. Wiley-Blackwell, 2013. 200 p.
12. *Mayer E. R.* Multimedia instruction // *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2014. P. 385–399. DOI 10.1007/978-1-4614-3185-5_31
13. *Mesutoglu C., Stollman S., Arteaga I. L.* Principles and practices of modular course design in higher engineering education // *International Journal of Information and Learning Technology*. 2024. Vol. 41, Issue 2. P. 153–165. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2023-0061>
14. *Mladenova M.* Integrating English in Physical Education and Sport: Students' Perspectives // *Knowledge – International Journal Issues*. 2024. Vol. 64, Issue 5. P. 665–668.
15. *Nation I. S. P.* Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press. 2022. 470 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
16. *Richards J. C.* Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press, 2006. 50 p.
17. *Songhori M. H.* Introduction to Needs Analysis // *English for Specific Purposes World*. 2013. Vol. 3, Issue 1. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.18592/let.v3i1.1384>
18. *Warschauer M.* Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice // *The Modern Language Journal*, 2011. Vol. 81, Issue. 4. P. 470–481. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>
19. *Wenger E.* *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 2000. 336 p.
20. *est R.* Needs analysis in language teaching // *Language Teaching*. 1994. Vol. 27, Issue 1. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>

Информация об авторах

М. В. Цытович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, Maria.Tsytovich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5279-5012>

Ли Шань – магистрант 2-го года обучения кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, направление «Филология», lishanzuoye@126.com

Information about the authors

M. V. Tsytovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of foreign languages, South Ural State University, Maria.Tsytovich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5279-5012>

Shan Li – Postgraduate student, Department of foreign languages, South Ural State University, lishanzuoye@126.com

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 05.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 05.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.

Научная статья

УДК 37.02

Учет потребностей обучающихся при создании контекстуализированных учебных ресурсов по английскому языку для студентов неязыковых специальностей

Еди Сунджаянто Масикури^{1,2}, Екатерина Алексеевна Костина²

¹Университет Мухаммадия Пурвореджо, Индонезия

²Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Целью статьи является разработка контекстуализированных учебных материалов по английскому языку, предназначенных для студентов неязыковых специальностей, в частности специализирующихся в области естественных наук. Следует признать, что в то время, как преподавание английского языка часто опирается на обобщенное содержание, не вполне отражающее академические или профессиональные потребности студентов, данное исследование направлено на преодоление этого разрыва путем разработки учебных материалов, основанных на конкретных нуждах обучающихся, смежных дисциплинах и актуальных коммуникативных задачах. Для разработки использован комплексный анализ потребностей с помощью анкет, интервью и наблюдения за занятиями для сбора данных от студентов и преподавателей неязыковых факультетов. Проведенный анализ выявил явное предпочтение таких учебных материалов, которые соответствуют областям обучения студентов и отдают приоритет таким видам деятельности, как чтение, говорение и академическое письмо. На основе этих результатов в течение трех учебных семестров был разработан, внедрен и оценен набор контекстуализированных модулей по английскому языку. Результаты исследования подтвердили теоретические принципы обучения английскому языку для специальных целей (ESP). Обучающиеся получают наибольшую пользу, когда материалы отражают их академические и реальные языковые потребности. Данное исследование имеет практическое значение для разработки учебных программ по английскому языку в неязыковых учебных заведениях, выступая за интеграцию контекстуальных материалов. Оно также подчеркивает важность сотрудничества между преподавателями английского языка и экспертами в предметной области для обеспечения аутентичности и эффективности. Подход к разработке материалов, основанный на потребностях, значительно повышает качество и актуальность обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: контекстуализированный английский, учет потребностей, английский язык для специальных целей (ESP), разработка материалов, неязыковые специальности, медиа в преподавании английского языка

Для цитирования: Масикури Е. С., Костина Е. А. Учет потребностей обучающихся при создании контекстуализированных учебных ресурсов по английскому языку для студентов неязыковых специальностей // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 198–208.

Original article

Creating contextualized English resources for non-English majors: a needs-driven methodology

Edi S. Masykuri^{1,2}, Ekaterina A. Kostina²

¹Universitas Muhammadiyah Purworejo, Indonesia

²Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This study explores the development of contextualized English learning materials made specifically for non-English major students focus on educational natural science major, using a needs-based approach. Recognizing that conventional English teaching often relies on generalized content that does not reflect students' academic or professional realities, this research aimed to bridge that gap by designing instructional materials grounded in learners' specific needs, disciplines, and future communication tasks. The development design was employed, involving a comprehensive needs analysis through questionnaires, interviews, and classroom observations to gather data from students and lecturers across various non-English departments. The data revealed a strong preference for English materials that are relevant to students' fields of study, such as educational natural science major, and that prioritize skills like reading, speaking, and academic writing. Based on these findings, a set of contextualized English modules was developed, implemented, and evaluated through three instructional cycles. Qualitative data indicated increased motivation, engagement, and confidence. The findings affirmed the theoretical principles of English for Specific Purposes (ESP) emphasizing that learners benefit most when materials reflect their academic and real-world language needs. This research offers practical implications for English curriculum development in non-English study programs, advocating for the integration of contextual, discipline-based materials. It also highlights the importance of collaboration between language instructors and subject matter experts to ensure authenticity and effectiveness. Ultimately, the study concludes that a needs-based approach to material development significantly enhances the quality and relevance of English instruction for non-English majors.

Keywords: Contextualized English, Needs-Based Approach, English for Specific Purposes (ESP), Material Development, non-english Majors, Media in ELT

For citation: Masykuri E. S., Kostina E. A. Creating contextualized English resources for non-English majors: a needs-driven methodology. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 198–208.

Introduction. Proficiency in English has emerged as an essential asset for students in all fields of study. Nonetheless, English language education in several non-English major programs remains predominantly general, neglecting to cater to the individual linguistic and communicative requirements of learners across various academic and professional settings. This discrepancy frequently results in less engagement, decreased motivation, and restricted practical utilization of language abilities in real-world contexts [30; 31; 37]. English has emerged as a global lingua franca, significantly influencing numerous academic and professional fields [11]. Teaching English to non-English majors,

particularly those in natural science disciplines, has distinct problems, as these students necessitate language abilities customized to their specific areas of study rather than broad competency. In response, contextualized English materials tailored to learners' needs have been prominent in English for Specific Purposes (ESP) teaching [20], [13; 29; 41]. The use of a needs-based approach guarantees that educational resources correspond with students' academic and professional demands, thereby enhancing the relevance and efficacy of English instruction [22].

The conventional English language curriculum frequently employs a uniform approach, which may

inadequately address the linguistic and communicative requirements of students from various disciplines [4]. Students in Non-English disciplines, including natural sciences, engineering, and business, necessitate English ability that corresponds with specialized terminology, academic standards, and professional communication [41].

Tailoring educational resources to align with students' professional and academic contexts improves their engagement and learning results [16]. There is a distinct need of utilizing a contextual approach in the creation of English educational materials [7], [15]. A needs analysis can ascertain learners' requirements and guide the creation of successful English learning resources for a Communication Science Program [34]. A needs-based approach to material development entails a comprehensive examination of students' linguistic needs, encompassing target situation analysis (TSA) and current situation analysis (PSA) [33], [26]. This method assists educators and content creators in pinpointing the precise language competencies learners need to thrive in their particular domains. Studies demonstrate that ESP courses designed to meet learners' specific needs cultivate motivation, improve understanding, and facilitate more efficient language acquisition [3]. Needs-based methodologies for the development of ESP materials are pertinent to the approach of instructional material creation [5]. Kiran and Balan [25] elucidate the methodology for designing English for Specific Purposes (ESP) materials, informed by a requirements study performed on non-English major students [38].

Creating effective teaching materials is a complex endeavor, as it requires a comprehensive needs analysis (NA) to precisely meet the distinct needs of students in a specific setting [17]. Considering the pivotal significance of NA in English

for Specific Purposes (ESP), a multitude of studies have investigated this subject, particularly in higher education contexts. Research has been conducted in Malaysia on English in numerous disciplines, including industrial design [2], healthcare professions [35], and the tourism sector [23]. Correspondingly, studies have been undertaken for engineering students [24], aircraft cabin crew in South Korea [12], tourism-related courses in Japan [45], business administration programs in Thailand [1], and manufacturing students in China [27]. In the Indonesian setting, pertinent studies encompass midwifery [19], pharmacy [41], [39], agricultural sciences [18], and non-English departments [14]. These studies collectively underscore the importance of performing needs analysis to guarantee effective English training across various academic fields.

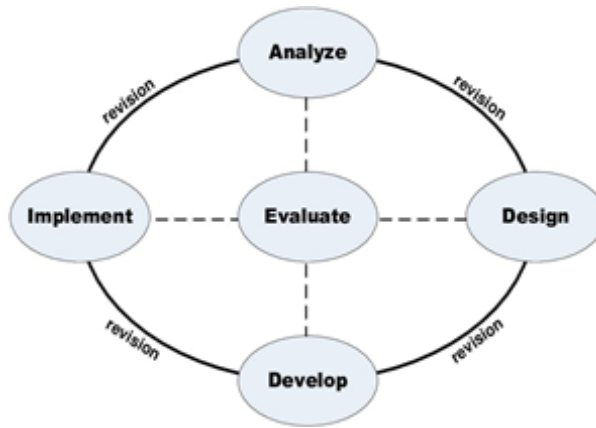
Recent studies have emphasized the importance of English for Specific Purposes (ESP) and the production of needs-based materials. Customizing English training to address learners' particular academic and professional requirements can markedly enhance learning outcomes [6]. ESP-oriented materials grounded in learners' real-world situations improve both motivation and memory [30]. Contextualized English resources enhanced students' communicative competence and confidence in utilizing English in their respective fields of study [42].

This study examines the creation of contextualized English resources for non-English majors, emphasizing a needs-based approach for educational natural science disciplines. The objective is to examine students' language learning requirements, study discipline-specific linguistic characteristics, and develop instructional resources that facilitate significant language learning experiences. The results will enhance the current discourse on efficient ESP material development,

especially in higher education settings where English literacy is essential for academic achievement and professional progression.

Method. This study employed a Research and Development (R&D) methodology to create and generate a set

of English learning materials tailored to the specific needs of non-English major students. The development approach adhered to the ADDIE model: Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation, which is frequently employed in instructional design [8].



(Source : https://www.riesearchgate.niet/figurie/Gambar-1-Model-Pengembangan-ADDIE_fig1_337326454)

Picture 1. ADDIE Model

The justification for employing this model lies in its systematic and iterative methodology, facilitating ongoing enhancement of content through learner input and expert validation [32]. This approach is considered suitable since it guarantees that the contents are both theoretically sound and practically effective in actual classroom settings.

The subjects of this study were non-English major students (Natural Sciences Major Students) in their second semester in Novosibirsk State Pedagogical University. The students were chosen due to their familiarity with general English courses yet absence of discipline-specific English training. A purposive sampling method was utilized to guarantee that participants could significantly contribute to the identification of their academic and communication requirements [10]. Alongside the students, English instructors and subject-matter experts contributed

insights during the material development and validation phases. The involvement of several stakeholders guaranteed that the produced materials were academically pertinent and linguistically suitable.

This study employed many instruments to gather qualitative and quantitative data. Initially, questionnaires were administered to pupils to ascertain their particular English language requirements, learning preferences, and areas of difficulty. The items were developed utilizing Likert scales and open-ended questions, adhering to the principles established by Hutchinson and Waters about needs analysis in English for Specific Purposes (ESP) [21]. Secondly, semi-structured interviews were performed with a select group of students and English lecturers to provide deeper insights into their expectations and impressions of current English training. This approach facilitated adaptability while guaranteeing the examination of essential subjects [28].

Thirdly, an examination of documents was performed on course syllabi, institutional learning outcomes, and current English textbooks to discern discrepancies between mandated learning content and students' real requirements. During the final phase, observation checklists and student reflection sheets were utilized to collect input on the usability and efficacy of the generated products.

The qualitative data gathered from semi-structured interviews, open-ended questionnaire responses, and observations during material deployment were analyzed utilizing thematic analysis as described [9]. The researcher initially acquainted themselves with the data by reviewing transcripts and notes, subsequently classifying emergent concepts and grouping them into categories such as "discipline-specific vocabulary," "real-life language use," "engagement with materials," and "student motivation." This process yielded comprehensive insights into learners' contextual expectations and views of the material's relevance and usability. Thematic analysis in ESP research reveals underlying concerns that quantitative methods may overlook, like the cultural appropriateness and accessibility of learning materials [36].

Findings. A requirements analysis including 82 non-English major students from the Department of Natural Sciences, indicated that a substantial majority (73.2 %) had a pronounced demand for English learning materials pertinent to their academic fields. Of the four language skills, reading and speaking were deemed the most crucial, especially for engaging with academic literature and participating in classroom discussions. Furthermore, students indicated significant challenges in comprehending subject-specific vocabulary (67.5 %), articulating ideas in English (62.4 %), and generating coherent academic writing (58.5 %). These findings underscore a significant disparity between

the current general English courses and the specific communicative skills demanded in students' academic disciplines.

Moreover, data acquired from both questionnaires and interviews revealed that students favored educational content that integrates real-world, discipline-specific themes, such as environmental challenges for science students or economic case studies for social science students. A significant majority (81 %) preferred interactive learning activities, including role plays, simulations, and problem-solving exercises that mirror their academic and social environments. Students demonstrated a pronounced preference for visual and multimodal materials, such as infographics, films, and diagrams, as these forms were believed to facilitate the understanding of intricate academic subjects. Interviews with lecturers corroborated these findings, indicating that students exhibited increased attention when materials were closely aligned with their academic disciplines.

In response to the stated needs, prototype instructional materials were developed and executed over three instructional cycles with 34 volunteer students. Each cycle included formative evaluation techniques. Feedback obtained from student reflection sheets and classroom observations demonstrated a favorable response to the contextualized learning materials. During the implementation phase, students demonstrated heightened engagement and a more profound comprehension of the material. Post-test results indicated a substantial enhancement in language performance, with an average rise of 18.6 % compared to pre-test scores. Observational data indicated that students exhibited increased confidence in executing academic activities in English when the learning materials were customized to their individual disciplinary settings.

Students' Needs in Learning English. The findings from the needs analysis

questionnaire, administered to 82 non-English major students indicated that a significant majority of students (73.2 %) articulated a pronounced necessity for English learning materials pertinent to their academic disciplines. Of the four language skills, reading and speaking were seen most essential (70.0 %), especially for engaging with academic literature and contributing

to classroom discussions. The students expressed challenges with comprehending subject-specific vocabulary (67.5%), articulating ideas in English (62.4 %), and composing structured academic texts (58.5%). The statistics reveal a disparity between basic English courses and the specific communicative tasks required of students in their respective disciplines.

Table 1

Students' Needs in Learning English

Aspect Assessed	Percentage (%)
Need for field-specific English materials	73.2
Reading and speaking identified as priority skills	70.0
Difficulty understanding subject-specific terminology	67.5
Difficulty presenting ideas in English	62.4
Difficulty writing structured academic texts	58.5

Preferred Learning Content and Format. The findings from the questionnaire and interview sessions indicated that students exhibited a distinct preference for learning material that was contextualized and closely related to their real-life experiences and specific subjects of study. Science students demonstrated enthusiasm for resources addressing current environmental issues, whereas social science students emphasized the significance of economic case studies that mirror real-world challenges. Discipline-based themes were viewed as promoting deeper understanding and increasing the perceived value and application of the learning process.

Alongside content preferences, a substantial majority of the students, 81% as per the survey findings, expressed a pronounced preference for interactive and participatory activities. These encompassed role plays, simulations, and problem-solving exercises intended to replicate both academic and social environments. Students observed that these activities promoted active involvement, critical thinking, and teamwork, which are increasingly acknowledged as vital

competencies in higher education. Furthermore, interview data indicated that interactive tasks fostered a more dynamic learning environment, consequently diminishing passivity and enhancing learner autonomy.

Students repeatedly highlighted the significance of visual and multimodal resources when examining preferred formats for learning materials. Infographics, movies, and diagrams were explicitly identified as instruments that markedly improved the understanding of intricate or abstract subjects. The multimodal characteristics of these materials were deemed very useful in addressing various learning styles and enhancing information retention. This inclination indicates a wider educational transition towards integrating technology-enhanced and visually engaging materials into instructional design.

Lecturers contacted in the study corroborated these findings, observing that students demonstrated significantly greater interest when instructional materials were explicitly linked to their fields and prospective careers. Instructors underscored that contextualized

and interactive resources facilitated knowledge acquisition and prompted students to establish significant links between classroom learning and practical applications in their fields. These findings underscore the pedagogical significance of creating materials that are pertinent, interactive, and multimodal to enhance student motivation, engagement, and learning outcomes.

Material Development Outcomes.

Following the needs study, a series of prototype instructional materials was methodically conceived, produced, and implemented throughout three iterative cycles. The implementation engaged a total of 34 volunteer students who actively participated throughout the process. Each cycle featured formative evaluation approaches, such as classroom observations, student reflection sheets, and feedback sessions, to facilitate the ongoing refinement and enhancement of the contents. This iterative method facilitated the recognition of strengths and shortcomings in the materials, so permitting modifications that enhanced their responsiveness to student requirements and learning environments.

The data gathered regularly indicated a favorable response from the students, especially about the contextualized character of the content. Students indicated that resources aligned with their academic fields increased their motivation and fostered a greater sense of relevance between language acquisition and their area of study. Reflection sheets consistently indicated that students perceived the information as both more interesting and more relevant to their academic and professional goals. The researcher's observations corroborated this viewpoint, indicating increased attentiveness and enthusiasm during classroom sessions utilizing discipline-specific resources.

The implementation of the prototype materials yielded quantifiable

enhancements in student engagement and understanding. Classroom interactions became increasingly dynamic, with a higher number of students actively participating in debates, role plays, and problem-solving activities. Post-test data offered empirical validation for these findings, indicating a significant enhancement in students' language performance, with an average increase of 18.6% relative to their pre-test scores. This increase signifies the efficacy of incorporating contextualized content into language learning resources, especially for non-English majors who frequently find it challenging to recognize the relation of English to their primary fields of study.

Furthermore, observational data indicated that students exhibited increased confidence in executing academic activities in English when utilizing field-specific knowledge. Science students had enhanced proficiency in presenting environmental case studies, but social science students revealed greater aptitude for articulating economic topics in English with clarity and precision. This increased confidence signifies not only linguistic development but also a more profound congruence between language acquisition and academic identity. The contextualized prototype materials served as a conduit, linking English language acquisition with domain-specific knowledge and practice.

Collectively, these findings highlight the educational significance of iterative material production based on needs research and formative evaluation. They illustrate that when students receive contextually pertinent, discipline-specific, and meticulously assessed materials, their motivation, engagement, and linguistic performance can be markedly improved.

Discussion. The research indicated that the English language requirements of non-English major students are significantly context-dependent and cannot be sufficiently addressed by generic

English instructional resources. Over 70 % of students indicated a pronounced preference for learning materials that aligned with their academic disciplines and real-world communication requirements. Quantitative data from questionnaires indicated that students primarily encounter difficulties with comprehending subject-specific vocabulary, engaging in academic debates, and composing structured reports. The application of contextualized English resources across three learning cycles exhibited a considerable enhancement in student engagement and performance. Post-test results demonstrated a substantial enhancement in comprehension and task completion, with an average improvement of 18.6 % compared to pre-test scores. Students expressed increased motivation and confidence when engaging with resources that corresponded with their academic focus.

The findings of this study correspond with fundamental tenets of English for Specific Purposes (ESP) and needs-based curriculum development, emphasizing the necessity of customizing education to reflect learners' practical language use. The results substantiate the idea that when educational material is intricately linked to students' academic and professional environments, it becomes more significant, engaging, and efficacious [20], [4]. The use of context into material design reflects the constructivist learning theory, which asserts that learners acquire knowledge more efficiently when content is pertinent to their experiences [40]. This study demonstrated that contextualized materials fostered active learning, enhanced involvement, and facilitated deeper comprehension, as students saw the practical significance of English in their discipline-specific academic endeavors.

This study is highly pertinent for curriculum developers, English instructors, and higher education institutions [40]. It indicates a transition in instructional design

from dependence on standardized English textbooks to the creation of adaptable, contextualized resources that correspond with the specific linguistic requirements of each department. The materials produced from this study can act as a prototype for the production of English for Specific Purposes (ESP) resources in analogous settings, especially in institutions where English is taught as an ancillary subject for students across diverse academic disciplines. The study advocates for enhanced collaboration between language educators and subject matter experts to guarantee authenticity and relevance in content materials.

This research also contributes to the greater discourse over the quality and significance of English education within non-English programs. It addresses persistent concerns that numerous graduates from these schools lack the requisite communicative competence for academic and professional success. The study illustrates that contextualized materials can improve language skills and increase learner motivation, providing an effective approach to enhancing English proficiency among non-English majors in a more intentional and student-focused manner [40].

In conclusion, the results emphasize the significance of contextualization and learner-centered design in the development of English materials. They affirm that students derive the most advantage from language instruction customized to their particular academic and professional requirements. This research not only corroborates the ideas of ESP but also offers pragmatic insights for enhancing English teaching methodologies in higher education, especially for non-English majors.

Conclusion. The findings indicated that non-English major students in educational natural science programs necessitate English materials that extend beyond basic

grammar and vocabulary. They require resources that are conceptually pertinent, connected with their academic discipline, and furnished with practical exercises that replicate real-world communication within their fields. The created materials, which incorporated academic content, pertinent vocabulary, and context-specific challenges, were favorably welcomed and resulted in quantifiable enhancements in language performance, engagement, and motivation.

In conclusion, the creation of contextualized English resources using a

needs-based approach is an exceptionally effective way for enhancing English training for non-English majors. This method not only connects language education with academic material but also cultivates more active, confident, and competent learners who are better prepared to fulfill the communication requirements of their areas. Future study should broaden this paradigm across many academic disciplines and institutions, and investigate the long-term effects of such materials on learners' academic and professional paths.

Список источников

1. *Jitpanich T., Leong L. M., Ismail S. A. M. M.* Assessing the English Writing Needs of Undergraduate Business Administration Students for ESP Writing Course Development: A Case Study in Thailand // *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2022. № 2 (15). P. 104–128.
2. *Adzmi N. A. et al.* The Academic English Language Needs of Industrial Design Students in UiTM Kedah, Malaysia // *English Language Teaching*. 2009. Vol. 2, № 4. P. 171–178.
3. *Anthony L.* *Introducing English for Specific Purposes*. London ; New York: Routledge, 2018. 209 p.
4. *Basturkmen H.* *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
5. *Basturkmen H.* *Developing Courses in English for Specific Purposes* // *Language Teaching*. 2018. № 3 (51). P. 416–428.
6. *Basturkmen H.* *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2019. 162 p.
7. *Belcher D. D.* *English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life* // *TESOL Quarterly*. 2006. № 1 (40). C. 133–156.
8. *Branch R. M.* *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Boston, MA: Springer US, 2009. 207 p.
9. *Braun V., Clarke V.* Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. 2006. № 2 (3). P. 77–101.
10. *Creswell J. W.* *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education, 2012. 650 p.
11. *Crystal D.* *English as a Global Language*. Cambridge University Press, 2003. 212 p.
12. Department of English Education, Catholic Kwandong University et al. *ESP Education for Flight Attendants* // *Asia-Pacific Journal of Educational Management Research*. 2017. № 1 (2). P. 105–110.
13. *Dudley-Evans T., St. John M. J.* *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998. 320 p.
14. *Ekayati R., Manurung I. D., Yenni E.* Need analysis of ESP for non-English study program // *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*. 2020. № 2 (4). P. 322–332.
15. *Fitriyah L., Sari H. D.* Contextualization in English Language Teaching: A Study on the Development of Local-Based Materials // *Journal of English Language Teaching and Linguistics (JELTL)*. 2021. № 2 (6). P. 215–231.

16. *Flowerdew J.* Needs analysis and curriculum development in ESP / B. Paltridge, S. Starfield, Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. P. 325–346.
17. *Graves K.* Designing Language Courses: A Guide for Teachers. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000. 308 p.
18. *Hajar I., Triastuti A.* A Need Analysis of ESP materials for Agriculture Students at Indonesian Vocational School in West Sulawesi // IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics). 2021. № 1 (6). P. 13–26.
19. *Hariyanto H.* et al. Needs analysis of English for midwifery purposes at Midwifery academy of Harapan Mulya Ponorogo // IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching). 2022. № 1 (6). P. 49–60.
20. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
21. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge University Press, 2020. 185 p.
22. *Hyland K.* English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. London: Routledge, 2016. 360 p.
23. *Kholidi M. A., Azhan N. A. S., Ariawan S.* Needs Analysis of English Language Use in Tourism Industry in Selangor, Malaysia // LSP International Journal. 2022. № 1 (9). P. 123–136.
24. *Kim H. H.* Needs Analysis for English for Specific Purpose course Development for Engineering Students in Korea // International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering. 2013. № 6 (8). P. 279–288.
25. *Kiran R., Balan R.* Designing ESP Materials for Non-English Major Students: A Needs-Based Approach // Journal of Language and Linguistic Studies. 2020. № 1 (16). P. 123–136.
26. *Long M. H.* Second Language Needs Analysis. Cambridge University Press, 2005. 384 p.
27. *Luo M., Alias N., DeWitt D.* Investigating the Needs of Technical Communication for TVET Students: A Case Study of Manufacturing Students in the Central Part of China // Journal of Technical Education and Training. 2022. № 1 (14). P. 128–137.
28. *Mackey A., Gass S. M.* Second Language Research: Methodology and Design / A. Mackey, S. M. Gass, New York: Routledge, 2015. 422 p.
29. *Maskuri E. S.* Non-English speakers' perspectives on the utilization of Padlet // Teaching and Learning English in Multicultural Contexts. 2024. № 2 (8). P. 117–126.
30. *Masykuri E. S.* Optimizing Video in Zoom Meetings to Improve EFL Students' Speaking Performance // Premise: Journal of English Education. 2023. (12). P. 31–45.
31. *Masykuri E. S.* Self-Motivation in Using English on Group Ppresentation in Student of SMK Muhammadiyah Kajen Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, 2017. P. 95–100.
32. *Molenda M.* In search of the elusive ADDIE model // Performance Improvement. 2003. № 5 (42). P. 34–36.
33. *Munby J.* Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes. Cambridge University Press, 1978. 232 p.
34. *Musikhin I. A.* English for specific purposes: teaching English for science and technology // ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences. 2016. (III–6). P. 29–35.
35. *Mustafa N., Mohd Nordin N., Embi M. A.* A Need Analysis for a Communicative English Mobile Learning Module for Healthcare Professionals // International Journal of E-Learning and Higher Education (IJELHE). 2017. № 2 (6). P. 13–24.
36. *Nurweni A.* Developing Contextual English Learning Materials for Biology Students // Journal of English Language Education (JELE). 2018. № 2 (4). P. 79–89.
37. *Paramarti P.* et al. The Students' Writing Anxiety at The Fourth Semester Students in Academic Writing Class // Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal. 2023. (8). P. 19–26.

38. *Rahmawati F., Yuliasri I.* Need Analysis for Developing English Materials for Non-English Department Students // *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies*. 2022. № 2 (10). P. 98–108.

39. *Rinawati R., Trisnadi S., Murwantono D.* Needs Analysis of English for Medical Purposes: A Student Perspective // *Language Circle: Journal of Language and Literature*. 2022. № 2 (16). P. 348–356.

40. *Saputra M. A. et al.* Implementation of English Curriculum at State Islamic College of Mandailing Natal: An Analysis of Challenges and Opportunities // *LETS: Journal of Linguistics and English Teaching Studies*. 2025. № 2 (6). P. 111–128.

41. *Sari D. K., Marlina L.* Designing English Teaching Materials for Non-English Department Students Based on Needs Analysis // *ELT Journal*. 2020. № 1 (74). P. 90–102.

42. *Wijaya H., Setiyadi A. B.* Contextualized English Material Development for Vocational High School Students: A Needs-Based Study // *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2023. № 1 (7). P. 45–62.

Информация об авторах

Е. С. Масикури – преподаватель программы обучения английскому языку, факультет педагогических наук, Университет Мухаммадия Пурвореджо, Индонезия; ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, esunjayanto@umpwr.ac.id

Е. А. Костина – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ea_kostina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-14287095>

Information about the authors

E. S. Masykuri – Lecturer in English Language Education Program, Faculty of Teacher Training and Education Science, Universitas Muhammadiyah Purworejo, Indonesia; Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, esunjayanto@umpwr.ac.id

E. A. Kostina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of English, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ea_kostina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.10.2025; одобрена после рецензирования 19.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 10.10.2025; approved after reviewing 19.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 37.02

Цифровой минимализм в преподавании иностранных языков**Санджаян Т. Сусилан¹**¹Колледж педагогического образования им. доктора Дады Вайдьи при Университете Гоа, Индия

Аннотация. В данной исследовательской работе рассматривается концепция цифрового минимализма и ее применение в преподавании английского языка. Поскольку технологии являются неотъемлемой частью образовательной среды, необходимость изучения их роли и влияния на усвоение языка резко возрастает. Автор работы анализирует, как можно повысить эффективность усвоения английского языка, используя минималистский подход к цифровым инструментам, способствуя интенсивному обучению и снижению когнитивной перегрузки и цифрового отвлечения. Целенаправленное и осознанное использование цифрового минимализма может быть эффективно внедрено в преподавание английского языка для результативного использования цифровых знаний, повышения вовлеченности в образовательный процесс и сохранения здоровья. Исследование, проведенное среди 52 преподавателей английского языка в индийских высших учебных заведениях, позволило прийти к выводу о значительном предпочтении упрощенной цифровой среды, структурированного экранного времени и целенаправленного выбора оборудования. К проблемам относятся институциональные ожидания неограниченного цифрового присутствия, недостаточная подготовка в области минималистского образования и отсутствие поддержки на уровне администрации. В исследовании предлагается минималистская структура для преподавания английского языка и образовательные и институциональные реформы для здоровьесберегающей практики цифрового обучения.

Ключевые слова: цифровой минимализм, преподавание английского языка, когнитивная нагрузка, здоровье учителя, педагогика минимализма, высшее образование

Для цитирования: Сусилан С. Т. Цифровой минимализм в преподавании иностранных языков // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 209–218.

Original article

Digital minimalism in foreign language teaching**Sanjayan T. Suseelan¹**¹GVMs Dr. Dada Vaidya College of Education, Goa University, India

Abstract. This research paper examines the concept of digital minimalism and its application in English-language teaching. Since technology continues educational environment, the need to investigate its role and impact on language collection increases sharply. This study checks how the effectiveness of English-language acquisition can be increased by using a minimum approach to a digital tool, promoting intensive learning and addressing questions about cognitive overload and digital distraction. The study also suggests that a focused and intentional use of digital minimalism can be effectively implemented in ELT to reduce a focused and conscious use-knowledge-rich weight, improve educational engagement and promote welfare. Based on a study of mixed-methods survey of 52 ELT practitioners in Indian Institutions for Higher Education, findings reveal a strong preference for simplified digital environment, structured screen time and targeted equipment choices. Challenges include institutional expectations for endless digital appearance, inadequate training in minimalist education and lack of policy-level support. The study proposes a minimalist structure for ELT and proposes educational and institutional reforms for sustainable digital teaching practice.

Keywords: digital minimalism, English language teaching, cognitive load, teacher well-being, minimalist pedagogy, higher education

For citation: Suseelan S. T. Digital minimalism in foreign language teaching. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 209–218.

1. Introduction. English Language Teaching (ELT) has seen an explosion of digital tools in classes from apps and learning management systems to AI-operated writing assistants. While providing digital acceleration innovation capacity, it often helps to screen fatigue, and fragmented attention and reduce the student inspiration [3; 12]. The philosophy of popular digital minimalism [16] provides educational colleagues by advocating for conscious and limited use of technology combined with main learning goals. This study checks how ELT teachers interpret and implement digital minimalism in higher education settings, which challenges they face, and how it affects direct quality and psychological well-being. The overload can be reduced by providing a structured teaching environment by combining traditional teaching with digital units that balance both approaches [19]. Tailoring digital resources for personal learning needs can increase commitment by reducing the risk of overload [2; 27]. In contrast, some argue that the integration of technology into language classes is necessary to prepare students for a digital world, to emphasize the need for educators to take advantage of technology and find a balance to maintain effective teaching practices.

2. Literature Review

2.1. Digital Overload in Language Classrooms. Digital overload in language classes refers to challenges and complications as a result of the widespread integration of digital technologies in language learning. While technology improves commitment and access, it can also be distracting for cognitive overload and students. The following sections

emphasize the most important aspects of digital surcharge in language classes. While digital equipment improves access and personalization [10], learners claim that their excessive use in ELT may have less storage, divided attention and emotional burnout [13]. Excessive addiction to digital tools in English-language teaching (ELT) can lead to unexpected cognitive and educational consequences. The abundance of platforms, multimedia and applications is often overwhelmed by students, creating cognitive overload and reducing their ability to focus on core language skills such as reading, writing and speech [15]. In addition, digital distraction – between information, multitasking and apps - on learning goals and reduces understanding and storage [1]. Digital minimalism addresses these challenges by advocating the conscious use of essential equipment, which promotes a more concentrated and effective learning environment. The approach links students meaningfully with materials and reduces unnecessary cognitive stress. Teacher Customizing: Teachers must continuously adapt their teaching methods to include new techniques, which may require and bring discrepancies in instructional quality [8].

2.2. Theoretical Roots of Digital Minimalism. Digital minimalism advocates less, but uses better equipment, and emphasizes securities alternatives on Novelt Y [16]. In education, it is consistent with Waver's (1988) cognitive strain theory and supports the student-centred, horrified environment. Digital minimalism appears to be a philosophical approach to consciousness and advocates the selective use of digital technology to improve focus and productivity. This

concept lies in the idea that individuals disregard these people and can gain more satisfaction and efficiency by prioritizing meaningful online activities that do not add value to their lives. The following segments become the theoretical basis and implications of digital subclasses. Digital ethnism encourages cleansing users to join technology, focusing on a limited number of beneficial activities [17]. This promotes a conscious alternative to limiting digital interactions, like “digital diet” or “digital detox”, which emphasizes the importance of offline experiences [23]. The emergence of digital subclasses is particularly relevant among Generation Z and reflects the desire for a more meaningful connection to technology, which seeks alternatives to digital culture [22]. This demographic change towards minimalism emphasizes a cultural response to the heavy nature of digital life and advocates a more balanced existence [22]. While digital minimalism provides a compelling structure to navigate the complications of modern technology, it also raises questions about the possible loss of connection and prosperity to digital interactions that can increase social relationships. Balancing minimalism with the benefits of digital commitment is an important idea.

2.3. Gaps in Current Research.

Although digital wellness and lifestyle fields have been studied in minimalism, some empirical studies have discovered the relevance and application of ELT education, especially in non-Western contexts with higher education.

3. Research Objectives:

1. To investigate how ELT teachers in higher education understand and implement digital minimalism.

2. To identify the educational and psychological effects of the use of minimum technology in ELT.

3. To recognize institutional and infrastructural challenges in implementing digital minimalism.

4. Methodology. This study adopted a mixed methodological approach to detect the effects and challenges of digital subclasses in English-language teaching (EN). Data was collected from 52 ELT doctors in 11 Indian universities through a structured questionnaire, including similar-skeleton elements and open questions. This instrument focuses on four dimensions: digital practice, student engagement, mental welfare and institutional support. Quantitative data was analysed using descriptive figures and tests with Kruskal-Wallis, while qualitative reactions were investigated using reformed analysis [4]. This methodological combination enabled both the identification of statistical tendencies and thematic depth, providing a broad understanding of the exercise of digital subsequent and its influence on institutional contexts in ELT classes for higher education.

4.1 Participants. A total of 52 doctors from English language (ELT) from 11 Indian universities participated in this study. The committee was objectively chosen to reflect diversity in contact with institutional types, teaching experiences, educational designations and digital education. Participants were admitted through professional networks, email, and institutional contacts. All participants voluntarily agreed to participate in the study and assured oblivion.

Table 1

Demographic Profile of Participants (n = 52)

Variable	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Female	34	65.4%
	Male	18	34.6%
Academic Designation	Assistant Professor	22	42.3%
	Language Instructor	14	26.9%
	Teacher Educator	16	30.8%
Institution Type	Central University	5	9.6%
	State University	22	42.3%
	Private University	25	48.1%
Teaching Experience	1–5 years	10	19.2%
	6–10 years	16	30.8%
	11–20 years	18	34.6%
	21+ years	8	15.4%
Primary Language Taught	English	52	100%
Prior Training in EdTech	Yes	38	73.1%
	No	14	26.9%

Interpretation and Analysis. Gender distribution shows a high representation of women ELT -doctors (65.4 %), which is consistent with national trends in the education sector. Assistant professors make up the largest subgroup (42.3 %), followed by teacher educators and language instructors. This balanced mix provides a comprehensive view of ELT practices across academic roles. Notably, almost half of the participants (48.1 %) are affiliated with private universities, indicating that private institutions are a significant locus for digital pedagogical experimentation in India. The inclusion of central and state universities ensures institutional diversity, which strengthens the generalizability of the findings. Regarding teaching experience, over 50% of the participants have more than a decade of classroom experience. This depth of experience lends credibility to their perceptions of digital integration and minimalism in ELT. Interestingly, 73.1 % reported having prior training in educational technology, suggesting a baseline familiarity with

digital tools, making their reflections on digital minimalism especially relevant. The uniform teaching of English across participants ensures disciplinary consistency, eliminating variability in content focus and reinforcing the study's reliability.

4.2 Instruments. The questionnaire incorporated 16 closed-ended items using a 5-point Likert scale (Strongly Disagree to Strongly Agree) and 4 open-ended questions to elicit deeper insights. Before distribution, the instrument underwent expert validation from three ELT specialists and was piloted with five respondents. The Cronbach's alpha value for internal consistency was 0.84, indicating high reliability. A structured questionnaire was designed to gather both quantitative and qualitative data. The instrument consisted of 20 items, categorized under four core dimensions aligned with the research objectives:

Digital Practices – tools used, time spent, tool selection criteria.

Learner Engagement – perceived student focus, participation, and task completion.

Mental Well-being – teacher and learner emotional states, digital fatigue.

Institutional Support – training access, policy pressure, resource availability.

Table 2

Questionnaire Structure and Sample Items

Section	Item Count	Sample Closed-ended Item	Sample Open-ended Prompt
Digital Practices	5	"I intentionally limit the number of digital tools I use in my classes."	"Which digital tools do you prioritize for minimalist teaching?"
Learner Engagement	5	"Minimal digital tools help students stay focused on language tasks."	"How has digital simplification affected student engagement?"
Mental Well-being	5	"Excessive digital demands lead to burnout for ELT teachers."	"Describe any changes in mental well-being due to tech reduction."
Institutional Support	5	"My institution encourages purposeful digital use rather than overuse."	"What kind of support or barriers have you faced from your institution?"

Interpretation and Analysis.

The questionnaire structure ensured comprehensive coverage of both teacher practices and contextual factors. The Digital Practices section explored how respondents define and implement minimalist approaches. A significant number of items focused on selectivity, time allocation, and digital clutter

avoidance, which are foundational principles of digital minimalism [16; 3]. In the Learner Engagement section, items assessed whether teachers observed improved student performance, participation, and attention span after reducing digital complexity. These items aligned with the literature on cognitive load and engagement [24; 12].

Likert-Scale Data Summary Table

Dimension	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Digital Practices	2	5	10	20	15
Learner Engagement	1	6	12	18	15
Mental Well-being	3	7	11	17	14
Institutional Support	4	8	9	16	15

Interpretation for Graphs. The data reveal strong support for digital minimalism in ELT, especially regarding tool reduction and enhanced learner engagement [3]. However, perceptions of mental well-being and institutional backing vary, indicating that broader systemic factors influence successful implementation. The mental Well-being segment addressed the psychological dimensions of teaching in tech-saturated environments. Items gauged stress levels, screen fatigue, and emotional well-being — central concerns for educators

in digitally intense contexts. Finally, the Institutional Support dimension examined whether educators had autonomy in their digital choices, access to minimalist training, or faced policy-driven overuse mandates. The combination of quantitative and qualitative items offered triangulated data, enhancing the depth and credibility of the study.

4.3 Data Analysis. The study employed a mixed-methods approach to analyse quantitative and qualitative data from the structured questionnaire.

Quantitative Analysis: Quantitative data collected from Likert-scale items were analysed using descriptive statistics to determine response trends across the four categories: digital practices, learner engagement, mental well-being, and

institutional support. To examine whether responses varied significantly by teaching experience, a Kruskal-Wallis H test (non-parametric ANOVA) was used, given the ordinal nature of the data and unequal group sizes.

Table 3

Kruskal-Wallis Test Results by Teaching Experience

Dimension	Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Significance
Digital Practices	7.96	3	0.046	Significant
Learner Engagement	5.34	3	0.149	Not Significant
Mental Well-being	8.21	3	0.041	Significant
Institutional Support	3.11	3	0.374	Not Significant

Qualitative Analysis. Using Braun and Clarke's (2019) reflexive thematic analysis, responses revealed three major themes: educators' preference for essential, value-driven digital tools; improved learner engagement through simplified instruction; and institutional pressures promoting excessive technology use. These insights highlight both the pedagogical promise and systemic barriers to implementing digital minimalism in ELT contexts.

Interpretation and Analysis. The analysis showed that experienced knit teachers favoured digital minimalism to reduce cognitive additions, while the notion of student engagement remained

the same in groups. Thematic conclusions emphasized a gap between minimalist intentions and institutional digital mandates for teachers, who outline the need for pedagogical autonomy and systemic adaptation in the implementation of minimum learning strategies.

5. Results

5.1 Digital Practices. In the study, teachers examined the implementation of digital minimalism in the classrooms, especially the selection and frequency of digital tools used during the instructions. The answers to this section were collected through the Likert-scale elements and the open guide text.

Table 4

Responses on Digital Practices (n = 52)

Item	Agree (%)	Strongly Agree (%)	Total Positive (%)
I use only 2–3 essential digital tools per course	48.1%	30.8%	78.9%
I intentionally avoid multimedia overload in my lessons	50.0%	15.4%	65.4%
I choose digital tools based on pedagogical purpose, not popularity	42.3%	34.6%	76.9%
I allocate specific times for digital tool use during the class session	36.5%	21.2%	57.7%
I reflect on the necessity of each tool before integrating it	44.2%	23.1%	67.3%

Findings recommend that digital minimalism is much embraced in ELT,

where teachers are for essential tools and educational adjustment on excessive

technology. While limited multimedia is used to enhance focus, structured time is reduced. Continuously reflects the trend towards digital curation, minimum, increasing business awareness about student-centric teaching practices.

5.2 Learner Engagement. Learner engagement was observed to evaluate the

perceived impact of digital minimalism on student focus, participation, and task completion in ELT classrooms. The survey included Likert-scale items and open-ended reflections to measure how efficient digital environments prejudiced learning behaviour.

Table 5

Responses on Learner Engagement (n = 52)

Item	Agree (%)	Strongly Agree (%)	Total Positive (%)
Minimal digital tools help students focus on core language tasks	48.1%	30.8%	78.9%
Students participate more when fewer platforms are used	40.4%	32.7%	73.1%
Task completion rates improve in minimalist digital setups	38.5%	30.8%	69.3%
Learners feel less distracted in low-tech learning environments	42.3%	26.9%	69.2%
Reduced multimedia improves attention span in language activities	36.5%	28.8%	65.3%

The data confirms that digital minimalism boosts learner engagement in ELT. Simplified digital environments boosts greater pupil recognition, task completion, and participation. Educators located progressed linguistic results while distractions were minimized and equipment purposefully selected, aligning with cognitive load concept and learner autonomy standards [3–5; 12; 24].

5.3 Psychological Well-being. This section examines the psychological effects of digital minimalism on ELT teachers and students, focusing on stress, burnout and digital fatigue. Participants responded to the Likert-scale elements and shared a qualitative insight related to emotional consequences associated with the simplified digital teaching environment.

Table 6

Responses on Psychological Well-being (n = 52)

Item	Agree (%)	Strongly Agree (%)	Total Positive (%)
I feel less burnout when using fewer digital tools	46.2%	21.2%	67.4%
Students seem less anxious with a minimalist tech setup	42.3%	25.0%	67.3%
Reducing screen time has improved my mental well-being	44.2%	23.1%	67.3%
Using multiple platforms increases emotional exhaustion	40.4%	30.8%	71.2%
I feel more in control of my teaching with intentional tech use	48.1%	28.8%	76.9%

Interpretation and Analysis. Digital minimalism in ELT helps trainers and learners properly by decreasing burnout, screen fatigue, and anxiety. The majority

of respondents ELT extra in control and emotionally balanced while they use fewer platforms. These effects underscore the role of minimalist techniques in fostering

sustainable, emotionally supportive teaching environments [6; 7; 14; 25].

5.4. Institutional Challenges. This section explores the institutional-stage obstacles that ELT educators face when trying to put into effect virtual minimalism.

Responses highlight systemic constraints together with administrative expectancies, coverage mandates, and a shortage of support for minimalist pedagogical practices.

Table 7

Institutional Challenges Reported by Respondents (n = 52)

Challenge	% of Respondents (Agree or Strongly Agree)
Pressure to use a wide range of digital tools	71.1%
Lack of institutional training on minimalist pedagogy	65.4%
Absence of official guidelines for low-tech teaching	69.2%
Limited autonomy in selecting digital tools	59.6%
Overemphasis on digital innovation in institutional policy	73.1%

Institutional policies often hinder digital minimalism in ELT. Most teachers reported administrative pressure to use several platforms without educational requirements. Lack of exercise and absence and implementation of guidelines for low-technical teaching. These findings emphasize the need for policy reform that supports minimum, evidence-based digital education [11; 18; 20; 21; 26].

6. Discussion. The findings from this study emphasize the transformative ability of digital subclavism in English-language teaching (ELT). Teachers with emphasis on the digital tool deliberately and limited use were able to increase the focus, reduce screen-related fatigue and promote intensive engagement with language material. These results resonate with the work of the back [3], which emphasizes the effectiveness of minimum education in the management of cognitive stresses in the ELT environment. The study has shown that simplification of the digital environment through platform use and targeted equipment choice-only students also improve the teacher's welfare and class management. However, an important challenge lies in institutional expectations

that encourage uncontrolled adoption of educational technologies, often more operated by innovative trends than instructional value. The teachers reported autonomy and minimum training shortages in the minimum educational structure. In order to bridge this difference, the study asks for technical spread for a policy change for digital integration of quality. ELT requires professional growth and design to embrace minimalism to ensure that technology supports durable, learning-centred education.

7. Conclusion and Recommendations. This study provides strong empirical support for integrating a student-centric educational approach. Evidence suggests that a minimum digital practice, characterized by conscious and limited use of educational technology, is crucial for enhancing students' focus, participation, and completion of work while simultaneously reducing teacher burnout and student fatigue. Moving away from excessive technology reliance allows teachers to be more cognitively effective and emotionally supportive. However, implementing digital tools poses systemic challenges, particularly concerning

institutional expectations that may not align with educational relevance. To address these issues, it is recommended that teacher education programs incorporate fundamental instructional design principles into their curricula and assist teachers in critically evaluating the value of digital resources. Institutional policies should also promote quality support that grants teachers the autonomy to design their own technology use, fostering a goal-oriented teaching environment.

Future research should focus on students' approaches to learning, particularly those who experience minimal technology use in the classroom, as their insights may provide valuable evidence regarding the effectiveness of this approach. Ultimately, embracing a minimalist digital environment presents an opportunity to reintroduce essential principles such as focus, clarity, and conscious learning in educational technology use.

Список источников

1. *Atan M. A., Abdul Hamid, A. A., Jamil Azhar S. B. H., Norwahi, N. A.* Digital Communication Tools in Language Education: A Conceptual Analysis of their Impact on Classroom Language Practices // *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. 2024. No. 14 (12). P. 2624–2634. DOI: <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i12/23756>
2. *Akyön Ş. H., Akyön F. Ç., Onur G., Arman İ. H.* Digital Minimalism: Using Technology for Efficient Healthcare. *Eurasian Journal of Family Medicine*. 2024. No. 13 (4). P. 147–154. DOI: <https://doi.org/10.33880/ejfm.2024130401>
3. *Bakla A.* Digital minimalism: what does it imply for language instruction? *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*. 2024. No. 7 (3). P. 746–758. DOI: <https://doi.org/10.37999/udekad.1516754>
4. *Braun V., Clarke V.* Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 2019. No. 11 (4). P. 589–597. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
5. *Deci E. L., Ryan, R. M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. Springer. 1985. 371 p.
6. *Dudeney G., Hockly N.* How to Teach English with Technology. Pearson, 2012. 192 p.
7. *Duraipandi O., Murugan A. A. P. A.* Role of Digital Communication in Learning the English Language. *Recent Research Reviews Journal*. 2024. No. 3 (1). P. 258–273. DOI: <https://doi.org/10.36548/rrrj.2024.1.017>
8. *Digital Pedagogy in the 21st Century: Emerging Technologies in Foreign Language Classrooms*, 2023. 238 p. DOI: <https://doi.org/10.59617/efepub202325>
9. *Digital Learning: A New Paradigm for Teaching and Learning* // *Shanlax International Journal of English*. 2023. Vol. 12, Issue 1. P. 486–488. DOI: <https://doi.org/10.34293/rtdh.v12is1-dec.140>
10. *Godwin-Jones R.* Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding // *Language Learning & Technology*. 2018. No. 22 (3). P. 4–20.
11. *Sowmya P., Hoblidar N. S.* Impact of technology on English language teaching and learning: digital pedagogy for global citizens // *mLAC Journal for Arts-Commerce and Sciences*. 2024. No. 2 (1). P. 21–25. DOI: <https://doi.org/10.59415/mjacs.v2i1.12>
12. *Kukulska-Hulme A., Shield L.* Learner engagement in technology-enhanced language learning // *ReCALL*. 2022. No. 34 (1). P. 14–28. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000246>
13. *Kic-Drgas J., Jurkovič V.* The future of ESP in Higher Education // *English Teaching & Learning*. 2024. No. 48 (1). P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00190-5>
14. *Mayer R. E.* Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge University Press. 2009. 302 p.

15. Mosa C. P. The Influence of Technology on English Language Communication: Implications for Language Education // *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*. 2022. Vol. 2, Issue 2. P. 157–163. DOI: <https://doi.org/10.48175/ijarsct-6596>
16. Newport C. Digital Minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World. Portfolio/Penguin, 2019. 277 p.
17. Nurhakim M. I., Asbari M. Digital Minimalism: Filosofi Efisiensi Penggunaan Teknologi Digital // *Literaksi: Jurnal Manajemen Pendidikan*. 2023. No. 1(2). P. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.70508/literaksi.v1i02.19>
18. Obendorf H. Minimalism: Designing Simplicity (Human-Computer Interaction Series), 2011. 360 p. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/978-1-84882-371-6>
19. Premawardhena N. C. Examining Recent Trends in The Digitalisation of Foreign Language Teaching // *The Journal of Desk Research Review and Analysis*. 2025. No 2 (2). P. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.4038/jdrara.v2i2.49>
20. Hoblidar R. Rethinking Blended Models for English Instruction: A Minimalist Perspective // *Journal of Language and Educational Technology*. 2024. No. 18 (1). P. 25–39.
21. Sahlberg P., Teräs, M. Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive. 2021. Oxford University Press, 468 p.
22. Sahin E., Morva O. Teknoloji Kültürü ve Dijital Minimalizm: Z Kuşağı Üzerine Analiz. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26650/4boyut.2024.1449758>
23. Skivko M., Korneeva E., Kolmykova M. Digital Minimalism as a Leading Limitation of Media Communications in the Heyday of Digital Culture // 6th International Conference on Social, economic, and academic leadership (ICSEAL-6-2019). 2020. P. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200526.010>
24. Sweller J. Cognitive load during problem-solving: Effects on learning // *Cognitive Science*. 1988. No. 12 (2). P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
25. Teräs M., Suoranta J., Teräs H., Curcher M. (2020). Post-COVID-19 education and education technology ‘solutionism’: A seller’s market // *Postdigital Science and Education*. 2020. No. 2(3). P. 863–878. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
26. Torekhan A., Seidaliyeva M. Developing digital literacy skills in language teacher education: A post-pandemic perspective // *Education and Information Technologies*. 2023. No. 28. P. 11321–11338. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11852-7>
27. UNESCO. Guidelines for Digital Learning: Teaching Responsibly with Technology, 2023.

Информация об авторе

С. Т. Сусилан – Phd, доцент, заведующий кафедрой последипломного образования и научных исследований в области педагогики, Колледж педагогического образования им. доктора Дады Вайдьи при Университете Гоа, Индия, sanjayants@gmail.com

Information about the author

Sanjayan T. Suseelan – Assistant Professor & Head, Postgraduate and Research Department in Education, GVMs Dr. Dada Vaidya College of Education, Goa University Goa, India, sanjayants@gmail.com

Статья поступила в редакцию 16.09.2025; одобрена после рецензирования 19.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 16.09.2025; approved after reviewing 19.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Научная статья

УДК 81: 82

Речевые клише для обучения иностранных студентов лингвистическому анализу художественного текста

Арина Юрьевна Мельникова¹¹Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзору речевых клише, которые могут использоваться иностранными студентами для эффективного оформления текста как результата лингвистического анализа художественного произведения (на материале русского языка). В работе поэтапно приводятся упражнения, направленные на отработку навыков использования речевых клише для оформления текста лингвистического анализа. Например, в рамках предтекстовой работы проводится лексико-грамматическая работа, направленная на правильное использование клише в речи (подстановка, трансформация и др.). Во время притекстовой работы задаются вопросы по содержанию прочитанного отрывка художественного произведения и устно отрабатываются клише, позволяющие проанализировать, как проявляется идея на разных языковых уровнях, в том числе с помощью художественных тропов и стилистических приёмов. Послетекстовая работа предполагает письменное оформление текста анализа в соответствии с заданным планом, а также выполнение заданий творческого и рефлексивного характера.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевое клише, лингвистический анализ, научный стиль речи, художественный текст, речевые упражнения, иностранные студенты

Для цитирования: Мельникова А. Ю. Речевые клише для обучения иностранных студентов лингвистическому анализу художественного текста // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 1. С. 219–226.

Original article

Speech clichés for teaching foreign students linguistic analysis of literary texts

Arina Yu. Melnikova¹¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The article is dedicated to a review of speech clichés that can be used by foreign students for effectively structuring a text as a result of linguistic analysis of a literary text (based on the Russian language). The work gradually presents exercises aimed at practicing the skills of using speech clichés for structuring a text of linguistic analysis. For example, within the framework of pre-text work, lexical and grammatical tasks are conducted, aimed at the correct use of clichés in speech (substitution, transformation, etc.). During pre-text work, questions are asked about the content of the read excerpt from the literary work, and clichés are practiced orally, which allow analyzing how the idea is manifested at different linguistic levels, including through literary tropes and stylistic devices. Post-text work involves the written structuring of the analysis text according to a given plan, as well as completing creative and reflexive tasks.

Keywords: Russian as a foreign language, speech cliché, linguistic analysis, scientific style of speech, literary text, speech exercises, foreign students

For citation: Melnikova A. Yu. Speech clichés for teaching foreign students linguistic analysis of literary texts. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 1, pp. 219–226. (In Russ.)

Лингвистический анализ художественного текста – это комплексное исследование литературно-художественного произведения, при котором выявляются структурная организация, системы языковых средств, образов, концептов и передается идейно-тематическое и эстетическое содержание. Процесс анализа текста становится методом формирования многих умений: анализ структуры текста, обоснование отклонений от стандартов жанровых характеристик, анализ категориальных признаков текста (целостность, связность, информативность, модальность, членимость, интенциональность, воспринимаемость, интертекстуальность) и др. [3]. Однако освоить технику написания лингвистического анализа зачастую оказывается затруднительно, если нет соответствующих опор для продуцирования: четкого алгоритма (плана) и комплекса устойчивых, воспроизводимых и семантически членимых единиц, которые С. Лещак [7] предлагает называть *речевыми клише*. Такие клише, объединенные в готовые семантические блоки [2], наличествуют в сознании носителей того или иного языка и извлекаются ими непосредственно в момент речи, чего нельзя сказать об иностранцах.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дается следующее определение понятия «клише»: «2. перен. Шаблонная фраза, ходячее выражение, речевой штамп» [9]. В словаре-справочнике Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой [12] клише описываются как «речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах стандарта. В отличие от штампа, представляющего собой избитое выражение с потускневшим лексическим значением и стёртой экспрессивностью, клише образует конструктивную единицу, сохраняющую свою семантику, а во многих случаях

и выразительность. Положительные стороны клише: соответствие психологическим стереотипам как отражению в сознании часто повторяющихся явлений действительности; лёгкая воспроизводимость готовых речевых формул; автоматизация процесса воспроизведения; облегчение процесса коммуникации; экономия усилий, мыслительной энергии и времени как для говорящего (пишущего), так и для слушающего (читающего)». Как можно заметить, преимуществом использования клише является не только быстрая и точная передача мыслей говорящего или пишущего, но и возможность передачи эмоций, оценки, творческого оформления речи, что особенно важно для иностранных студентов. Как отмечает, Е. И. Пасов, «недостаточно уметь спрашивать и отвечать, к чему часто сводится овладение так называемой диалогической речью, а необходимо обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик», поэтому необходимо обучать не передаче заученного, а умению осуществлять тактику своего речевого поведения [11, с. 474]. В этой связи усеченные конструкции и сокращённые фразы, отражающие эмоциональность и освобождающие речь от избыточных элементов [6, с. 77], помогают при лингвистическом анализе художественного текста, поскольку чтение и анализ – особенное творчество, основывающееся главным образом на «медленном чтении»: 1) выявлении ключевых слов, эмоционально-окрашенной лексики, концептов, образов, тропов и пр.; 2) последующей передаче читателем разных ассоциаций, особенностей восприятия, интерпретаций. Таким образом, с одной стороны, речевые клише структурируют текст (*Текст посвящён проблеме...; Текст можно разделить на... частей*), с другой стороны, помогают выразить мысли, чувства и эмоции, возникающие при прочтении (клише, выражающие

оценку: *Сказать, что... ничего не сказать; Значение трудно переоценить; Это производит неизгладимое впечатление и др.*).

Следует отметить, что в настоящее время существуют разные подходы к последовательности лингвистического анализа. С точки зрения Н. С. Болотновой [1], в основе анализа лежит изучение семантического пространства текста и движение от определения темы к структуре (композиции и языковым средствам, тропам) и далее к авторской позиции и главной идее. В книге М. И. Гореликовой, Д. М. Магомедовой [5] предлагается план анализа от структуры к смыслу, от формы к значению: 1. Композиционно-синтаксический уровень: членение текста на фрагменты; выделение речевых структур (авторская речь, прямая речь, несобственно-авторская речь, «чужая речь») и анализ их соотношения в тексте; определение модальности текста, авторской позиции к описываемым событиям. 2. Лексический уровень: 2.1. Выделение композиционно-тематических полей (с точки зрения пространства и времени, анализ эмоциональных высказываний, внутреннего мира героев). 2.2. Номинации персонажей в авторской речи (имя собственное, нарицательное, местоименное обозначение персонажа). Последовательность пунктов лингвистического анализа может варьироваться: зависит от художественных и структурных особенностей самого произведения, от менталитета иностранных обучающихся (например, китайским студентам проще идти по пути от структуры к лингвистическим особенностям каждой части текста и затем к пониманию идеи). Однако, по мнению Н. А. Николиной [8], существуют функционально значимые «точки», которые должны быть отражены при анализе. К таким «точкам» относятся жанр произведения; внешняя компози-

ция (или архитектоника), отражающая замысел автора и выделяющая наиболее важные смыслы текста (особенно значим повтор); субъектная организация текста и структура повествования; пространственно-временная организация текста; его интертекстуальные связи.

В целом можно выделить два этапа лингвистического анализа художественного текста в иностранной аудитории с точки зрения ведущей деятельности: 1) рецептивно-продуктивный (предтекстовая и притекстовая работы: понимание смысла прочитанного, и обозначение важных языковых средств, нахождение лингвистических особенностей); 2) продуктивно-рецептивный (послетекстовая работа: оформление целостного анализа по плану, включая отражение собственного видения главной идеи, межкультурный взгляд на произведение). Обучение речевым клише идёт на обоих этапах лингвистического анализа. Так, уже во время предтекстовой работы (после прочтения информации о писателе и произведении, ответов на вопросы по содержанию прочитанного), студентам может быть предложен для ознакомления план анализа:

1. Проанализируйте денотативное пространство, опишите сюжет и определите композицию: а) разделите текст на части, составьте план, коротко перескажите сюжет; б) расскажите, какова композиция текста (завязка, развитие, кульминация, развязка и т. д., тип композиции: кольцевая, линейная, обратная и пр.); в) определите типы речи в каждой из частей.

2. Определите жанрово-стилистические особенности текста.

3. Проанализируйте текст с точки зрения морфологии, лексики, синтаксиса.

4. Проанализируйте эмотивное пространство. Скажите, какие образы создаются в тексте, представьте систему персонажей в тексте в виде схемы, расскажите об авторской точке зрения, как

выражаются его эмоции чувства, отношение к персонажам.

5. Проанализируйте концептуальное пространство текста. Определите:

- какую роль играет заглавие, эпиграф;
- какие слова (концепты) повторяются в тексте, какие слова являются ключевыми;
- какие темы рассматриваются автором, какие концепты представлены и с помощью каких образов.

6. Сформулируйте главную идею текста.

7. Сравните данный текст с произведениями родной литературы.

8. Выразите свое мнение о прочитанном, какое впечатление произвёл текст.

После предлагаются речевые клише, некоторые из которых приведены в конце пособия А. В. Величко [4] (например, клише для написания аннотации, реферата, рецензии). Для наглядности их можно выделить разными цветами в соответствии с частями плана лингвистического анализа.

После презентации и семантизации речевых клише (подбора эквивалентов в родном языке) следует их закрепление (работа над правильным произношением, выполнение языковых и условно-речевых упражнений) [6, с. 78]. Для отработки навыков устного и письменного оформления текста анализа обучающимся могут быть предложены тренировочные и условно-коммуникативные упражнения, направленные на запоминание речевых клише. Например, задать вопросы к предложениям: 1. Текст называется «Повесть о Петре и Февронии». 2. Я думаю, автор так озаглавил свой текст, чтобы привлечь внимание читателя на проблему одиночества человека. 3. Заглавие текста – «Станционный смотритель». 4. Жанр текста – повесть. 5. Эпиграфом текста послужили слова князя Вяземского. 6. Эпиграф отражает

главную идею произведения и др. Или лексическое задание подстановочного типа, например, выбрать подходящее слово (*называется, озаглавлен, заглавие, звать*) и вставить вместо точек в нужной форме: 1. *Произведение... как «Зимний вечер».* 2. *Стихотворение... «Зимнее утро».* 3. *Главного героя... Дениска.* 4. *...текста – «Человек в футляре».* Также обучающимся могут быть предложены грамматические упражнения на отработку речевых клише, например, оформления темы произведения: 1. *В эт... текст... говорится о дружб..., любв..., несправедливост...* 2. *Автор затрагивает тем... самопожертвовани..., тем... взаимопонимани... людей, тем... ревност...* 3. *Писатель / поэт рассматривает тему (проблему, вопрос) завист..., злоб..., агресс..., жестокости...* 4. *В эт... произведен... главн... является тема одиночеств..., тема равнодуши..., тема красот..., тема дружб...* 5. *Этот текст о платоническ... любв..., о вер...* 6. *Текст посвящён проблем... взаимоотношен... с друг... люд..., почему человек становится одинок... и др.* На отработку навыков обозначения художественных тропов и стилистических приёмов: 1. *Автор использует сравнени..., чтобы создать образ бездушн... и жесток... обществ...* 2. *Примером метафор... может служить словосочетание...* 3. *Писатель использует гипербол..., чтобы создать эффект комическ... и т. п.* Однако при коммуникации недостаточно выбрать нужные слова и правильно их согласовать с точки зрения грамматики, нужно уметь сочетать эти слова между собой [10, с. 218]. Так, обучающиеся могут поставить в речевое клише вместо точек подходящее слово или выбрать правильный вариант ответа (*В этом отрывке текста автор... (описывает / делает / предлагает) место события*). Затем студентам может быть предложено поменять предложения с речевыми клише на синонимичные.

В ходе притекстовой и послетекстовой работы проводится лингвистический анализ пространства текста на разных языковых уровнях (фонетики, морфемики, морфологии, лексики, синтаксиса), поэтому студентам задаются вопросы, направленные на: выявление ключевых слов, проверку понимания смысла текста, оценку образов героев, описываемых событий, анализ языковых особенностей, тропов, стилистических фигур, а также на понимание эмотивного и концептуального пространств текста (*Как Вы думаете, почему так поступил герой? Почему он так говорит? Что будет потом? Какие морфологические особенности Вы видите в этом отрывке? Какой троп автор использует в данном предложении (в этой части текста) и с какой целью? Почему Вы так думаете?*). Выявляются не только языковые средства, но и причина их использования с точки зрения общей идеи произведения (*Что означает суффикс -ищ- в слове «коровища»? Почему автор использует именно этот суффикс в тексте?*). При ответе учащимся предлагается использовать речевые клише, помогающие выразить свою точку зрения (*На мой взгляд... С точки зрения автора...*), охарактеризовать языковые средства, оценить мотивы героев и автора (*Автор использует это средство с целью... Автор воздействует на читателя с помощью... и др.*), дать собственную оценку, выразить эмоции.

На этапе послетекстовой работы учащимся могут быть предложены следующие (наиболее частотные) клише для целостного оформления текста лингвистического анализа:

1. Определение тематики текста, ключевых слов, формулировка проблемы. *Заглавие (эпиграф) текста заставляет задуматься о том, что...; Ключевыми словами текста можно назвать следующие: ...; В тексте ав-*

тор говорит о (+ П.п.); В произведении речь идёт о (+ П.п.); Это произведение о (+ П.п.); В тексте можно выделить следующие темы, которые затрагивает автор: тему (+ Р.п.); В произведении автор затрагивает тему (+ Р.п.); Текст посвящён (+ Д.п.); В центре внимания автора находится (находятся) тема (+ Р.п.); Лейтмотивом является (+ И.п.) и др. Текст посвящён проблеме (+ Р.п.); В своём произведении автор поднимает проблему (+ Р.п.); В основе текста (произведения) лежит проблема (+ Р.п.); В тексте рассматривается проблема (+ Р.п.); Автор поднимает в тексте несколько вопросов; Я думаю, автор хотел, чтобы читатель подумал (поразмыслил) о проблеме (+ Р.п.); Автор заставляет читателя задуматься над проблемой (+ Р.п.); Автор написал этот текст, чтобы мы задумались над проблемой (+ Р.п.); Среди проблем могут быть выделены следующие...; Автор фокусирует внимание на проблеме (+ Р.п.); В тексте скрыта проблема (+ Р.п.) и др.

2. Определение типов речи, описание сюжета и композиции текста. *В тексте встречаются разные типы речи; Например, в начале текста перед нами описание (города); Оно является очень важным, так как отражает внутреннее состояние героев и помогает понять смысл текста; Далее автор переходит к повествованию событий (к описанию, к рассуждению); Затем автор рассказывает, что произошло с главным героем (главной героиней) и др. Текст начинается с того, что...; Далее автор описывает (+В.п.) / повествует, рассуждает о том, что...; Текст заканчивается тем, что...; Особенностью начала / финала является то, что...; К структурным особенностям текста относятся следующие...; В тексте можно выделить... (две, три, четыре) смысловых части / (пять, шесть, семь...) смысловых ча-*

стей; Композиционно текст делится на (две, три, четыре...) части / (пять, шесть...) частей; Композиционная структура текста следующая: ... (эпиграф, экспозиция, завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка); Основной мыслью данного отрывка является (+ И.п.); Части текста связаны между собой с помощью (+ Р.п.); Межтекстовые (интертекстуальные) связи выявляют подтекст произведения и др.

3. Определение жанра, стиля текста: (В целом / Итак,) Текст принадлежит жанру / относится к жанру (+ Р.п.); Текст написан в жанре (+ Р.п., чего?); Жанром текста является / можно назвать (+ И.п.); Среди жанровых особенностей можно назвать следующие: ...; К стилистическим особенностям можно отнести следующие: ... и др.

4. Анализ языковых средств на разных языковых уровнях (морфология, лексика, синтаксис). В тексте используются...; Наиболее частотными являются ... (глаголы, существительные), поскольку...; Глаголы (причастия и т.д.) акцентируют внимание на том, что...; Глаголы передают (+ В.п.) (уверенность и т.д.) автора,...; Автор использует эти языковые средства (художественный приём + Р.п.), чтобы показать...; Эти языковые средства используются для (+Р.п.); Эти средства (приёмы, тропы) помогают создать (+ В.п.); Описывая (+ В.п.) / Повествуя (+ П.п.)..., автор употребляет (+ В.п.)... (сравнение, метафору...); В тексте встречается (употреблено) много (+Р.п.) ... (заимствований, устаревших слов), чтобы...; Тема отражается (выражается, вербализуется) с помощью языковых средств (и художественных приёмов):...; Отразить данную тему помогают следующие языковые средства:...; Эти языковые средства усиливают напряжение, вызывают у читателя чувство (+ Р.п.);

Автор использует богатые изобразительные средства, чтобы дать читателю возможность проникнуться чувством (+ Р.п.); В тексте приводится большое количество метафор, языковых средств, с помощью которых создаётся комический эффект (ирония), например, ...; Автор использует сравнение (метафору, гиперболу...) „...”, чтобы...; Эти слова представляют (это словосочетание представляет) собой (+ В.п.) метафору, метонимию, сравнение; Примером (+Р.п.) метафоры, сравнения, гиперболы... является словосочетание „...”; Рассмотрим тропы, с помощью которых создаётся образ (+Р.п.); Данный художественный приём показывает (демонстрирует, отражает) (+В.п.); Автор рисует образ героя с помощью следующих художественных приёмов: ...; Это слово ассоциируется (у читателя) с (+ Тв.п.); Перед нами ассоциативно возникает образ (+Р.п.); Большую роль в тексте играют ассоциации: ...; Ведущим стилистическим приёмом является (можно назвать) (+И.п.)...; Чтобы подтвердить сказанное, обратимся к ... предложению...; В качестве примера можно привести предложение ... текста; Проиллюстрировать это лексическое (грамматическое) явление можно на примере ... предложения текста; Рассмотрим ... предложение. В нём использовано такое лексическое (грамматическое) явление, как ...; Неявная (скрытая) информация выражена (выражается) с помощью (+Р.п.); Это подтверждает вывод о том, что ... и др.

5. Анализ эмотивного пространства. Всю систему персонажей можно представить в виде следующей схемы...; Речь героев отражает их внутренний мир, например: ...; Это предложение выражает эмоцию (чувство) (+Р.п.); Эмоционально окрашенными являются следующие слова: ...; Среди самых ярких изобразительных средств,

выражающих эмоции героя (героини)/ персонажа, можно назвать следующие: ...; Данное предложение выражает (+В.п.)... (просьбу, приказ, угрозу, намёк, насмешку, иронию, лесть, похвалу, оскорбление и т. д.); Оценочный эпитет характеризует (+В.п.) ... (эмоцию, чувство героя); Автор выражает свою позицию (свою точку зрения, своё отношение к герою, персонажу) с помощью (+Р.п.); Авторские мысли, эмоции, чувства выражаются в следующих предложениях... и др.

6. Определение главной идеи (смысла текста, зачем автор написал текст). На мой взгляд, / Я считаю, что / Я думаю, что ... главная идея (текста) заключается в том, что...; В основе текста (произведения) лежит идея о (о том, что)...; Я думаю, автор написал этот текст, чтобы... (читатель задумался над тем... / мы поразмыслили над...); В этом тексте (в рассказе) автор утверждает, что...; Автор пытается донести до читателя мысль о том, что; Автор подводит читателя к мысли о том, что...; Автор фокусирует внимание читателя на проблеме (чего?); В тексте автор рассматривает (анализирует) проблему (чего?); Таким образом, / Итак, / Значит, / Следовательно, / Исходя из сказанного, / Нам удалось доказать, что / Мы пришли к выводу о том, что ... главная идея заключается в том, что...; Главную идею можно сформулировать следующим образом: ...; Доказательством этого

являются слова автора о том, что... и др.

7. Межкультурное сравнение образов прочитанного художественного произведения с похожими образами в текстах родной культуры. Это произведение напомнило мне ... рассказ, написанный ... автором ...; Можно обнаружить сходство этого героя с героем произведения...; Правда, есть некоторые различия, например: ...; Безусловно, эта тема является актуальной, она поднималась авторами в ... Литературе; В моей родной культуре есть похожие образы, которые ... и др.

8. Рефлексия по поводу прочитанного: Этот текст навёл меня на мысль о том, что... Это произведение оставило неизгладимое впечатление... Оно мне очень понравилось / не понравилось, потому что... и др.

Для самостоятельной работы может быть предложено: 1) пересказать текст, опираясь на план; 2) придумать продолжение текста; 3) посмотреть мультфильм / фильм, прослушать оперу по сюжету прочитанного произведения и сравнить интерпретацию с оригиналом текста; 4) письменно представить лингвистический анализ текста, отразив своё отношение к героям и содержанию текста, описав похожие образы в родной лингвокультуре. После первого самостоятельного анализа можно предоставить для сравнения и рефлексии образец готового лингвистического анализа художественного текста.

Список источников

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
2. Белозерова Ю. В, Абрамова С.Ю. Языковые клише как средство общения на иностранном языке // Филологические науки в России и за рубежом: материалы III Междунар. науч. конф. СПб.: Своё издательство, 2015. С. 68–70.
3. Вэньяо Дзоу, Коломыцева О. Н. Особенности лингвистического анализа художественного текста, при изучении русского языка как иностранного (на продвинутом уровне) // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 1 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lingvisticheskogo-analiza-hudozhestvennogo-teksta-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-na-prodvinutom-urovne> (дата обращения: 19.10.2025).

4. Величко А. В., Юдина Л. П. Русский язык в текстах о филологии: пособие для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 254 с.
5. Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1983. 124 с.
6. Дроздова О. А. Клиширование как один из эффективных способов обогащения иноязычной речи младших школьников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 1 (19). С. 77–79. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2013/1/19.html>
7. Лещак С. Языковое клише: прагматика, семантика и структура аналитических номинативных неидиоматических знаков в современном русском языке. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. 161 с.
8. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1995. 928 с.
10. Петров С. В. Языковые клише в обучении русскому как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 215–218.
11. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
12. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

Информация об авторе

А. Ю. Мельникова – кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры сопоставительного изучения языков, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, airinme@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9156-1187>

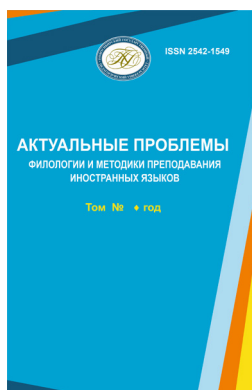
Information about the author

A. Yu. Melnikova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lecturer of Comparative Analysis of Languages Department, Lomonosov Moscow State University, airinme@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9156-1187>

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 31.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 31.11.2025.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом все-российском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nspsu.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.