

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**Чэнь Мэйцин**

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9926-1704>**Иванова В. В.**

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0351>

А н н о т а ц и я . На фоне глобализации поликультурные знания и межкультурная компетенция становятся необходимыми навыками в изучении иностранных языков. Навыки перевода представляют собой важный показатель владения иностранным языком, а также являются одним из основных результатов в процессе обучения лингвистов и филологов в Китае. Несмотря на достигнутые успехи в методике преподавания русского языка в китайских вузах, формирование межкультурной компетенции студентов остается нерешенной задачей. Одним из наиболее ярких проявлений этой проблемы становится трудность в передаче культурно-маркированной лексики, требующей не только языковых, но и культурных знаний. В связи с этим важны навыки восприятия подобных единиц и их продуктивного использования. Исходя из этого, в статье рассматривается возможность применения продуктивно-ориентированного подхода (Production-Oriented Approach, POA) в преподавании перевода данной лексики китайским студентам как средства формирования межкультурной компетенции. Предметом работы выступает методика преподавания культурно-маркированной лексики в рамках учебной программы для лингвистов и коротких курсов перевода в Китае. Целью настоящей статьи является описание возможностей POA для преподавания перевода культурно-маркированной лексики, направленной на системное формирование межкультурной компетенции у студентов.

Теоретической основой исследования являются труды о моделях межкультурной компетенции Вугам и Fantini. В качестве методологической опоры использованы классификация языковых лагун В. Г. Борботко и переводческие стратегии Newmark. Авторы разрабатывают учебный кейс, основанный на POA, включающий этапы мотивации, содействия и оценивания.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании потенциальных возможностей интеграции POA в обучение переводу культурно-маркированной лексики в китайской аудитории. Структура кейса отражает последовательное освоение компонентов межкультурной компетенции на этапах мотивации, содействия и оценивания. Практическая значимость состоит в возможности использования эмпирически обоснованных материалов в практике преподавания русского языка как иностранного для будущих переводчиков.

К л ю ч е в ы е с л о в а : межкультурная компетенция; культурно-маркированная лексика; перевод; продуктивно-ориентированный подход (POA); русский язык как иностранный; РКИ; преподавание русского языка как иностранного

Д л я ц и т и р о в а н и я : Чэнь, Мэйцин. Формирование межкультурной компетенции будущих переводчиков / Чэнь Мэйцин, В. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2025. – Т. 30, № 2. – С. 194–207. – DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-2-194-207.

METHODS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS**Chen Meiqing**

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9926-1704>**Valeria V. Ivanova**

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0351>

A b s t r a c t . In the context of globalization, multicultural knowledge and intercultural competence have become essential skills in foreign language learning. Translation skills are an important indicator of foreign language proficiency and represent one of the main outcomes in the training of linguists and philologists in China. Despite significant achievements in the methods of teaching Russian in Chinese universities, the development of students' intercultural competence of students remains an unresolved issue. One of the most evident manifestations of this problem is the difficulty in translating culturally marked vocabulary, which requires not only linguistic but also cultural knowledge. Therefore, it is essential to develop both the ability to perceive such lexical units and to use them productively.

In view of this, the article explores the potential of the Production-Oriented Approach (POA) in teaching the translation of culturally marked vocabulary to Chinese students as a means of formation of their intercultural competence. The object of this research includes the methods of teaching culturally marked vocabulary within the curriculum for students of linguistic and short translation courses in China. The aim of the study is to describe how POA can be applied to the teaching of culturally marked vocabulary translation with a view to systematically develop students' intercultural competence.

The theoretical foundation of this research is based on the works on intercultural competence models by M. Byram and A. Fantini. Methodologically, the study draws on V. G. Borbotko's classification of lexical lacunae and P. Newmark's translation strategies. The author designs a teaching case based on the POA framework, which includes the stages of motivation, assistance, and assessment.

The theoretical significance of the study lies in substantiating the potential for integrating POA into the teaching of culturally marked vocabulary translation to Chinese learners. The structure of the case study reflects the step-by-step acquisition of intercultural competence components across the motivation, assistance, and assessment stages. The practical significance lies in the possibility of applying empirically grounded materials in the practice of teaching Russian as a foreign language to future translators.

Keywords: intercultural competence; culturally marked vocabulary; translation; Production-Oriented Approach (POA); Russian as a foreign language; RFL; teaching Russian as a foreign language

For citation: Chen, Meiqing, Ivanova, V. V. (2025). Methods of Forming Intercultural Competence of Future Translators. In *Philological Class*. Vol. 30. No. 2, pp. 194–207. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-2-194-207.

Введение

В условиях глобализации связи между странами становятся все более интенсивными, что ведет к росту потребности в квалифицированных переводчиках, способных не только передавать информацию с одного языка на другой, но и адекватно интерпретировать культурный контекст. Сегодня переводчик рассматривается не просто как языковой посредник, но как межкультурный медиатор, играющий ключевую роль в обеспечении эффективной коммуникации.

Под межкультурной коммуникацией понимается не просто обмен информацией, а процесс достижения взаимопонимания между представителями разных культур [Верещагин, Костомаров 1990: 28], взаимодействие «говорящих сознаний» [Бахтин 1998: 361], а также совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [Садохин 2014: 59].

Качественная межкультурная коммуникация предполагает наличие межкультурной компетенции (далее – МК), которая обеспечивает адекватное восприятие, интерпретацию и адаптацию в условиях культурного многообразия. «Межкультурная компетенция представляет собой способность личности, базирующуюся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, с помощью которой возможно успешное осуществление профессионального общения с партнерами из других культур» [Герасимова 2008: 59], а также существование в поликультурном обществе и достижение успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры [Азимов 2009: 134].

Культурно-маркированная лексика несет в себе специфическую культурную информацию [Nida 1993: 8], отражает накопленный опыт определенных народов, выраженный в лексических единицах, что делает их прямой перевод без учета контекста ошибочным. Понимание значений культурно-маркированной лексики требует обращения к межкультурному сопоставлению, позволяющему выявить культурные различия на уровне лексических единиц. Как подчеркивает Е. А. Nida, «роль языка в культуре и влияние культуры на значение слов и обычаев настолько универсальны, что ни один текст не может быть понят должным образом

без тщательного рассмотрения языкового и культурного контекста» [Там же]. В подтверждение данной идеи подчеркивается, что знание культурного контекста [Ли Цзиньпин 2022: 906, Ван Лили 2022: 185] и фоновых сведений выступает ключевым условием адекватного перевода [Лю Лин 2009: 598]. «В течение длительного периода времени люди рассматривали перевод лишь как перенос смыслов из языка. Углубленное изучение вопросов культуры в переводе позволило выявить, что перевод имеет не только языковое, но и культурное измерение. Иными словами, перевод – это не только преобразование языка, но и трансплантация культуры» [Ян Шичжан 2024: 50].

Следовательно, подготовка переводчиков должна включать не только развитие языковых навыков, но и системное формирование межкультурной компетенции, необходимой для успешного функционирования в поликультурной среде.

В настоящее время в Китае при преподавании дисциплины «Русский язык и литература» все большее внимание уделяется формированию международного взгляда, межкультурной компетенции и переводческих навыков. В «Учебной программе по русскому языку в высших учебных заведениях» для вузов КНР подчеркивается важность формирования межкультурной эмпатии, критического мышления и аналитических способностей в области межкультурных исследований [Ван Миньюй 2020: 10]. В 2023 году была проведена реформа тестирования по русскому языку (далее – ТРЯ) в высших учебных заведениях Китая¹. В частности, в тест четвертого уровня, который проводится в четвертом семестре бакалавриата в мае, был добавлен раздел по переводу, что усилило акцент на развитие переводческих навыков. Согласно опросу, проведенному под руководством Подкомитета по русскому языку Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков в КНР [Лю Хун 2023: 15], на данный момент курс перевода является обязательной частью подготовки студентов по направлению «Русский язык и литература», а развитие переводческих навыков занимает важное место в учебных программах (см. табл. 1).

¹ <https://mp.weixin.qq.com/s/QkMagmwwjdEsJCxQ7Itkmw> (дата обращения: 21.05.2025).

Количество учебных дисциплин по различным направлениям подготовки по специальности «Русский язык и литература» в университетах Китая

Направление подготовки	Количество учебных дисциплин
Русская литература	94
Переводоведение	88
Языковая подготовка	85
Страноведение и регионоведение	81
Сравнительное литературоведение и межкультурные исследования	42
Прочие	46

В то время как официально признают значимость формирования межкультурной компетенции и навыков перевода, «на практике широкое использование электронных словарей при изучении языка и переводе приводит к игнорированию культурных аспектов лексики, что особенно остро проявляется при работе с культурно-маркированной лексикой» [Чжан Хуа 2007: 52].

На практике в Китае по-прежнему доминирует грамматико-переводной метод, ориентированный на формальное усвоение языковых единиц и игнорирующий их культурную составляющую. Это приводит к тому, что студенты заучивают лексику механически, не осознавая ее культурного контекста [Ся Ваньчунь 2021: 132]. В то же время «в большинстве университетов и колледжей, где обучают переводу на русский язык, существуют проблемы, связанные с недостаточным количеством академических часов, отсутствием сформированной системы преподавания перевода, подходящих учебных материалов, отражающих реальные учебные и социальные потребности студентов» [Ли Лэйжун 2021: 90–91]. Это свидетельствует о недостаточном внимании к формированию межкультурной компетенции в обучении переводу культурно-маркированной лексики, а также о проблеме разрыва между обучением и практическим применением полученных знаний.

Некоторые ученые уже предложили эффективные методы в обучении культурно-маркированной лексике в Китае, например культурологический метод [Су Сяоя 2014: 90; Фань Цици 2019: 26], контекстуальный метод [Ся Ваньчунь 2021: 132; Чжан Хуа 2007: 55], метод межкультурного сопоставления [Су Сяоя 2014: 90; Фань Цици 2019: 26].

Несмотря на достигнутые результаты существующих методов в передаче культурной информации и формировании понимания лингвокультурологии у студентов, эффективность в развитии навыков продуктивного выражения культурных смыслов остается ограниченной. В связи с этим представляется целесообразным внедрение дидактического метода в практику обучения РКИ, обеспечивающего эффективное освоение лингвокультурологических единиц с тренировкой их использования при коммуникации.

В данном контексте продуктивно-ориентированный подход (Production-Oriented Approach, POA) как реакция на проблему разрыва между обучением и применением в преподавании иностранных языков основывается на концепции стимулирования лингвокультурологических навыков через продуктивные виды речевой деятельности.

Теоретическую основу POA составляет трехэтапная модель обучения: мотивация, содействие и оценивание. Это направлено на поэтапное формирование у студентов способности использовать языковые знания в реальных или приближенных к реальности коммуникативных ситуациях.

В последние годы ученые активно изучали возможности применения POA в преподавании иностранного языка и демонстрируют положительные результаты в области обучения лексике [Shi 2021: 10]. По результатам исследования было признано, что POA помогает улучшить уровень словарного запаса и способность использования языка [Гао Я 2022; Дин Яньянь 2021; Ху Мэнцзе 2021]. Однако современные практики в основном сосредоточены на преподавании общепотребительной английской лексики, и пока не найдено систематических исследований применения POA к обучению переводу культурно-маркированной лексики и развитию межкультурной компетенции студентов.

При этом в области преподавания русского языка как иностранного все еще отсутствуют системные попытки применения POA для обучения переводу культурно-маркированной лексики с целью формирования межкультурной компетенции.

Внедрение POA способствует соединению языкового обучения с реальными потребностями коммуникации. В ходе выполнения заданий студенты учатся распознавать слова с культурной семантикой, понимать их контекстуальное значение и выбирать подходящие стратегии перевода в контексте, что обеспечивает связь между восприятием материала и его практическим применением, тем самым укрепляя навыки перевода и межкультурной коммуникации.

Целью настоящей статьи является предложение учебных заданий для китайских студентов-переводчиков, направленных на повышение уровня межкультурной компетенции обучающихся.

Для реализации цели в настоящем исследовании ставятся следующие задачи:

1. Уточнить основные компоненты межкультурной компетенции, проанализировать ее роль и значение в преподавании перевода в рамках учебных программ по РКИ.
2. Изучить потенциал POA как средства формирования межкультурной компетенции.
3. Проанализировать существующие методы обучения переводу культурно-маркированной лексики и обосновать возможности их применения в структуре POA.
4. Разработать учебный кейс и задания на

основе этапов «мотивация – содействие – оценивание» POA, направленные на формирование межкультурной компетенции и совершенствование умений перевода культурно-маркированной лексики.

Теоретическая основа исследования

Одна из наиболее известных и признанных моделей межкультурной компетенции принадлежит Вугам и лежит в основе большинства современных определений данного понятия [Bođrić 2020: 134]. Согласно модели Вугам, межкультурная компетенция включает в себя следующие компоненты [Вугам 1997: 34]: знание, умение и установка. Данные компоненты рассматриваются как взаимосвязанные части единой системы компетенций и служат методологической основой для проектирования многих курсов в области преподавания иностранных языков. Наряду с моделью Вугам широкое распространение получила модель, разработанная Fantini в рамках проекта Федерации эксперимента проживания за рубежом (FEIL). В системе оценки межкультурной компетенции (Assessment of Intercultural Competence, AIC) предложены четыре ключевых компонента: знания, установки, навыки и осознание, а также знание языка и уровни развития компетенции [Филонова 2013: 60]. Данные компоненты функционируют как части динамичной интегрированной системы, а не как изолированные категории [Fantini 2009: 459]. Тем самым акцент в модели AIC смещается в сторону практической реализации и измерения компетенции.

Оценивание межкультурной компетенции должно быть многомерным, многоаспектным, непрерывным, интегрированным и целенаправленным. В качестве инструментов могут использоваться наблюдение, взаимооценивание, и самооценивание [Deardorff 2006: 241]. Как отмечает Fantini, «после определения компонентов меж-

культурной компетенции необходимо выбрать типы тестов, наиболее подходящие для поставленных целей» [The SAGE Handbook... 2009: 462], например тесты готовности (readiness tests), диагностические тесты (diagnostic tests), тесты установок, а также тесты, основанные на критериях (criterion-referenced tests) и компетенциях и т. д.

Для обеспечения методологической согласованности с этапами обучения в рамках POA нами была предусмотрена трехуровневая система оценивания, включающая диагностическое тестирование до начала занятий, формирующее оценивание в ходе выполнения заданий и итоговую оценку по завершении учебного модуля. Подобный подход позволяет отслеживать динамику развития у студентов понимания и навыков перевода культурно-маркированной лексики. Особое внимание уделяется многоаспектности оценивания: в нее включаются элементы самооценивания, взаимооценивания обучающихся и экспертной оценки преподавателя.

Продуктивно-ориентированный подход (POA): дидактическая структура

Продуктивно-ориентированный подход – это теория преподавания английского языка с китайской спецификой, разработанная профессором Вэн Цюфань с учетом особенностей китайских студентов. Его теоретическая система состоит из принципов, гипотезы и процесса преподавания, а преподаватель выступает в качестве посредника. POA изменила традиционную последовательность обучения «сначала восприятие, затем продукция» и восполнила недостаток современного преподавания лексики, решив «проблему разделения обучения и применения» [Shi 2021: 10]. Учебный процесс POA состоит из нескольких круговых цепочек по схеме: «мотивация – содействие – оценивание».

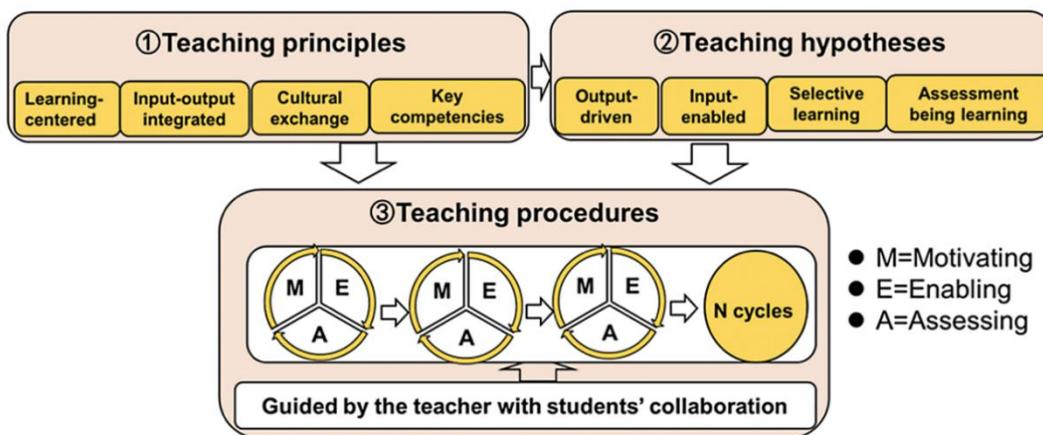


Рис. 1. Система POA (версия 2.0)

Согласно теории преподавания POA версии 2.0 [Wen 2024: 9], данная методика состоит из трех компонентов. Согласно теории POA 2.0 [Там же], данная методика включает три системных компонента:

1. Принципы обучения: ориентация на обу-

чаемого, интеграция восприятия и продуктивности, культурный компонент, формирование ключевых компетенций.

2. Дидактические гипотезы: output-driven (ориентированность на результат), input-enabled (обеспеченность восприятия), selective learning (се-

лективное обучение), *assessment being learning* (оценочно-обучающая функция).

3. Процессуальный компонент: мотивация, содействие, оценивание.

Принципы задают методологическую основу, гипотезы формируют теоретический базис, а процесс обеспечивает практическую реализацию системы.

Гипотеза, ориентированная на продуктивность (*output-driven hypothesis*), является одним из ключевых понятий продуктивно-ориентированного подхода (РОА). Согласно данной гипотезе, как только обучающиеся осознают значимость продуктивного задания и свои собственные пробелы в знаниях, они начинают проявлять большую активность и инициативу в процессе восприятия и усвоения материала, стремясь восполнить недостающие знания, необходимые для успешного выполнения задания [Вэнь Цюфан 2014: 4]. Посредством «продуктивного стимула» преподаватель помогает студентам четко определить задачи, которые им предстоит решить, осознать разрыв между их текущими возможностями и целевым результатом, а также усилить «чувство нехватки знаний», тем самым повышая мотивацию к обучению.

Этап мотивации (Motivating) направлен на пробуждение у студентов стремления к обучению путем осознания недостаточности их коммуникативных ресурсов [Wep 2018: 534], в отличие от традиционных вступительных упражнений (таких как «разогревающие» задания или предварительная активация знаний), которые выполняют роль «аперитива» перед основным содержанием.

На данном этапе одновременно выполняются функции введения, при этом включается ряд ключевых задач преподавателя: 1) постановка учебных целей, формулируемых в виде продуктивного задания; 2) моделирование реалистичного коммуникативного сценария, в рамках которого может быть выполнено это задание; 3) организация пробного выполнения продуктивного задания студентами с целью выявления трудностей и определение ключевых акцентов предстоящего урока; 4) краткое пояснение ожидаемых результатов и конечной

продуктивной задачи, необходимой для достижения целей модуля.

Этап содействия (Enabling) предполагает оказание студентам целенаправленной педагогической поддержки, направленной на достижение поставленных целей более эффективно, чем в условиях индивидуального обучения. Содействие является ключевым этапом РОА, и только языковые формы выражения, связанные с выполнением задач, такие как слова, фразы и синтаксические конструкции, являются объектом языкового содействия [Цю Линь 2017: 386]. Особое внимание уделяется развитию пяти ключевых компетенций: языковой, культурной, критического мышления, учебной и кооперативной. Формирование данных компетенций происходит имплицитно в процессе выполнения заданий и способствует всестороннему развитию студентов.

Этап оценивания (Assessment) представляет собой неотъемлемую часть системы и органично интегрирован в следующие этапы мотивации и содействия. В РОА предусмотрены два типа оценивания по времени: мгновенное (*Instant Formative Assessment, IFA*) и отложенное (*Delayed Formative Assessment, DFA*). Мгновенное оценивание осуществляется в процессе занятия и может принимать форму диалогового взаимодействия между преподавателем и студентами либо между самими студентами. В отличие от нее, отложенное оценивание применяется к результатам выполнения продуктивного задания и проводится на следующем этапе обучения, обеспечивая обратную связь и коррекцию.

Для оценивания формирования межкультурной компетенции в рамках РОА также целесообразно учитывать дифференцированные компоненты межкультурной компетенции. На основе классификации, предложенной Т. А. Знаменской [Знаменская 2021: 32], можно выделить три группы элементов: когнитивные, аффективные и процессуальные. Данные компоненты позволяют соотносить оценочные задания с конкретными аспектами развития межкультурной компетенции.

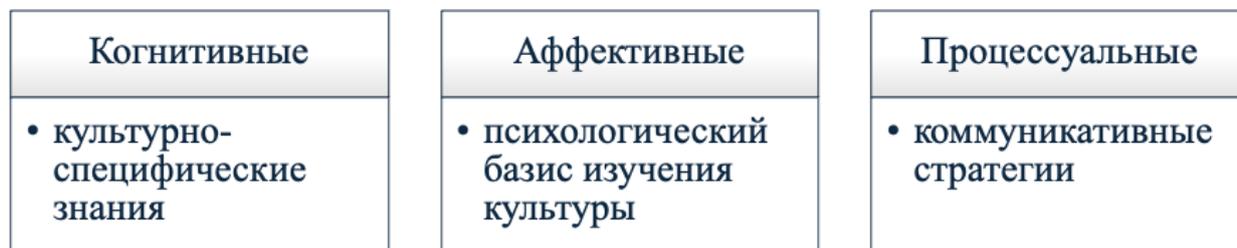


Рис. 2

Интеграция такой трехмерной системы оценивания позволяет комплексно отслеживать прогресс студентов и способствует более целенаправленному формированию межкультурной компетенции в ходе обучения переводу культурно-маркированной лексики.

Культурно-маркированная лексика как объект перевода: стратегии и трудности

Newmark предлагает стратегию «коммуникативного перевода», в которой подчеркивается, что «перевод должен производить на реципиента текста на целевом языке такой же эффект, как и оригинал – на носителя исходного языка» [Newmark 1988: 22].

В связи с этим при переводе культурно-маркированной лексики переводчик прежде всего должен осознавать и уважать уникальность и достижения культуры исходного языка [Там же: 96], а также учитывать культурную восприимчивость и уровень понимания целевой аудитории. Одним из главных препятствий в переводе культурно-маркированной лексики является феномен языковых лагун – отсутствие эквивалентных единиц в двух языках [Борботько 2013: 32]. В соответствии с ее классификацией можно выделить три основных типа лагун: предметные, категориальные и концептуальные, каждая из которых требует осознанного выбора стратегии перевода с учетом культурной специфики.

1. Предметные лагуны, возникающие при отсутствии конкретных реалий в одной из культур, могут быть эффективно компенсированы с помощью стратегии **транслитерации** или **описательно-эквивалента** [Newmark 1988: 96]. Например, 'балалайка' не имеет аналога в китайской культуре, но может быть передана через стратегии транскрипции и с помощью описательного эквивалента переводится как '巴拉莱卡琴'.

2. Категориальные лагуны обусловлены различиями в системах категоризации. Так, китайская система родства значительно более детализирована, в то время как русская – обобщенная. Примером служат такие слова, как 'дядя' и 'тетя', охватывающие в русском широкий спектр родственных связей, в то время как в китайском каждый тип родства имеет отдельное обозначение. Сюда же относятся различия в обозначении брачных действий – в русском языке 'жениться' и 'выйти замуж', в то время как в китайском – общее '结婚'.

3. Концептуальные лагуны отражают различие в культурной символике и ассоциативных значениях. Например, 'соль' для русских – не только приправа, но и ассоциируется с умом, любовью, дружбой и др. Устойчивое соединение двух самодельных по себе и собственной символике продуктов 'хлеб-соль' образует единство, основополагающее для многих ритуалов [Славянские древности... 2012: 113]. Передача подобных символов в межкультурном переводе требует привлечения описательного эквивалента [Ли На 2009: 103], позволяющего развернуто представить культурное значение слова за пределами его прямого номинативного содержания.

'Береза' в русской культуре – дерево 'счастливое', оберегающее от зла, и одновременно вредоносное, связанное с нечистой силой и душами умерших [Славянские древности... 2012: 156], тогда как в китайской культуре подобных коннотаций не имеет. Такое сложное символическое поле невозможно передать без обращения к культурному эквиваленту либо описанию в пояснительном комментарии, направленном на формирование у целевой аудитории релевантной культурной интерпретации.

Аналогично 'сорока' в русском сознании – нечистая птица, близкая к вороне, в народных представлениях определяется ее нечистой природой и демоническими силами, а также ролью 'болтливой' вестницы и вещуньи [Славянские древности...

2012: 125]. Однако в китайской культуре данные значения отсутствуют: напротив, с древних времен бытует выражение '喜鹊报喜' (букв. 'счастливая сорока приносит радость'). Пение и окраска сороки воспринимаются как приятные, а сам иероглиф '喜' ('радость') в ее названии подчеркивает ее позитивную символику. Считалось, что пение сороки на ветке предвещает радостные события [Чжэн Чуаньинь 1988: 410]. Еще в эпоху доциньского Китая сороку воспринимали как птицу, обладающую сверхъестественной способностью предчувствовать важные события [Ван Гоань 2003: 181]. Учитывая такие различия в символических значениях, при переводе лексемы 'сорока' на китайский или '喜鹊' на русский язык оптимальным решением может быть использование описательного эквивалента с сохранением оригинальной формы слова в сочетании с культурным комментарием, что позволяет передать культурную специфику без искажения значений и способствует развитию межкультурной компетенции.

Методы исследования

«Применение педагогических технологий на занятиях РКИ должно быть ориентировано, во-первых, на максимальное развитие коммуникативной компетенции инофонов (коммуникативный аспект); во-вторых, должно подготовить их к эффективному ведению будущей профессиональной деятельности на русском языке (профессиональный аспект); в-третьих, расширить знания о русской культуре, традициях, обычаях и этикете страны (лингвострановедческий аспект)» [Лешутина 2024: 690]. Реализация обозначенных целей обучения РКИ требует использования методических решений, обеспечивающих не только языковую подготовку, но и развитие у обучающихся способности к межкультурному взаимодействию и профессиональному применению языка. В связи с этим особую значимость приобретают такие методы, как сравнительный анализ языка и культуры, а также ситуативное моделирование, позволяющие формировать межкультурную компетенцию, развивать переводческие навыки и приближать учебный процесс к условиям реального общения.

1. Метод сравнительного анализа языка и культуры. Несмотря на то, что между Россией и Китаем существуют значительные отличия в культуре, религии, обычаях, между двумя странами формируется система культурной идентичности, которая служит стратегическим ресурсом для развития двух стран. Развитие межкультурной компетенции в процессе преподавания перевода должно быть сосредоточено на изучении культурного контекста, а не только на навыках перевода или языковых единиц. Так, например, можно проанализировать культурно-маркированную лексику на тему «Праздники» в русском и китайском языках, выявить языковые лагуны и культурные различия, заложить основу для разработки учебного содержания и методов обучения.

2. Метод ситуативного моделирования. В преподавании используется метод моделирования

ситуаций, приближенных к реальному общению, таких как сравнение русских и китайских праздников, знакомство с культурными особенностями и ролевые игры, чтобы помочь студентам понять и уместно использовать культурно-маркированную лексику в реальном контексте, а также улучшить их переводческие навыки и навыки выражения.

Результаты и обсуждение

С учетом трудностей, возникающих при переводе культурно-маркированной лексики, становится очевидной необходимость разработки целенаправленного методического решения, способного обеспечить не только понимание культурного содержания, но и его адекватную интерпретацию и воспроизведение в процессе обучения.

Вариантом решения может быть использование учебных кейсов, разработанных на основе РОА, направленных на формирование навыков перевода культурно-маркированной лексики у китайских студентов. Нами был разработан учебный кейс на материалах учебника русского языка «Восток» (том 3, урок 13 «Праздники») в соответствии с тремя этапами РОА: мотивация, содействие и оценивание.

Этап мотивации. С целью создания полноценной культурной среды преподаватель предлагает фрагмент фильма, демонстрирующего, как отмечается Масленица, что способствует развитию у студентов ассоциативного мышления и вызывает интерес к переводу.

В рамках данного учебного кейса тема «Масленица» рассматривается как коммуникативная ситуация, имеющая актуальное культурное значение. Занятие направлено на развитие способности студентов к переводу культурно-маркированной лексики в медиаконтексте, близком к реальному использованию языка.

Для активизации мотивации студентов ситуация выстраивается на основе сценарно-имитационного задания, отражающего реальную потребность в переводе культурного контента.

Студентам предлагается перевести тексты субтитров к короткому видеоролику о Масленице, посвященному «Фестивалю русской культуры в китайских вузах». Часть текста данного видеоролика – диалог из учебника (отрывок из учебника русского языка «Восток», том 3, урок 12). Затем преподаватель предлагает студентам выполнить задание на ролевую игру и перевести диалог. Студенты работают в парах: один из них играет роль носителя русского языка, а другой – переводчика. После прочтения диалога студенты переводят его на китайский язык. Получив это задание, студенты пробуют выполнить «вывод» из перевода. Данное задание направлено на выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе перевода, особенно в части культурно-маркированной лексики – ‘Масленица’, ‘проводы зимы’, ‘блины’. На данном этапе преподаватель не сразу дает ответы на вопросы и не показывает правильные варианты, а указывает на подзадачи в рамках этого задания, уточняет требования к качеству перевода, стимулирует инициативу и активность студентов. Это поз-

воляет активизировать осмысление проблем перевода культурно-маркированной лексики, выявить первичные трудности, спровоцировать интерес к поиску стратегий решения и сформировать внутреннюю потребность в восприятии и освоении нового языкового материала.

Этап содействия. На данном этапе в учебном кейсе преподаватель в соответствии с языковыми и культурными барьерами, выявленными в ходе выполнения заданий, целенаправленно вводит необходимые языковые материалы и культурные знания, что способствует формированию знаний о культурных реалиях, укрепляет понимание культурного контекста и развивает переводческие навыки студентов.

Задание 1. Прочитайте лингвокультурологический комментарий. Выделите слова, которые отражают русскую культуру.

С целью преодоления затруднений в понимании и выражении, выявленных у студентов на этапе мотивации при переводе диалога о «Масленице» из-за недостатка фоновой информации, преподаватель использует **контекстуально-интегрированный метод обучения**. Преподаватель предоставляет дополнительные материалы, чтобы сформировать у студентов первоначальное представление о целевом культурном явлении, помогает им сосредоточиться на распознавании культурно-маркированной лексики и понимании контекста, что закладывает основу для выбора стратегии перевода. При выборе дополнительных материалов необходимо адаптировать их, чтобы их уровень сложности соответствовал языковому уровню студентов. Например:

*Масленица – ритуал проводов зимы, традиционно веселый и яркий праздник как игровое представление простора, широты, полнокровной жизни в ее плотских проявлениях. Одним из самых известных обрядов является **сжигание чучела** зимы, символизирующее прощание с холодом и встречу весны. Масленица (**масляная неделя**) – языческий славяно-русский праздник, приуроченный христианской церковью к неделе перед **Великим постом**. **Масленица** позволяет и поощряет все те радости плоти, отказом от которых является **пост**; отмечается печением и обильным поеданием **блинов, ряженiem**, катанием с гор, многолюдными гуляньями и потехами (балаган); предшествует циклу **языческих обрядов** встречи и **проводов весны**. Плотские люди празднуют Масленицу от души, и называют ее широкой, веселой, искренней, потому что связывают с ней представления о радостной, беззаботной жизни: «**Не всё кому Масленица, будет и Великий пост**» [Колесов 2014: 429] (адаптировано из «Словаря русской ментальности»).*

Устное указание преподавателя: Прочитайте данный текст, выделите культурно-маркированную лексику, попытайтесь понять ее значение и выполните следующие задания.

Задание 2. Дополните пропущенные слова в предложениях, используя лексику из текста. Используйте слова из справки.

1. Одним из главных символов Масленицы является _____, символизирующее проща-

ние с зимой.

2. Перед Великим постом люди едят _____, участвуют в _____ и гуляют.

3. Масленица – это _____ праздник, связанный с дохристианскими обрядами.

(Справка: языческий, блины, ряжение, чучело зимы)

Задание 3. Анализ параллельных текстов.

Параллельные тексты (*parallel texts*) – это материалы на языке перевода, связанные по содержанию с исходным текстом и обладающие сходной функцией. К ним относятся тематические статьи, энциклопедические словарные термины, словарные толкования и примеры употребления

[Чжоу Сюэхэн 2011: 42]. В процессе обучения преподаватель демонстрирует примеры перевода из параллельных текстов (например, переводы из учебников, СМИ и др.) с целью научить студентов распознавать способы перевода культурно-маркированной лексики.

Здесь приводится отрывок из официального двуязычного текста, посвященного Масленице (из официального аккаунта Российского культурного центра в Пекине¹).

¹ https://mp.weixin.qq.com/s/XcmYH_hTWDNBngkntLujjw (дата обращения: 08.05.2025).

Таблица 2

Оригинальный текст (на русском языке)	Перевод (на китайский язык)
<p>Каждый день масленичной недели имел свое название, за каждым закреплены были определенные действия. Особой любовью пользовалась среда – ‘лакомка’ или ‘сластена’. Теги зазывали зятьев на блины и всячески старались им угодить, а зятья без опаски могли высказать все копившиеся за год обиды. Вся же неделя именовалась «честная, широкая, веселая: барыня-масленица, госпожа масленица».</p> <p>Круглый, жаркий блин – символ солнца. Каждая хозяйка создавала их по своему особому рецепту, но блинами праздник не ограничивался: строили балаганы и качели, заливали ледяные горки, а девушки надевали свои лучшие наряды.</p>	<p>为期7天的谢肉节每天都有自己的名称和特定庆祝方式。人们尤为喜欢周三——‘宴请日’或‘美食日’。岳母邀请女婿到家中吃薄饼，千方百计讨好他，而女婿也能放心地将一年来发生的不愉快一吐为快。整个星期被称为“真诚、豁达、欢愉的太太谢肉节，女士谢肉节”。</p> <p>圆圆热热的薄饼是太阳的象征。每个家庭主妇都按照自己的特殊做法烹制了薄饼，但过节不只局限于吃薄饼：人们还搭建了民间演艺场和跷跷板，建造了小冰山，而女孩子则穿上了自己最好最漂亮的衣裳。</p>

Преподаватель предлагает студентам проанализировать различия между оригинальным текстом и переводом, чтобы понять, как в официальном тексте обработана культурно-маркированная лексика. Например, для слова «Масленица» необходимы семантически верный перевод + структурная трансформация.

В оригинальном тексте вместо привычного названия ‘Масленица’ используется выражение «масленичная неделя», акцентирующее внимание на продолжительности праздника. При дословном переводе это могло бы звучать как ‘неделя Масленицы’, однако в официальной китайской версии использован семантический перевод – ‘为期七天的谢肉节’ («семидневная Масленица»), что лучше соответствует нормам восприятия и выражения временных характеристик в китайском языке. Кроме того, была произведена структурная трансформация: указание на временной интервал (‘为期七天’) вынесено в начало предложения, что отражает риторическую логику и стилистические предпочтения китайской речи.

На примере слов «лакомка» / «сластена» дается сочетание семантического и объяснительного перевода.

При передаче слов ‘лакомка’ и ‘сластена’ в переводе не использованы их прямые эквиваленты (‘человек, любящий поесть’, ‘сладкоежка’), вместо этого была применена стратегия семантического перевода в сочетании с объяснительным переводом. Значение данных лексем передано через обозначение тематической функции дня – ‘宴请日’ (‘день угощения’) и ‘美食日’ (‘день деликатесов’), что акцентирует их культурное назначение.

Анализ параллельных текстов может предоставить студентам реальные примеры принятия

решений при переводе, что позволит им накопить культурный словарный запас и методологические навыки перевода.

Задание 4. Анализ переводческих ошибок.

После анализа параллельных текстов студенты обладают базовыми представлениями о качественном переводе. Далее преподаватель предлагает им выполнить задания по анализу переводческих ошибок. Данное задание направлено на то, чтобы научить студентов выявлять ошибки в переводе, анализировать их причины и предлагать более подходящие варианты перевода, что способствует формированию их критического мышления и навыков выбора стратегии перевода. Задание сосредоточено на типичных ошибках студентов при переводе культурно-маркированной лексики, подчеркивая важность выявления некорректных решений в реальных текстах и их критического переосмысления с учетом культурного контекста и прагматических потребностей целевой аудитории.

Преподаватель предоставляет фрагмент перевода, выполненного студентом (с возможной анонимизацией) либо сгенерированного в учебных целях, в котором имеются очевидные недостатки в переводе. В представленной версии перевода наблюдаются случаи некорректной передачи культурно-маркированной лексики, выражающиеся в механическом дословном переводе, игнорировании культурного фона, что приводит к искажению смысла, а также в использовании переводческих стратегий, не соответствующих конкретному коммуникативному контексту.

Ниже приводится пример перевода, сгенерированного с помощью машинного перевода (сервиса Baidu):

Текст 1. Масленица – ритуал проводов зимы, тра-

диционно веселый и яркий праздник как игровое представление простора, широты, полнокровной жизни в ее плотских проявлениях.

Перевод 1. 马斯列尼察—送别冬天的仪式, 传统上是一个欢乐而多彩的节日, 象征着广阔的空间、宽广的胸怀以及充满活力的生活。

В данном примере основная проблема перевода заключается в том, как перевести слово 'Масленица'. В нем использована фонетическая транскрипция 'Масленица', при этом игнорируются праздничная функция и символическое значение этого слова в культуре языка-источника. Это типичная ошибка в выборе переводческой стратегии: сохранена форма, но утрачено семантическое содержание, вследствие чего у целевой аудитории не формируется понимание культурного смысла 'Масленицы' как праздника проводов зимы, встречи весны, благодарения за урожай и подготовки к Великому посту. 'Масленица' является типичным примером культурно-маркированной лексики, перевод которой должен опираться преимущественно на **семантический перевод** или **объяснительный перевод** (explicitation). Например, возможно использование вариантов '谢肉节' (праздник прощания с мясом) или '送冬节' (праздник проводов зимы), при необходимости дополненных сноской или примечанием для обеспечения как читаемости, так и передачи культурной информации. Использование транслитерации '马斯列尼察' не только не способствует межкультурной коммуникации, но и создает барьер для понимания.

Текст 2. Одним из самых известных обрядов является сжигание чучела зимы, символизирующее прощание с холодом и встречу весны.

Перевод 2. 最著名的仪式之一是焚烧冬天的标本, 象征着告别寒冷和迎接春天。

Проблема данного перевода заключается в неправильной передаче слова 'чучело'. Перевод 'зимний экспонат' (или '标本' на китайском) отрывается от контекста, ослабляя эмоциональную окраску оригинала и его фольклорную значимость, и представляет собой пример лексической ошибки, вызванной неверной интерпретацией контекста. В русской культуре 'чучело' – это не биологический экспонат, а соломенное или тряпичное человеческое подобие, которое символически сжигается во время праздников или ритуалов как акт 'провода зимы'.

С точки зрения переводческой стратегии адекватный перевод 'чучело зимы' должен опираться на семантический перевод или объяснительный перевод, например 'соломенное чучело зимы' или 'зимнее чучело', при необходимости дополненное сноской, разъясняющей его символическую роль в праздничной традиции. Рассматриваемая ошибка относится к типу переводов, оторванных от культурного контекста, и проявляется в использовании словарной кальки без учета прагматического значения. В преподавании перевода культурно-маркированной лексики подобные ошибки требуют особого внимания: преподаватель должен направлять студентов на анализ контекста, проверку фоновых знаний и оценку прагматической адек-

ватности перевода в культурном контексте.

Через задание на анализ переводческих ошибок повышается понимание студентами «культурно-маркированной лексики» и их переводческих стратегий.

Далее – упражнения на перевод. Для того чтобы студенты могли практиковаться в переводе в реальных контекстах, преподаватель выбирает отрывки из новостей России. В соответствии с уровнем студентов преподаватель отбирает и адаптирует содержание, включая в него материал, изученный на занятиях, чтобы студенты могли применять его на практике.

Например, ниже приводится отрывок, адаптированный из описания Масленицы в новости¹:

Масленичная неделя делится на две части. Каждый день имеет свое название и традиции. Среда называется Лакомка. В этот день зять ходит в гости к теще и ест блины. Начинаются праздничные угощения и веселье встречи. Воскресенье называется Прощеным. Это последний день перед Великим постом. Люди просят друг у друга прощения, устраивают ярмарки, гулянья и сжигают чучело зимы – символ прощания с холодами и всеми неприятностями. В этот день также ходят на кладбище, чтобы помянуть умерших родственников.

В завершение студенты представляют собственный вариант перевода и проводят сравнительный анализ с работами однокурсников по трем параметрам: точность передачи содержания, адекватность культурного компонента и естественность языкового оформления. Данное задание не только позволяет проверить степень усвоения стратегий перевода культурно-маркированной лексики, но и обеспечивает возвращение к материалу, изученному на предыдущих этапах, что соответствует принципу «обучение через применение», лежащему в основе РОА.

Этап оценивания. Оценивание – последнее звено РОА и неотъемлемый компонент. Только посредством своевременного и эффективного оценивания и предоставления обратной связи преподаватель может помочь студентам лучше понять свои сильные и слабые стороны в переводе культурно-маркированной лексики, чтобы обеспечить усвоение языковых и культурных знаний и непрерывное совершенствование межкультурной компетенции.

Оценивание разделено на три этапа: диагностическое тестирование, формирующее оценивание и итоговое оценивание, которые охватывают потребности в оценивании на различных этапах до, во время и после обучения.

Прежде всего, до начала выполнения основных заданий преподаватель проводит диагностическое тестирование, направленное на выявление уровня распознавания культурно-маркированных слов, типичных переводческих ошибок, а также на оценку когнитивных элементов межкультурной компетенции – знания культурных традиций,

¹ <https://ria.ru/20250303/maslenitsa-1600125076.html> (дата обращения: 06.06.2025).

символов и норм [Знаменская 2021: 34] – через фактологические и контекстные задания.

Во-вторых, в ходе выполнения заданий проводится формирующее оценивание, направленное на поэтапную проверку усвоения учебного материала и применения переводческих стратегий. Оценивание охватывает следующие формы оперативной обратной связи:

Самооценивание – после завершения группового задания студенты устно обсуждают собственные трудности и пробелы в формате мини-рефлексии, а также проверяют наличие орфографических, грамматических, структурных и лексических ошибок.

Взаимооценивание – в процессе обсуждения внутри группы студенты письменно отмечают сильные и слабые стороны работ друг друга в аннотированной форме (например, подчеркивая удачные решения и формулируя краткие комментарии на полях текста). Это позволяет обучающимся не только сравнивать разные стратегии перевода, но и развивать навыки критического осмысления.

Оценивание преподавателя – преподаватель отслеживает выполнение задания и при необходимости дает рекомендации по языковому оформлению, культурному контексту и выбору переводческой стратегии, что способствует корректировке учебного процесса и повышению качества конечного результата.

На данном этапе особенно важно развитие эффективных элементов межкультурной компетенции – способности к эмпатии, толерантности и открытости к иной культуре. Формирующее оценивание выявляет, насколько учащиеся способны поддерживать уважительное вербальное и невербальное взаимодействие, осмысленно использовать культурную лексику в письменных и устных заданиях, включая ролевые игры и обсуждения.

Наконец, преподаватель организует итоговое оценивание, основываясь на переводе, выполненном после серии заданий, а также при необходимости принимает во внимание элементы самооценивания и взаимооценивания. Это позволяет определить уровень сформированности межкультурной компетенции на завершающем этапе. При наличии временных ресурсов может быть органи-

зовано сопоставление перевода до и после заданий с целью более точного анализа прогресса.

Здесь оцениваются процессуальные элементы, то есть владение коммуникативными стратегиями межкультурного взаимодействия: способность налаживать контакт, адаптировать перевод к культурному контексту, выбирать уместные лексические и прагматические решения при выполнении продуктивных заданий.

Проведение оценивания на трех уровнях позволяет не только обеспечить динамический контроль понимания и перевода культурно-маркированной лексики, но и реализовать глубокую интеграцию преподавания и оценивания, процесса и результата. Данный вариант полностью воплощает концепцию «оценивание в целях обучения» и «интеграция оценивания и обучения» в РОА.

Заключение

Интеграция элементов продуктивно-ориентированного подхода (РОА) в обучение переводу культурно-маркированной лексики открывает новые возможности для формирования межкультурной компетенции. В качестве концептуальной основы использованы модели межкультурной компетенции Вуган и Fantini, позволяющие структурировать цели обучения через развитие установок, знаний и умений межкультурного взаимодействия. Разработанный учебный кейс иллюстрирует, как этапы мотивации, содействия и оценивания могут быть адаптированы для работы с культурно-маркированной лексикой в рамках перевода. Этапы мотивации, содействия и оценивания могут быть адаптированы для работы с культурно-маркированной лексикой в аудитории иностранных лингвистов, в том числе китайских. Классификация языковых лакун и стратегии перевода Newmark использовались как аналитические ориентиры при интерпретации культурных реалий и выборе переводческих решений. Представленные решения могут быть полезны как методический пример для преподавания перевода в системе РКИ, ориентированной на развитие межкультурной компетенции.

Литература

- Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство «ИКАР», 2009. – 448 с.
- Бахтин, М. М. Тетралогия / М. М. Бахтин. – М. : Лабиринт, 1998. – 607 с.
- Борботько, В. Г. Типы языковых лакун в межкультурной коммуникации / В. Г. Борботько // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2013. – № 18. – С. 32–36.
- Ван, Гоань. Культурологический взгляд на китайскую лексику / Ван Гоань, Ван Сяомань. – Шанхай : Издательство «Большой словарь китайского языка», 2003. – 321 с.
- Ван, Лили. Различия и затруднения между китайской и западной культурами в художественном переводе / Ван Лили // Литература и образование. – 2022. – № 8. – С. 184–186.
- Ван, Минъюй. Новые возможности развития бакалавриата по русскому языку в Китае: размышления о «Руководстве по преподаванию русского языка в бакалавриате» / Ван Минъюй, Юй Синь // Преподавание русского языка в Китае. – 2020. – Т. 39, № 3. – С. 8–16.
- Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.

Вэнь, Цюфан. «Гипотеза выходного стимулирования и входного содействия»: попытка построения теории преподавания иностранных языков в университетах / Вэнь Цюфан // Китайское языковое образование. – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 3–12.

Гао, Я. Применение продуктивно-ориентированного подхода в преподавании лексики английского языка в старших классах : дис. магистра педагогики / Гао Я. – Яньань : Яньаньский университет, 2022. – 93 с. – DOI: 10.27438/d.cnki.gyadu.2022.000220.

Герасимова, И. Г. Структура межкультурной компетенции / И. Г. Герасимова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 59–62.

Дин, Яньянь. Применение продуктивно-ориентированного подхода в преподавании лексики английского языка в средней школе : дис. магистра педагогики / Дин Яньянь. – Шихэцзы : Шихэцзыский университет, 2021. – 93 с. – DOI: 10.27332/d.cnki.gshzu.2021.000820.

Знаменская, Т. А. Развитие межкультурной компетенции в иноязычном образовании: проблемы и решения / Т. А. Знаменская // МНКО. – 2021. – № 4 (89). – С. 32–35.

Колесов, В. В. Словарь русской ментальности : в 2 т. Т. 1. А – О / В. В. Колесов, Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – СПб. : Златоуст, 2014. – 592 с.

Лешутина, И. А. Педагогическая технология в методике преподавания русского языка как иностранного: трансформация понятия и авторская классификация / И. А. Лешутина, М. А. Давыдова, Е. Н. Стрельчук // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 4. – С. 681–697.

Ли, Лэйжун. Реформа системы переводческих курсов по русскому языку, ориентированной на внешнюю пропаганду / Ли Лэйжун // Преподавание русского языка в Китае. – 2021. – Т. 40, № 2. – С. 89–95.

Ли, На. Анализ перевода китайско-русских фразеологизмов / Ли На // Вестник Хэйлунцзянского института образования. – 2009 – № 5. – С. 102–103.

Ли, Цзиньпин. О стратегии перевода между китайским и русским языками с учетом культурного контекста / Ли Цзиньпин // Культура и цивилизация. – 2022. – Т. 12. – С. 905–913.

Лю, Лин. Культурные факторы в русско-китайском переводе / Лю Лин // Вестник Чанчуньского университета науки и технологий. Серия гуманитарных наук. – 2009. – № 7. – С. 596–598.

Лю, Хун. Инновации и реформы системы курсов и структуры знаний по специальности «Русский язык» в китайских вузах / Лю Хун, Пэн Вэньчао, Ли Минхуэй // Фронтиры исследований в области языкового образования. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 13–22.

Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие / А. П. Садохин. – М. : КИОРУС, 2014. – 254 с.

Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5-и томах. Т. 5: С (Сказка) – Я (Ящерица) / под ред. И. И. Толстого. – М. : Международные отношения, 2012. – 736 с.

Су, Сяося. Преподавание лексики корейского языка с точки зрения культурной лексикологии / Су Сяося // Вестник Чанчуньского педагогического колледжа. – 2014. – Т. 30, № 20. – С. 89–91.

Ся, Ваньчунь. Исследование методов преподавания культурной лексики английского языка с точки зрения межкультурной чувствительности / Ся Ваньчунь // Народная культура Китая. – 2021. – № 23. – С. 131–133.

Фань, Цици. Исследование преподавания культурной лексики на начальном и среднем уровнях китайского как иностранного : дис. магистра педагогики / Фань Цици. – Хэфэй : Аньхойский университет, 2019. – 55 с.

Филонова, В. В. Вариативность методов определения уровня сформированности межкультурной компетенции / В. В. Филонова // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 2. – С. 58–61.

Ху, Мэнцзе. Исследование проектирования преподавания лексики английского языка в старших классах на основе продуктивно-ориентированного подхода / Ху Мэнцзе // Кампусный английский язык. – 2021. – № 33. – С. 107–108.

Цю, Линь. Исследование поэтапного проектирования этапа языкового содействия в рамках продуктивно-ориентированного подхода / Цю Линь // Современные иностранные языки. – 2017. – № 5. – С. 386–396.

Чжан, Хуа. Культурно-маркированная лексика и методы ее преподавания / Чжан Хуа // Вестник факультета иностранных языков Шаньдунского педагогического университета. – 2007. – № 3. – С. 52–55.

Чжоу, Сюэхэн. Применение параллельных текстов в нехудожественном переводе / Чжоу Сюэхэн, Дэн Сяомин // Вестник Хэбэйского Северного института. Серия общественных наук. – 2011. – Т. 27, № 4. – С. 42–46.

Чжэн, Чуаньинь. Словарь китайских народных обычаев / Чжэн Чуаньинь, Чжан Цзянь. – Ухань : Издательство лексикографических трудов провинции Хубэй, 1988. – 514 с.

Ян, Шичжан. Культурологическое переводоведение в Китае / Ян Шичжан // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2024. – № 3. – С. 46–61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskoe-perevodovedenie-v-kitae> (дата обращения: 14.06.2025).

Bodrič, R. Critical incidents as a means of developing and assessing EFL majors' intercultural sensitivity and competence / R. Bodrič // Facta Universitatis – Linguistics and Literature. – 2020. – Vol. 18, no. 2. – P. 131–150.

Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization / D. K. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, no. 3. – P. 241–266.

- Fantini, A. Assessing intercultural competence: Issues and tools / A. Fantini // *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2009. – P. 456–476.
- Newmark, P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, 1988. – 306 p.
- Nida, E. A. Language, Culture and Translating / E. A. Nida. – Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, 1993. – 208 p.
- Shi, W. The exploration of academic English vocabulary teaching model based on POA / W. Shi, W. Li // *Scholarly International Journal of Linguistics and Literature*. – 2021. – Vol. 4, no. 1. – P. 9–13.
- The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2009. – 542 p.
- Wang, L. Differences and Difficulties between Chinese and Western Cultures in Literary Translation / L. Wang // *Literature and Education*. – 2022. – No. 8. – P. 184–186.
- Wen, Q. A Production-Oriented Approach to Teaching Foreign Languages: Does a Post-Method Era Need a New Approach? / Q. Wen. – Cham : Palgrave Macmillan, 2024. – 390 p.
- Wen, Q. The production-oriented approach to teaching university students English in China / Q. Wen // *Language Teaching*. – 2018. – Vol. 51, no. 4. – P. 526–540.

References

- Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, Izdatel'stvo «IKAR». 448 p.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Tetralogiya* [Tetralogy]. Moscow, Labirint. 607 p.
- Bodrič, R. (2020). Critical Incidents as a Means of Developing and Assessing EFL Majors' Intercultural Sensitivity and Competence. In *Facta Universitatis – Linguistics and Literature*. Vol. 18. No. 2, pp. 131–150.
- Borbotko, V. G. (2013). Tipy yazykovykh lakun v mezhkul'turnoi kommunikatsii [Types of Linguistic Lacunae in Intercultural Communication]. In *Lingvistoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. No. 18, pp. 32–36.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters. 124 p.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10. No. 3, pp. 241–266.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications. 542 p.
- Ding, Yanyan. (2021). *Primenenie proizvodstvenno-orientirovannogo podkhoda v prepodavanii leksiki angliiskogo yazyka v srednei shkole* [Application of the Production-Oriented Approach in Teaching English Vocabulary in Middle School]. Dis. magistra pedagogiki. Shikhetzy, Shikhetzyiskii universitet. 93 p. DOI: 10.27332/d.cnki.gshzu.2021.000820.
- Fan, Qiqi. (2019). *Issledovanie prepodavaniya kul'turnoi leksiki na nachal'nom i srednem urovnyakh kitaiskogo kak inostrannogo* [Teaching Culturally Loaded Vocabulary at Beginner and Intermediate Levels in Teaching Chinese as a Foreign Language]. Dis. magistra pedagogiki. Hefei, An'khoiskii universitet. 55 p.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In Deardorff, D. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, pp. 456–476.
- Filonova, V. V. (2013). Variativnost' metodov opredeleniya urovnya sformirovannosti mezhkul'turnoi kompetentsii [Variability of Methods for Determining the Level of Intercultural Competence Formation]. In *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. No. 2, pp. 58–61.
- Gao, Ya. (2022). *Primenenie proizvodstvenno-orientirovannogo podkhoda v prepodavanii leksiki angliiskogo yazyka v starshikh klassakh* [Application of the Production-Oriented Approach in Teaching English Vocabulary in Senior High Schools]. Dis. magistra pedagogiki. Yanan, Yan'an'skii universitet. 93 p. DOI: 10.27438/d.cnki.gyadu.2022.000220.
- Gerasimova, I. G. (2008). Struktura mezhkul'turnoi kompetentsii [Structure of Intercultural Competence]. In *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. No. 67, pp. 59–62.
- Hu, Mengjie. (2021). *Issledovanie proektirovaniya prepodavaniya leksiki angliiskogo yazyka v starshikh klassakh na osnove proizvodstvenno-orientirovannogo podkhoda* [Research on the Design of Teaching English Vocabulary in Senior Schools Based on Production-Oriented Approach]. In *Kampusnyi angliiskii yazyk*. No. 33, pp. 107–108.
- Kolesov, V. V., Kolesova, D. V., Kharitonov, A. A. (2014). *Slovar' russkoi mental'nosti: v 2 t.* [Dictionary of Russian Mentality, in 2 vols.]. Vol. 1. A – O. Saint Petersburg, Zlatoust. 592 p.
- Lee, Leijun. (2021). Reforma sistemy perevodcheskikh kursov po russkomu yazyku, orientirovannoi na vneshnyuyu propagandu [Reform of Russian Translation Curriculum Oriented Towards International Communication]. In *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. Vol. 40. No. 2, pp. 89–95.
- Lee, Na. (2009). Analiz perevoda kitaisko-russkikh frazeologizmov [Analysis of the Translation of Chinese-Russian Phraseological Units]. In *Vestnik Kheiluntsyanskogo instituta obrazovaniya*. No. 5, pp. 102–103.
- Leshutina, I. A., Davydova, M. A., Strelchuk, E. N. (2024). Pedagogicheskaya tekhnologiya v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: transformatsiya ponyatiya i avtorskaya klassifikatsiya [Pedagogical Technology in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language: Transformation of the Concept and Authorial Classification]. In *Rusistika*. Vol. 22. No. 4, pp. 681–697.

- Li, Jinping. (2022). O strategii perevoda mezhdu kitaiskim i russkim yazykami s uchetom kul'turnogo konteksta [On the Strategy of Translation between Chinese and Russian Considering Cultural Context]. In *Kul'tura i tsivilizatsiya*. Vol. 12, pp. 905–913.
- Liu, Hong, Peng, Wenzhao, Li, Minghui. (2023). Innovatsii i reformy sistemy kursov i struktury znaniy po spetsial'nosti «Russkii yazyk» v kitaiskikh vuzakh [Innovation and Reform in Curriculum System and Knowledge Structure for Russian Majors in Chinese Universities]. In *Frontiry issledovaniy v oblasti yazykovogo obrazovaniya*. Vol. 6. No. 3, pp. 13–22.
- Liu, Lin. (2009). Kul'turnye faktory v russko-kitaiskom perevode [Cultural Factors in Russian-Chinese Translation]. In *Vestnik Chanchun'skogo universiteta nauki i tekhnologii. Seriya gumanitarnykh nauk*. No. 7, pp. 596–598.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press. 306 p.
- Nida, E. A. (1993). *Language, Culture and Translating*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press. 208 p.
- Qiu, Lin. (2017). Issledovanie poetapnogo proektirovaniya etapa yazykovogo sodeistviya v ramkakh proizvodstvenno-orientirovannogo podkhoda [Step-by-Step Design of the Input Phase in the Production-Oriented Approach]. In *Sovremennye inostrannyye yazyki*. No. 5, pp. 386–396.
- Sadokhin, A. P. (2014). *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, KIORUS. 254 p.
- Shi, W., Li, W. (2021). The Exploration of Academic English Vocabulary Teaching Model Based on POA. In *Scholarly International Journal of Linguistics and Literature*. Vol. 4. No. 1, pp. 9–13.
- Su, Xiaoxia. (2014). Prepodavanie leksiki koreiskogo yazyka s tochki zreniya kul'turnoi leksikologii [Teaching Korean Vocabulary from the Perspective of Cultural Lexicology]. In *Vestnik Chanchun'skogo pedagogicheskogo kolledzha*. Vol. 30. No. 20, pp. 89–91.
- Tolstoy, I. I. (Ed.). (2012). *Slavyanskije drevnosti: Etnolingvisticheskii slovar': v 5-i tomakh* [Slavic Antiquities: An Ethnolinguistic Dictionary, in 5 vols.]. Vol. 5: S (Skazka) – Ya (Yashcheritsa). Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya. 736 p.
- Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistics in Teaching Russian as a Foreign Language]. 4th edition. Moscow, Russkii yazyk. 246 p.
- Wang, Guoan, Wang, Xiaoman. (2003). *Kul'turologicheskii vzglyad na kitaiskuyu leksiku* [A Cultural Perspective on Chinese Lexis]. Shanghai, Izdatel'stvo «Bol'shoi slovar' kitaiskogo yazyka». 321 p.
- Wang, L. (2022). Differences and Difficulties between Chinese and Western Cultures in Literary Translation. In *Literature and Education*. No. 8, pp. 184–186.
- Wang, Lily. (2022). Razlichiya i zatrudneniya mezhdu kitaiskoi i zapadnoi kul'turami v khudozhestvennom perevode [Differences and Difficulties between Chinese and Western Cultures in Artistic Translation]. In *Literatura i obrazovanie*. No. 8, pp. 184–186.
- Wang, Mingyu, Yu, Xin. (2020). Novye vozmozhnosti razvitiya bakalavriata po russkomu yazyku v Kitae: razmyshleniya o «Rukovodstve po prepodavaniiu russkogo yazyka v bakalavriate» [New Opportunities for the Development of Russian Undergraduate Majors in China: Reflections on the “Guidelines for Teaching Russian in Undergraduate Programs”]. In *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. Vol. 39. No. 3, pp. 8–16.
- Wen, Q. (2018). The Production-Oriented Approach to Teaching University Students English in China. In *Language Teaching*. Vol. 51. No. 4, pp. 526–540.
- Wen, Q. (2024). *A Production-Oriented Approach to Teaching Foreign Languages: Does a Post-Method Era Need a New Approach?* Cham, Palgrave Macmillan. 390 p.
- Wen, Qiufan. (2014). «Gipoteza vykhodnogo stimulirovaniya i vkhodnogo sodeistviya»: popytka postroeniya teorii prepodavaniya inostrannykh yazykov v universitetakh [“Output-Driven and Input-Enabled Hypothesis”: An Attempt to Construct a Theory of Foreign Language Teaching in Chinese Universities]. In *Kitaiskoe yazykovoe obrazovanie*. Vol. 7. No. 2, pp. 3–12.
- Xia, Wanchun. (2021). Issledovanie metodov prepodavaniya kul'turnoi leksiki angliiskogo yazyka s tochki zreniya mezhkul'turnoi chuvstvitel'nosti [Study of English Cultural Vocabulary Teaching Methods from the Perspective of Intercultural Sensitivity]. In *Narodnaya kul'tura Kitaya*. No. 23, pp. 131–133.
- Yan, Shizhang. (2024). Kul'turologicheskoe perevodovedenie v Kitae [Cultural Translation Studies in China]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda*. No. 3, pp. 46–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskoe-perevodovedenie-v-kitae> (mode of access: 14.06.2025).
- Zhang, Hua. (2007). Kul'turno-markirovannaya leksika i metody ee prepodavaniya [Culturally Marked Vocabulary and Methods for Its Teaching]. In *Vestnik fakul'teta inostrannykh yazykov Shan'dun'skogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3, pp. 52–55.
- Zheng, Chuanyin, Zhang, Jian. (1988). *Slovar' kitaiskikh narodnykh obychev* [Dictionary of Chinese Folk Customs]. Wuhan, Izdatel'stvo leksikograficheskikh trudov provintsii Khubei. 514 p.
- Zhou, Xueheng, Deng, Xiaoming. (2011). Primenenie parallel'nykh tekstov v nekhudozhestvennom perevode [Application of Parallel Texts in Non-Fiction Translation]. In *Vestnik Khebeiskogo Severnogo instituta. Seriya obshchestvennykh nauk*. Vol. 27. No. 4, pp. 42–46.
- Znamenskaya, T. A. (2021). Razvitie mezhkul'turnoi kompetentsii v inoyazychnom obrazovanii: problemy i resheniya [Development of Intercultural Competence in Foreign Language Education: Problems and Solutions]. In *MNKO*. No. 4 (89), pp. 32–35.

Данные об авторах

Чэнь Мэйцин – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия).

Адрес: 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

E-mail: daliachen1998@foxmail.com.

Иванова Валерия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия).

Адрес: 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

E-mail: ivanova-vv@pfur.ru.

Дата поступления: 08.07.2024; дата публикации: 30.06.2025

Authors' information

Chen Meiqing – Postgraduate Student of the Russian Language and Methods of Its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia).

Ivanova Valeria Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language and Methods of Its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia).

Date of receipt: 08.07.2024; date of publication: 30.06.2025