

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник статей
II Всероссийской научной конференции
с международным участием,
посвященной 95-летию профессора
Серафимы Алексеевны Хаврониной**

проведенной Российским университетом дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
совместно с Казанским (Приволжским)
федеральным университетом,
Московским государственным университетом
имени М.В. Ломоносова,
Санкт-Петербургским государственным университетом
при информационной поддержке Российского общества
преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ),
Фонда «Русский мир»

Москва, РУДН, 22–23 октября 2025 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
2025

УДК 372.881.161.1:001(063)
ББК 81.411.2:72
Р89

Утверждено
РПС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Под общей редакцией
В.М. Шаклеина

Редакционная коллегия:
*О.В. Гончарова, С.А. Дерябина, В.В. Иванова,
М.А. Карелова, С.С. Микова, И.И. Митрофанова*

Р89 Русский язык в современном научном и образова-
тельном пространстве: сборник статей II Всероссийской
научной конференции с международным участием, посвя-
щенной 95-летию профессора Серафимы Алексеевны Хав-
рониной. Москва, РУДН, 22–23 октября 2025 г. / под общей
редакцией В.М. Шаклеина – Москва : РУДН, 2025. –
463 с. : ил.

В сборнике представлены тексты докладов участников II Всерос-
сийской научной конференции с международным участием, посвященной
95-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной «Русский язык
в современном научном и образовательном пространстве». Доклады
участников конференции посвящены теоретическим и прикладным во-
просам русистики, преподаванию русского языка в разных лингвокуль-
турных средах, цифровым технологиям в изучении и преподавании язы-
ка, русскому слову в художественном тексте, русской лингвокультуре в
эпоху глобализации.

Издание предназначено для филологов, преподавателей русского
языка и широкого круга читателей, интересующихся вопросами препода-
вания языка в естественной языковой и внеязыковой среде.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-13018-5

© Коллектив авторов, 2025
© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2025

В.П. Абрамов, Г.А. Абрамова, В.В. Тихонов
(*Кубанский государственный университет*)
**ИНТЕГРАЦИЯ ТЕКСТА ПЕЧАТНЫХ СМИ
В СЕТЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена анализу развития формы и форматов текстовых материалов печатных средств массовой информации в условиях всеобщей цифровизации и глобализации. Рассматривается процесс эволюции текстов печатных СМИ, описываются факторы их становления медиатекстами. Авторами также перечисляются ключевые свойства, которыми обладают тексты современной печатной и сетевой периодики; подчеркивается принадлежность традиционных печатных СМИ к средствам массовой коммуникации и новейшим массмедиа.

Ключевые слова: цифровизация, глобализация, тексты СМИ, печатная и сетевая периодика, медиатекст, традиционные СМИ.

В условиях всеобщей цифровизации отраслей экономики и производства, происходит интеграция печатных средств массовой информации в Интернет-пространство. Печатные СМИ, отличающиеся адаптивностью и готовностью к изучению, освоению и применению новых технических и технологических решений, являются сегодня передовыми медиа, ведущими источниками информации и каналами коммуникации.

Дзялошинский И.М. называет печатные СМИ «традиционными» и отмечает, что они «претерпевают принципиальные изменения с появлением новых компьютерных технологий, глобализацией мирового информационного поля, формированием виртуальной медиасреды» [Дзялошинский 2011].

С появлением новых возможностей создания, поиска разработки и распространения информации печатные СМИ многократно изменяли формы работы и форматы своих материалов: публикации периодических изданий в сетевом пространстве на разных этапах цифровизации отличались по объему, степени содержательности и наглядности, частоте выхода в свет и по другим признакам. Однако на сегодняшний день можно наблюдать закономерные тенденции в сетевом вещании печатных СМИ – например, в форме и содержании их текстовых материалов.

Одной из основных специфических черт сетевой версии печатных СМИ отечественные исследователи называют гипертекстуальность, т.е. возможность нелинейного чтения и обеспечения взаимосвязи различных текстов или их фрагментов. Масалова М.В. называет гипертекстуальность возможностью «нелинейного прочтения текста, а также текстового единства, состоящего из двух или более текстов» [Масалова 2003]. Соболева О.В. в работе «К проблеме определения понятия “Гипертекстуальность”» подчеркивает, что гипертекстуальность «формируется такими текстовыми категориями, как нелинейность, интерактивность, мультимедийность» [Соболева 2014].

Применяя принцип гипертекстуальности материалов, современные СМИ позволяют своей аудитории глубже исследовать освещаемую изданием тему, открывая поясняющие и дополняющие сведения, получать большее количество полной, точной и достоверной информации, сравнивать и сопоставлять данные. Используя внутренние и внешние ссылки, читатели современных СМИ получают возможность просматривать тексты «вглубь». «При достаточных технических возможностях сайта существует реальная возможность с помощью гиперссылок выстроить логическую связь между публикациями» [Базарова 2011].

Лободенко Л.К. и Баштанар И.М. в исследовании «Региональные интернет-СМИ в социальных сетях: трансформация медиаконтента» вводят также понятие «медиатекст», раскрывая его как сообщение или продукт медиакommunikации. Исследователи также отмечают, что медиатекст (т.е. текст медиа) отличается коммуникативностью и способен регулировать эффективность информационного обмена и уровень вовлеченности пользователей [Лободенко 2015].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что текст печатных СМИ в сетевом пространстве в условиях глобализации характеризуется как продукт сферы медиа, обеспечивающий коммуникацию редакций традиционных средств массовой информации и их аудитории, а также организующий публикуемую информацию в соответствии с логическими связями между различными текстами или отдельными фрагментами одного текста.

Материалы современной отечественной прессы в Сети отличаются в зависимости от используемых Интернет-платформ и своего целевого назначения:

– так, для веб-сайтов периодических изданий характерны объемные, «глубокие» по своей структуре тексты, часто содержащие экспертную аналитику или всесторонний анализ фактов, явлений или событий;

– для социальных сетей или мессенджеров (веб-сайты и приложения для мгновенного обмена информацией через сеть Интернет), отличающихся скоростью и своевременностью обмена сообщениями, характерны лаконичные, краткие тексты, созданные для быстрого оповещения и написанные языком, доступным для понимания широкой аудитории.

Распопова С.С. также выделяет такое свойство современных текстов СМИ, как «мультимедийность» – т.е. сочетание в публикуемых материалах различных форматов контента: элементов текста, фото, видео, инфографики и других интерактивных элементов. Исследователь отмечает, что это свойство «дает возможность передавать неограниченный объем информации – фотографии, таблицы, диаграммы, графики, сопровождающие тексты» [Распопова 2013].

Это указывает на необходимость сопровождения текста периодических изданий дополнительной, поясняющей и визуализирующей информацией. Таким образом, текст печатных СМИ в сетевом пространстве является основной и содержательной частью контента периодических изданий, однако часто дополняется иллюстрациями, схемами, таблицами и др. видами визуальных материалов. Выбор объема текстовых материалов при этом зависит от необходимости оперативного информационного обмена или важности длительной разработки, экспертной оценки, а также фактологической проверки контента.

Также отметим факт постоянного изменения потребительских предпочтений и форматных особенностей медиапотребления, при которых все большее число пользователей предпочитает цифровые каналы для получения информации печатным. В связи с этим современной периодике необходимо адаптироваться к новым условиям для удержания своей аудитории и сохранения конкурентоспособности. Электронные версии предоставляют пользователям доступ к контенту через удобные функции, такие как текстовый поиск, гиперссылки на дополнительные ресурсы и встраивание мультимедийного содержания, что делает их более привлекательными для современных пользователей.

Таким образом, характерной чертой текстов СМИ в Сети является их коммуникативность, которая понимается как возможность двустороннего информационного обмена. Медiateксты сегодня, вне зависимости от платформ для их публикации, позволяют аудитории комментировать, определять степень актуальности, достоверности и качества материалов. Прямая и быстрая связь между СМИ и его аудиторией посредством комментирования материалов, создания форумов, сообщений в социальных сетях и мессенджерах повышает вовлеченность и заинтересованность читателей, которые получают возможность оказывать влияние на тематику и формат материалов СМИ, а также на направление его развития в целом.

Это подтверждается Сухановым В.В. в исследовании «Сетевая культура – неотъемлемая часть новых ценностей гражданского общества». Так, автор отмечает факт влияния новых коммуникативных и социальных свойств сетевых СМИ на характер и сетевое «поведение» аудитории и отмечает роль и эффективность онлайн-изданий в формировании общественного мнения и культуры [Суханов 2014].

Это позволяет говорить об интеграции печатных СМИ в современную систему средств массовой коммуникации. Возможность двусторонней коммуникации и ориентация СМИ на обширную аудиторию определяют специфику распространяемой информации: их контент отражает воздействие на информационное пространство различных культур, мировых тенденций и профессиональных особенностей ведущих (развивающихся и востребованных) отраслей общественной жизни. Сегодня количество распространяемой информации становится прямо пропорционально аудиторной составляющей и стремительно увеличивается, наращая в совокупности и темпы её подготовки и передачи [Дзялошинский 2011].

Таким образом, несмотря на временное смещение современной аудитории в цифровую среду, печатные СМИ демонстрируют свою устойчивость и авторитетность. Сегодня также наблюдается «возвращение» части аудитории к выбору печатного формата, что связано с феноменом «цифровой усталости» – перенасыщением информацией в сети, снижением доверия к цифровым источникам и потребностью в целостной, верифицированной картине мира, которую традиционно ассоциируют именно с печатной прессой.

Процесс глобализации, позволивший печатным СМИ внедрить в свою деятельность новые технологии создания, обработки и распространения текстовых материалов, также продемонстрировал особую роль печатной периодики: она имеет богатую историю и традиции, уходящие корнями в развитие книгопечатания и журналистики. Печатные СМИ считаются носителями определенных культурных ценностей, идей и взглядов, формируя своеобразную «культурную память» общества.

Периодические издания отличаются высоким уровнем профессионализма авторов и редакторской экспертизы. Материалы в них создаются опытными журналистами, аналитиками, экспертами в различных областях знаний. Это обеспечивает глубину, достоверность и всесторонний анализ представленной информации, что особенно важно в условиях «информационного шума» и распространения недостоверных сведений.

Печатные СМИ, существующие десятилетиями, обладают устоявшейся репутацией и авторитетностью, а также отличаются высокой лояльностью и доверием аудитории, что позволяет им оказывать значительное влияние на формирование общественного мнения. Они выступают площадкой для обсуждения актуальных проблем и вопросов, связанных с культурной идентичностью и самобытностью, способствуя сохранению и распространению национальных культурных традиций, языка и литературного наследия.

Развитие формы, формата, особенностей содержания и оформления текстовых материалов печатных СМИ – это сложный и многоэтапный процесс. Становление текста периодического издания – текстом медиа сопряжено с рядом технологических, экономических и организационных условий: сетевые версии печатных периодических изданий сегодня учитывают коммуникативные и технологические факторы, растущие потребности аудитории в общении, развлечении и в доступе к информации, а интенсификация информационного потока, рост сетевой аудитории, расширение пространства журналистской коммуникации определяют востребованность печатных СМИ, как новейших массмедиа.

Литература

1. Базарова А.А. Гипертекстуальность как базовая характеристика интернет-СМИ / А. А. Базарова // Актуальные вопросы филологических

наук : материалы I Международной научной конференции (г. Чита, ноябрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С 151-152. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/25/1247/> (дата обращения: 17.03.2024).

2. *Васильева, Л.В.* Роль и функции СМИ в современном обществе / Л. В. Васильева // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 50. – С. 109–112.

3. *Дзялошинский И.М.* Современные периодические издания: медиаматрицы как основа концепции / И. М. Дзялошинский // Вестник МГУ. – 2011. – №5. – С. 22-36.

4. *Лободенко Л.К.* Медиаконтент интернет-СМИ в информационно-коммуникативной системе региона / Л.К. Лободенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2015, Т. 12, № 2. – С. 33-38.

5. *Масалова М.В.* Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика. Ульяновск, 2003. 123 с.

6. *Распопова С.С.* Печатные издания в поисках типологической идентичности // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pechatnye-izdaniya-v-poiskah-tipologicheskoy-identichnosti> (дата обращения: 18.07.2025).

7. *Соболева О.В.* К проблеме определения понятия «Гипертекстуальность» // Вестник ЧелГУ. 2014. №7 (336). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-ponyatiya-gipertekstualnost> (дата обращения: 12.09.2025).

8. *Суханов В.В.* Сетевая культура - неотъемлемая часть новых ценностей гражданского общества // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. №3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-kultura-neotemlemaya-chast-novyh-tsennostey-grazhdanskogo-obschestva> (дата обращения: 18.09.2025).

V.P. Abramov, G.A. Abramova, V.V. Tikhonov
(*Kuban State University*)

INTEGRATION OF PRINT MEDIA TEXTS INTO THE ONLINE SPACE IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the development of the form and formats of text materials in print media in the context of universal digitalization and globalization. The process of evolution of print media texts is considered, the factors of their formation as media texts are described. The authors also list the key properties possessed by the texts of modern print and online periodicals; they emphasize the belonging of traditional print media to mass communication media and the latest mass media.

Keywords: digitalization, globalization, media texts, print and online periodicals, media text, traditional media.

Аль-Анбаги Шайма Тамер Хасан

(Университет Тикрит)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИРАКСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена анализу преимуществ использования инструментов искусственного интеллекта на занятиях по русскому языку как иностранному. Отдельное внимание уделяется практике использования ИИ в иракской аудитории на трех уровнях: базовом, промежуточном и продвинутом. Даются примеры текстовых задач – промптов – для использования ИИ в учебном процессе.

Ключевые слова: РКИ, искусственный интеллект, ИИ, промпты, иракские студенты.

Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве выступает в качестве одного из наиболее значимых инновационных инструментов, способных трансформировать процесс обучения русскому языку как иностранному, в частности в иракском академическом контексте. В условиях цифровизации педагогического процесса использование технологий искусственного интеллекта позволяет повысить эффективность формирования речевых навыков, оптимизировать учебные траектории и реализовать индивидуализированный подход к обучению.

Актуальность проблемы определяется тем, что студенты-иностранцы, в том числе из Ирака, сталкиваются с трудностями при овладении русской диалогической и письменной речью, что требует применения инновационных методик, обеспечивающих высокую степень адаптивности и интерактивности образовательного процесса. Как отмечает М.М. Кадим, «ключевым фактором результативности является формирование коммуникативной компетенции в русской диалогической речи, что достигается через использование принципов системного подхода и приёмов активного речевого взаимодействия» [Кадим 2020; 4].

В научном дискурсе исследователи подчеркивают разнообразие педагогических возможностей искусственного интеллекта. Так,

П.В. Сысоев и Е.М. Филатов считают, что «технологии искусственного интеллекта способны существенно изменить саму парадигму преподавания русского языка как иностранного, так как они позволяют моделировать дидактические ситуации, приближённые к реальным коммуникативным практикам» [Сысоев 2024; 12]. Аналогичную точку зрения высказывает Е.В. Дзюба, отмечая, что «внедрение ИИ в обучение иностранцев русскому языку связано с синергией техник автоматизированного анализа речи и педагогических стратегий, которые ориентированы на развитие не только формальной грамотности, но и творческого речевого самовыражения» [Дзюба 2024; 19].

Наряду с этим, зарубежные исследователи также фиксируют положительный опыт применения цифровых инструментов. Так, О. Бичер считает, что «использование искусственного интеллекта при обучении студентов иностранному языку позволяет минимизировать межкультурные барьеры и оптимизировать контроль за уровнем освоения материала» [Бичер 2025; 9]. При этом особое внимание уделяется формированию устойчивых навыков восприятия иноязычной речи в условиях реального общения.

Не менее значимой является и проблема смешанного обучения, где цифровая среда выступает интегральным элементом педагогического процесса. А.В. Пичуева утверждает, что «обучение иноязычной письменной речи в формате смешанного обучения с применением ИИ способствует развитию навыков самостоятельной аналитической деятельности студентов, повышая их мотивацию и вовлечённость» [Пичуева 2024; 15]. В свою очередь, А.Г. Кравцова отмечает, что «использование таких систем, как ChatGPT, в процессе преподавания иностранного языка открывает перспективы для моделирования индивидуализированных сценариев обучения, что особенно важно для студентов с различным уровнем подготовки» [Кравцова 2023; 22].

Практическая реализация концепций, представленных исследователями, в иракском образовательном контексте может строиться поэтапно и классифицироваться по трём уровням:

- базовый;
- промежуточный;
- продвинутый.

На **базовом уровне** приоритетным является формирование устойчивых речевых моделей через взаимодействие с адаптивными чат-ботами, работающими на основе искусственного интеллекта. В данном случае цифровая среда выступает не только средством контроля знаний, но и инструментом активного формирования речевых паттернов. Например, задания могут формулироваться через текстовую задачу – промт: *«Составь диалог, в котором я здороваюсь с тобой, спрашиваю, как дела, и отвечаю на вопрос о своём дне. Исправь мои ошибки и предложи правильный вариант»*. Такой тип задания выполняет сразу несколько педагогических функций: диагностическую (выявление ошибок), корректирующую (предложение правильных форм), и формирующую (создание устойчивых конструкций для речевой практики). Дополнительно возможно использование промта: *«Предложи пять вопросов для знакомства, а затем оцени, насколько грамматически правильно я на них ответил»*, что способствует закреплению речевых клише и развитию навыков самооценки.

На **промежуточном уровне** обучение акцентируется на формировании навыков связного письменного высказывания и развитии аналитического компонента речевой деятельности. Здесь использование платформ автоматической проверки письменных заданий позволяет соединить лингвистическую корректность и коммуникативную адекватность текста. Примером может служить задание: *«Напиши короткое письмо другу о своей учёбе в России (100–120 слов), затем запроси у ИИ анализ структуры текста с указанием сильных и слабых сторон»*. При этом система предоставляет не только исправление ошибок, но и рекомендации по логике построения высказывания: например, необходимость добавления вводных конструкций или уточняющих деталей. Более сложным вариантом может быть промт: *«Составь аргументированное мини-эссе на тему „Почему важно изучать русский язык в современном мире“, а затем получи пошаговый анализ: от построения тезиса до выводов»*. В данном случае акцент переносится на развитие критического мышления, что соответствует принципам инновационной педагогики, где ИИ выступает не только корректором, но и своеобразным тьютором – помощником по учебе.

Продвинутый уровень предполагает интеграцию в учебный процесс симуляций реальных коммуникативных ситуаций с использованием голосовых ассистентов и мультимодальных систем искусственного интеллекта. Здесь ключевой задачей становится формирование навыков спонтанной речи, что особенно важно для иракских студентов, испытывающих трудности в устном академическом и профессиональном дискурсе. Показательным может быть промт: *«Проведи со мной собеседование для поступления в магистратуру по русскому языку, задай пять вопросов, оцени мои ответы по критериям связности, богатства словаря и грамматической правильности, предложи, как улучшить»*. Данное упражнение воспроизводит условия реального коммуникативного взаимодействия, при этом обучающийся получает обратную связь в формате развёрнутого анализа. Ещё одним примером является задание: *«Смоделируй деловое совещание на русском языке: я выступаю с предложением, а ты задаёшь уточняющие вопросы и оцениваешь убедительность моих аргументов»*. Подобные задания формируют умение адаптировать речь к конкретным коммуникативным ролям, что особенно важно при интеграции студентов в профессиональную и академическую среду.

Таким образом, предложенная трёхуровневая классификация демонстрирует системный характер применения искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. Анализ примеров заданий и промтов позволяет заключить, что ИИ способен выполнять функции диагноста, корректора и тьютора одновременно, обеспечивая переход от репродуктивного усвоения знаний к продуктивной и творческой речевой деятельности. Это согласуется с положениями педагогики инновационного типа, предполагающей сочетание традиционных методов обучения с адаптивными цифровыми инструментами, ориентированными на развитие самостоятельности и критического мышления обучающихся.

Внедрение технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иракских студентов русскому языку обеспечивает повышение качества усвоения речевых навыков, способствует развитию диалогической и письменной компетенции, а также создает условия для более глубокой интеграции в образовательное пространство России. Анализ научных подходов показывает, что потенциал ИИ в

педагогике заключается не только в автоматизации отдельных процедур обучения, но и в формировании новой модели образовательного взаимодействия, ориентированной на индивидуализацию и интерактивность.

Литература

1. Бичер О. Применение искусственного интеллекта при обучении студентов РКИ // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-pri-obuchenii-studentov-rki> (дата обращения: 22.09.2025).

2. Дзюба Е.В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика. – 2024. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroki-russkogo-dlya-inostrantsev-tehniki-iskusstvennogo-intellekta-ili-iskusstvo-tehniki> (дата обращения: 22.09.2025).

3. Кадим М.М., Хуссейн Х.А. Принципы и приёмы формирования компетенции в русской диалогической речи у иракских студентов в Багдадском университете // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-i-priemy-formirovaniya-kompetentsii-v-russkoy-dialogicheskoy-rechi-u-irakskih-studentov-v-bagdadskom-universitete> (дата обращения: 22.09.2025).

4. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. – 2023. – № 3 (100). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-3-perspektivy-ispolzovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.09.2025).

5. Пичуева А.В. Обучение иноязычной письменной речи в формате смешанного обучения в условиях развития технологий искусственного интеллекта // МНКО. – 2024. – № 4 (107). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoazychnoy-pismennoy-rechi-v-formate-smeshannogo-obucheniya-v-usloviyah-razvitiya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 22.09.2025).

6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 22.09.2025).

Al-Anbagi Shaima Tamer Hassan

(University of Tikrit, Iraq)

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING IRAQI STUDENTS RUSSIAN SPEECH SKILLS

Annotation. The article shows the advantages of using AI-tools for teaching Russian as a foreign language. Special attention is paid to using AI in the Iraqi audience at three levels: basic, intermediate and advanced. Examples of text tasks, prompts, for using AI in the educational process are given.

Keywords: Russian as a foreign language, artificial intelligence, AI, prompts, Iraqi students.

Е.Н. Барышникова, Е.Е. Федосеев

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ЖАНРЕ РЭП НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. Статья посвящена использованию рэп-текстов в обучении русскому языку как иностранному. Анализируются фонетические и ритмические особенности жанра, способствующие освоению русского ударения, редукции и интонации инофонами. Показана педагогическая ценность текстов хип-хопа как современного и перспективного средства обучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, рэп, хип-хоп, фонетика, произношение, методика преподавания.

На сегодняшний день использование песенных материалов в процессе обучения русскому языку как иностранному является проверенным временем методом, не представляющим собой принципиально новый подход в преподавании иностранных языков.

Использование песен в качестве ценного источника аутентичного материала на уроках РКИ является хорошо зарекомендовавшей себя методикой, позволяющей иностранным студентам укрепить уже имеющуюся речевую компетенцию, изучить новые слова и фразы, закрепить конкретные грамматические правила на речевых моделях, а также расширить свои знания о культуре той страны, язык которой они изучают [Рагулина, Арзамасцева 2020; Азимов, Щукин 2009].

Методистами РКИ уже достаточно давно применима и методика использования поговорок, скороговорок и стихов в учебной канве. Она хорошо себя зарекомендовала в обучении инофонов произношению сложных буквенных и звуковых сочетаний русского языка, играющим важную роль в формировании речевого аппарата [Миксюк 2019].

Наряду с успешным применением перечисленных методов в преподавании иностранным студентам русского языка появляется большое количество перспективных способов и подходов, которым только предстоит доказать свою эффективность. В этом контексте методика РКИ постоянно развивается, методисты ищут новые инструменты с целью совершенствования процесса обучения. [Рагулина, Арзамасцева 2020].

Одним из таких перспективных инструментов является включение упражнений с использованием текстов в жанре рэп в уроки РКИ. Хип-хоп, как музыкальный жанр, характеризуется быстрым темпом, особенной ритмической организацией, «звукоразделом» (паузами) между словами и богатым словарным запасом, что делает его идеальным инструментом для формирования и совершенствования фонетических навыков и освоения разнообразия речевых моделей [Михайлова 2021].

Упражнения с использованием рэп-текстов могут способствовать не только погружению студентов в современную русскую мультикультуру, но и запоминанию русского словесного ударения, правильного интонированию русского высказывания, редуцированию русских гласных и формированию ударного слога.

Для того, чтобы говорить о том, как использование “рэпа” может решить поставленные методические задачи, в сравнении с остальными техниками, необходимо понимать, что из себя представляет сам “рэп”.

Рэп – музыкальная форма вокальной речи, исполнение которой включает в себя рифму и ритмичную речь. Несмотря на сходства с устной поэзией, рэп отличается от нее наличием музыкального сопровождения с особым ритмическим рисунком. Рэп является основным музыкальным элементом хип-хоп культуры, одновременно являясь ее метонимией.

Хип-хоп – ныне популярный музыкальный жанр, также известный как рэп. Также существует мнение, что «хип-хоп – это то, что

определяет образ жизни рэпера» [Фетисова, Молоков 2019; Грудина, Дивеева 2021: 77].

Песенный материал в жанре хип-хоп выделяется рядом преимуществ в практике преподавания РКИ.

Одна из главных особенностей музыкальных композиций в жанре хип-хоп – это ритмическая организация текста рэпа, истоки текстов которого в английском и, частично, французском языках с закреплённым слоговым ударением [Дивеева 2018].

Песенный материал в жанре хип-хоп, как и поэзия, выделяется своей опорой на согласные. Согласные звуки в рэпе звучат гораздо чётче и твёрже за счёт активной артикуляции, чем в повседневной речи.

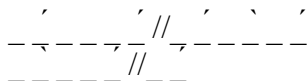
Необходимо упомянуть и актуальность жанра хип-хоп. В настоящее время музыка в данном жанре пользуется особой популярностью в молодежных кругах и далеко за их пределами. Таким образом, актуальность рэпа позволяет заинтересовать подавляющее большинство студентов, изучающих иностранный язык [Langisch 2012].

Опираясь на основные требования, предъявляемые к учебным текстам на уроках РКИ по обучению произношения, были отобраны соответствующие тексты в интересующем нас жанре “хип-хоп”. Материал данных композиции позволяет использовать их для работы над большинством уровней языка, в особенности на этапе обучения иностранных студентов фонетико-фонологической системе русского языка.

Для анализа ритмического рисунка рэп-текста был выбран текст песни «Девочка-пришелец» группы ЛСП. Чтобы выделить наиболее интересующие нас моменты и убедиться в педагогической ценности данного песенного материала, необходимо составить его ритмический и мелодический рисунки.

Я утром мимо остановки ехал с party
И вдруг, увидев там девчонку в летнем платье
Нажал на тормоза, немного сдал назад
И глядя в глаза, сказал

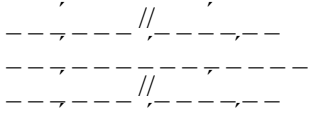
~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~
- - - - - - - - - - - - - - - - - -



В ритмическом рисунке данного отрывка песни явно различимы как слоги с сильным ударением [_], так и слоги с слабым ударением [_], необходимыми в связи с мелодией песни. Ритмика рэп-текста различает и места, где необходимо сделать паузу [//]. Также в мелодическом рисунке выбранного песенного материала наблюдается: разное логическое ударение – слабое [аа] и сильное [аа]; места повышения [] и понижения [] голоса. В песне четко прослеживаются слова, на которые падает ударение, и места, где иностранным студентам необходимо сделать паузы. В перспективе, песенный материал поможет им избежать ошибок в пунктуации и сформировать правильную интонацию в речи.

В отрывке песни “Беги от меня” исполнителя PHARAOH прослеживается наложение ударных слогов на длинные и удлинённые ноты, что позволяет обучающимся отработать акцентологические нормы русского языка:

Ты молчИшь мне в глаза, я устАл рисовать
 На закАте наши тЕни издаЮт голоса
 ЗвездопАдом уйдя, нас так мАло, хотя
 Я бежАл за твоим зАпахом, как в нОвый сентябрь



Важно упомянуть и то, что ударный слог может быть общим для двух слов, такое обычно происходит с предлогом и существительным, образуя фонетическое слово: “в новый” [_ ' _], “в чертовой” [_ ' _ _]. Подобные явления встречаются довольно часто, если этого требует мелодия песни.

Для того, чтобы убедиться в эффективности применения рэп-текстов в обучении инофонов позиционным изменениям гласных звуков, был выбран текст группы ЛСП “Белый танец”. В приведенном отрывке песни встречается достаточное количество примеров качественной редукции, чтобы иностранным студентам стал понятен механизм изменения гласных звуков в безударных слогах.

Ты и я – больше, чем просто друзья
ПотОму что я – твой, а ты – мОя, проще Ответить нельзя
Думаешь, это мечты? Почему тОгда я дАрю тебе цветы и
кОльцо с камнем?

Дай мне Ответ: выйдешь ты за меня или нет? Она говОрит:
«Да»

Мне было так одиноко на этом празднике жизни, музыка
играла, мОей дамой была стена

Твой белый танец, как током, меня ударил и мы с тех пор
вместе и навсегда

Ты хочешь, чтобы об этом знали все люди плАнеты, но, а
мне-то плевать на всех

ДАвай просто соберём друзей и близких – их деньги,
улыбки и смех

Ты и я – больше, чем просто друзья

[Пот^мú] что я – твой, а ты – [м^я], проще [^твэ́тить] нельзя
Думаешь, это мечты? Почему [т^гдá] я [д^рю] тебе цветы и
[к^льцо́] с камнем?

Дай мне [^твёт]: выйдешь ты за меня или нет? [^на́]

[гов^рít]: «Да»

Мне было так одиноко на этом празднике жизни, музыка
играла, [м^éй] дамой была стена

Твой белый танец, как током, меня ударил и мы с тех пор
вместе и навсегда

Ты хочешь, чтобы об этом знали все люди [пл^не́ты], но, а
мне-то плевать на всех

[Д^ва́й] просто соберём друзей и близких – их деньги,
улыбки и смех

Среди примеров качественной редукции в приведенном отрывке встречаются следующие: гласные [о] и [а] в первом предупредительном слого, теряющие свою первоначальную тембральную окраску и становящиеся похожими друг на друга, приближаясь к звуку, близкому к [а]. В тексте они обозначены символом [^].

Наряду с качественной редукцией в рэп-текстах можно встретить и большое количество примеров количественной редукции. Так, в другой песне исполнителя PHARAOH “Бойсбэнд” встречается целый ряд звуков, испытывающих количественную редукцию.

Я зады́хаюсь каждый раз, как вижу вместе вас
И мои слёзы́ по щекам, будто десяткИ страз
Я знаю, мы не можем больше бы́ть с тобой вдвоём
Но знай, что я всегда смогУ тебя согреть крЫлом

В данном отрывке представлены такие примеры количественной редукции, как: количественная редукция [Ы]: зады́хаюсь – ды́х, слёзы́ – слезы́, бы́ть – быти́е, крЫло́м – крЫ́лья; количественная редукция [И] – десяткИ – десяти́. Таким образом, на примерах количественной редукции из песни “Бойсбэнд” инофоны смогут эффективнее изучить особенности гласных звуков в безударных слогах.

Проведенный анализ текстов в жанре “рэп” показал, что подобный подход может иметь множество перспектив в применении на уроках РКИ. Данный песенный материал дает возможность наглядно продемонстрировать своеобразие ритмической структуры русского языка и сформировать речевую деятельность иностранного студента. Организация регулярной работы с упражнениями на основе рэп-текстов может облегчить процесс обучения не только для студентов, но и для преподавателей.

Литература

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

2. Грудева Е.В., Дивеева А.А. Лингвистические и экстралингвистические аспекты изучения современных русскоязычных рэп-текстов // Научный диалог. 2021. № 9. С. 74–97.

3. Дивеева А.А. О некоторых синтаксических особенностях рэп-текстов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 3 (84). – С. 67–72.

4. Лангши Л. Repräsentation von Geschlechterrollen in female Rap-Battles // Freiburger Arbeitspapiere zur Linguistik. – 2012. – № 8. – S. 1–44.

5. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. – 2019. – Т. 3, № 1. – С. 59–62.

6. Михайлова О.А. Тексты рэп-культуры на уроках РКИ: опыт и анализ применения // Материалы конференции / Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – 2021. – С. 229–232.

7. Рагулина Э.С., Арзамасцева Н.Ю. Использование песенного материала на занятиях по РКИ // Профессорский журнал. – 2020. – № 4 (4). – С. 18-22.

8. Фетисова Т.А. Молоков К. Рэп как альтернативная форма современной поэзии // Вестник культурологии. – 2019. – № 2 (89). – С. 217-220.

E.N. Baryshnikova, E.E. Fedoseev

(RUDN University)

PROSPECTS FOR USING RAP SONG MATERIAL IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article explores the use of rap lyrics in teaching Russian as a foreign language. It analyzes the genre's phonetic and rhythmic features, which facilitate the acquisition of stress, reduction, and intonation by foreign speakers. The pedagogical value of hip-hop as a modern and perspective tool for teaching Russian as a foreign language is demonstrated.

Keywords: Russian as a foreign language, rap, hip-hop, phonetics, teaching methods.

В.И. Бортников, А.И. Марковская

*(Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина)*

ЭНЕРГИЯ ВЕКТОРНОГО ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ В. СКОТТА «МАРМИОН»)

Аннотация. В статье изучаются маркеры векторного пространства в 3-й строфе Песни первой поэмы В. Скотта «Мармион» сопоставительно с двумя переводами: В. Бетаки и С. Сапожникова. Через семантику движения данные сигналы увязываются с текстовой категорией энергии. Показано, как глаголы-энергемы и единицы других частей речи могут служить идентификатором переводческой эквивалентности.

Ключевые слова: текстовая категория, перевод, текстовое пространство, эквивалентность, энергия текста.

Пространство – важнейшая текстовая категория, т. е. такое свойство, которое характерно для всех текстов и без которого не может существовать ни один текст [Матвеева 2000]. В самом деле, даже максимально короткие тексты (типа *Села муха на варенье* –

вот и всё стихотворенье) имеют пространственную привязку, реализуемую за счет соответствующих сем (ср. маркеры *села*, *на варенье*). В более длинных произведениях пространство нередко выступает текстообразующей категорией, обеспечивающей целостность, связность текста, а также концентрирующей вокруг себя все другие категории того же или близкого уровня абстракции (время, тему, тональность и др.) и влияющей на их организацию [Ицкович 2011].

Исследователи выделяют две разновидности текстового пространства: статическое (расположение в пространстве) и векторное (перемещение в пространстве) (см. [Бортников 2020; 65]). Перемещение очевидным образом предполагает движение – «направленное изменение, базисный компонент энергии, который характеризуется мерой» [Матвеева 2000; 107]. Тем самым пространство в его векторном воплощении оказывается связано с энергией текста – категорией, чрезвычайно мало исследованной в лингвистике (см. [Матвеева 2000; 2017; Храпова 2005; Филимонова 2019 а, б]).

Энергия с философской точки зрения – «общая мера различных форм движения (изменения) материи» [Матвеева 2017; 840]. Применительно к тексту данное определение приобретает такой вид: «общая мера развития текста», «мера движения текста от начала к концу». Поскольку в тексте (согласно Ю.М. Лотману) нет ничего случайного, то каждая его значимая составляющая, будь то морфема, слово, фраза или отдельное предложение, служит его продвижению и в этом смысле является энергемой. Отдельные же единицы обладают повышенной «энергоемкостью, прямо пропорциональной силе воздействия» [Матвеева 2017; 844]. Такими единицами являются, по Т.В. Матвеевой, экспрессивные ритмические отрезки, модальные глаголы, формы грамматического императива, конструкции экспрессивного синтаксиса, но в первую очередь глаголы (и слова других частей речи) с семантикой движения [Матвеева 2000, 2017]. По-видимому, можно утверждать, что при полевом рассмотрении энергии эти лексемы составят ядро данной категории (о полевом рассмотрении др. категорий см., в частности, [Келер 2023; 64]).

Содержательные текстовые категории неопредельного уровня абстракции могут служить показателем, или идентификатором, эквивалентности перевода оригиналу – это положение уже не раз доказывалось представителями Уральской стилистической школы на

материале разных текстов и разных категорий (см., например, [Бортников 2020; Соколова 2023; Марковская 2025] и мн. др.). В данном докладе рассмотрим, как можно определить эквивалентность в опоре на векторное пространство. Материалом послужит 3-я строфа Песни первой поэмы В. Скотта «Мармион» в оригинале и двух русских переводах:

A distant trampling sound he hears;
He looks abroad, and soon appears,
O'er Horncliff-hill a plump of spears,
Beneath a pennon gay;
A horseman, darting from the crowd,
Like lightning from a summer cloud,
Spurs on his mettled courser proud,
Before the dark array.
Beneath the sable palisade,
That closed the Castle barricade,
His buglehorn he blew;
The warder hasted from the wall,
And warn'd the Captain in the hall,
For well the blast he knew;
And joyfully that knight did call,
To sewer, squire, and seneschal [Скотт 2020; 22].

Пер. В. Бетаки:

Но вдруг, услышав стук копыт,
На холм Хорнклиффский он глядит:
Щетиной копий холм покрыт,
И знамя в вышине.
И оторвавшись от рядов,
Как молния от облаков,
Помчался всадник вдоль холмов
На гордом скакуне.
У частокола под стеной
Под башнею сторожевой
Трубит он в звонкий рог.
И часовой спустился в зал:
Знакомый издавна сигнал
Он не узнать не мог.
И призывает капитан
Слуг, мажордома и дворян... [Скотт 2000; 25]

Пер. С. Сапожникова:

Слух ловит мерный дальний стук;
Страж видит, бросив взор округ,
Над Хорнклифф-хиллом копий пук
Под вымпелом; седок
Стрелою из рядов, могуч,
Как летом молния из туч,
Летит – пришпорен конь, кипуч, –
Покуда мрак не лёг.
Под частоколом у ворот,
Что замок славно бережёт,
Послал он трубный рёв;
Страж со стены метнулся, рьян,
Чтоб упреждён был капитан:
Узнал ведь, кто таков;
Цветут при звуке, глядя вдаль,
Сквайр, мажордóm и сенешаль [Скотт 2020; 23].

Речь в анализируемом отрывке идет о приезде лорда Мармиона в замок Нorem – с этого события и начинаются действия в поэме. Непосредственно въезд главного героя по подъемному мосту произойдет в строфе V. Первые четыре строфы посвящены предваряющим этот въезд моментам: описанию замка Нorem (строфа I), дозорных (строфа II), появлению Мармиона у стен замка (строфа III) и распоряжениям капитана о том, как встретить гостя (строфа IV). Наиболее динамичной, как видим, из этих четырех оказывается как раз 3-я строфа (римская нумерация строф содержится в оригинале и в варианте перевода С. Сапожникова; арабская – в переводе В. Бетакки).

Содержащиеся в первых четырех строках маркеры пространства трудно признать векторными. *Distant trampling sound* – букв. «отдаленный звук топтания», т. е. стук копыт, показывает, что кто-то едет на лошади, но не напрямую, а ассоциативно. Аналогично семантику векторного пространства можно видеть наведенной в сочетании *sound he hears* (букв. «звук он слышит»): в самом по себе звуке и в его восприятии локальность не реализуется, однако мы понимаем, что звук должен доноситься до слуха через пространство и т. д. Маркеры физического (географического, а значит, статического) пространства – *o'er Horncliff-hill, a plump of spears, beneath a*

reppon gay. Все перечисленные сигналы так или иначе переданы переводчиками: В. Бетаки не сохранил *дальний* стук (англ. *distant*), но удачнее перевел *a reppon gay* (зная, а не *вымпел*); у С. Сапожникова прилагательное *дальний* сопровождается еще и добавлением *мерный*, отсутствующим в оригинале, а неудачный выбор эквивалента *вымпел* вместо *зная* сочетается еще с целым рядом мелких погрешностей: омоформией в конструкции *слух ловит... стук* (неясно, что что ловит), вариантом *округ* вместо *вокруг* (возможно, опечатка), выбором варианта *копий пук* (ср. с *щетиной копий* у В. Бетаки, не подразумевающей идею связанности – *пук соломы, пук травы*) и т. д. Однако в целом обстановка, на фоне которой разворачивается дальнейшее действие, передана верно.

Движение начинается в 5-м стихе анализируемой строфы (*darting*, букв. «мчась очень быстро, молниеносно») и продолжается в 7-м (*spurs*, букв. «пришпоривает (коня)»). В варианте В. Бетаки сохранена идея вторичности первого действия и первичности второго (*оторвавшись ... помчался*). С. Сапожников вначале теряет энергию первого глагола (*стрелю*), но затем восполняет и даже усиливает ее (*летит, пришпорен конь*). За счет переноса второго действия на коня соотношение причастия и глагола оказывается инвертировано: первое действие передано глаголом, второе – причастием (в оригинале, как уже было сказано выше, с точностью до наоборот). Сохранение же причастий и их соотношения с активными личными (спрягаемыми) глагольными формами для передачи энергии оригинала очень важно, ср. замечание Т. В. Матвеевой: «Разной энергией выражения обладают личные формы глаголов по сравнению с причастиями и деепричастиями в рамках одной и той же глагольной парадигмы: последние «останавливают» движение и переводят его на второй информационный план высказывания» [Матвеева 2017; 842].

Поддерживается перемещение всадника – лорда Мармиона, как будет ясно из дальнейшего повествования – сравнением *like lightning from a summer cloud* (букв. «как молния из летней тучи») и обозначением коня: *a mettled courser* (букв. «ретивый, горячий скакун», ср. также этимологию слова *courser*, восходящего к лат. *cursus*, прич. от глаг. *cursare* – «бежать»). Яркое сравнение сохранено обоими переводчиками (В. Бетаки: *как молния от облаков*; С. Сапожников: *как летом молния из туч*), а вот передача *courser* более

«энергичным» скакун, чем *конь*, говорит опять же в пользу перевода В. Бетаки.

Еще один глагол с семантикой пространственного перемещения идентифицируется в 12-м стихе: *hasted (from the wall)*. Идея спешки – а значит, и усиленной энергемы – не сохранена в более раннем переводе (*спустился*), в более позднем же она усилена (*метнулся*). Современное сленговое употребление данного глагола (*Метнись за хлебом!*) в подростковой речи, однако, заставляет усомниться в корректности подобранного С. Сапожниковым эквивалента.

Подведем итоги. Векторное пространство и его энергия может служить основанием сопоставления переводов. Сопоставляемые в данном исследовании варианты 3-й строфы Песни первой в пер. В. Бетаки и С. Сапожникова указывают на разные «энергетические стратегии» двух переводчиков. Линию более раннего перевода (опубликованного в 2000 г.) можно обозначить как стремящуюся к энергетической эквивалентности, равноценности оригиналу, при этом в случае крайне редкой потери глаголов-энергем переводчик не стремится их возместить. Автор более позднего перевода, наоборот, пытается компенсировать утраченные энергемы, что приводит к энергетической неравновесности, неравнозначности по сравнению с оригиналом, а значит, к потере эквивалентности. Вкупе с рядом лексических неточностей и речевых погрешностей это говорит не в пользу перевода С. Сапожникова.

Литература

1. Бортников В.И. Лингвистический анализ текста : учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 112 с.
2. Ицкович Т.В. Категории времени и пространства в религиозном стиле // В мире научных открытий. – 2011. – № 4-1 (16). – С. 699–706.
3. Келер А.И. Жанр протестантской молитвы: категориально-текстовая специфика: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2023. – 346 с.
4. Марковская А.И. Маркеры тональности в поэме Дж. Г. Байрона «Корсар»: опыт сопоставления строфы VIII Песни третьей с русскими переводами // Слово в зеркале истории языка: сб. ст. IX Всероссийских научных чтений с междунар. участием / под общ. ред. К.А. Калинина. – Набережные Челны: НГПУ, 2025. – С. 178–187.
5. Матвеева Т.В. Энергетика текста // Известия Уральского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2000. – № 17. – С. 107–112.

6. *Матвеева Т.В.* Измерить энергию текста // *Quaestio Rossica*. – 2017. – Т. 5, № 3. – С. 838–850.
7. *Скотт В.* Мармион. Повесть о битве при Флоддене: в 6 песнях / изд. подгот. В.П. Бетаки и Г.С. Усова. – СПб.: Наука, 2000. – 359 с.
8. *Скотт В.* Поэмы: на англ. и рус. яз. / [пер. с англ. С. Сапожникова]. – СПб.: Политех-Пресс, 2020. – 1424 с.
9. *Соколова А.Ю.* Аксиология пейзажных описаний в романе Ш. Бронте «Джейн Эйр» и его русскоязычных переводах // Аксиологические аспекты современных филологических исследований : тез. докл. Междунар. науч. конф. / отв. ред. Ю.Б. Пикулева. – Екатеринбург: УрФУ, 2023. – С. 171–172.
10. *Филимонова В.В.* К вопросу об энергии рекламного текста // Многомерность общества: цифровой поворот в гуманитарном знании 3-й молодежный конвент : материалы междунар. студ. конф. / отв. ред. И.В. Красавин. – Екатеринбург: УрФУ, 2019а. – С. 1017–1020.
11. *Филимонова В.В.* Экспрессивность как категория текстовой энергии в рекламе // Молодые голоса: сб. тр. молодых учёных / под ред. И.В. Шалиной. – Екатеринбург: Ажур, 2019б. – С. 72–76.
12. *Храпова В.А.* Энергетика текста // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. – № 3 (18). – С. 25–28.

V.I. Bortnikov, A.I. Markovskaya
(*Ural Federal University named after the first
President of Russia B.N. Yeltsin*)

VECTOR SPACE ENERGY IN BELLES-LETTRES TRANSLATION (BASED ON W. SCOTT'S POEM "MARMION")

Abstract. This article studies vector space markers in the third stanza of Canto I of W. Scott's poem "Marmion" as compared with two translations: by V. Betaki and S. Sapozhnikov. Through the semantics of movement, these markers are linked to the textual category of energy. The authors show how verbs-energies and the lexemes of other parts of speech can serve indicators of translation equivalence.

Keywords: text category, translation, text space, equivalence, text energy.

А.А. Валова

*(Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого)*

О.В. Калашникова

*(Российский государственный гидрометеорологический уни-
верситет)*

«ВЕБ-КВЕСТ» КАК ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу эффективности и целесообразности применения игровой технологии «веб-квест» в процессе обучения грамматике русского языка как иностранного. Рассматриваются теоретические основы использования игровых методов в обучении, особенности модели веб-квеста по Берни Доджу, а также практический опыт проведения занятия с туркменскими студентами. Освещаются этапы проектирования и реализации веб-квеста, выявляются трудности и предлагаются рекомендации по их преодолению. Особое внимание уделяется развитию аналитического мышления, навыков аргументации и использования причинно-следственных связей в устной речи. В результате анализа подтверждается значительный потенциал веб-квестов для повышения мотивации и эффективности обучения.

Ключевые слова: игровые технологии, веб-квест, обучение русскому языку как иностранному, аналитическое мышление, методика преподавания, грамматика РКИ.

Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, в том числе А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др., обращали внимание на то, что игровая деятельность на уроке иностранного языка способна не только организовать процесс общения на этом языке, но и моделировать максимальное приближение его к естественной коммуникации. Игра способствует развитию умственной и волевой активности. Являясь сложным, но в то же время увлекательным и интересным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых неактивных и слабых учеников, что хорошо сказывается на их успеваемости [Калашникова, Валова 2025; 47].

Игровые технологии, в обучении в целом, и в обучении русскому языку как иностранному в частности, – явление неновое. В

разное время не только зарубежные, а также и отечественные ученые-исследователи рассматривали игру как психологический и социальный феномен (Э. Берн, З. Фрейд, Г.-Х. Гадамер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Психологические аспекты игры и влияние игровых технологий на процесс усвоения материала и активизацию познавательных процессов в своих работах описывал еще Л.С. Выготский.

Вне зависимости от времени игра продолжает оставаться одним из эффективных приемов обучения, меняются только формы и виды (ролевые, онлайн-викторины, ситуационные и др.). Кардинальная трансформация стандартных отношений между учителем и учеником, основанная на принципах партнерства, позволяет учащимся во время игры активно воспринимать процесс обучения, проявляя любознательность и интерес, которых часто не хватает на практических занятиях [Калашникова, Валова 2025; 49]. В связи с чем целью данной статьи является анализ целесообразности и эффективности современной игровой технологии «Веб-квест» на уроках грамматики русского как иностранного.

Веб-квест (англ. WebQuest) – это проблемное учебное задание с элементами ролевой игры, выполнение которого основано на поиске, анализе и структурировании информации из интернета [March 2000].

Впервые этот термин был предложен Доджем Берни (Bernie Dodge) в 1995 году. Додж Берни профессор Университета Сан-Диего (США), разработавший модель таксономии для веб-квестов, которая помогает определить уровни их сложности и соответствие им учебных задач. Данная таксономия служит ориентиром для педагогов при проектировании квестов, стимулируя развитие у учащихся навыков от простого поиска информации к более сложным аналитическим и творческим задачам. Дифференцированный подход подразумевает то, что каждая ступень отражает всё более сложную деятельность [6].

Таксономия Берна включает восемь уровней, каждый из которых представляет определённый тип деятельности и уровень ответственности учащихся: обозначение (Identification), интерпретация (Interpretation), обобщение (Generalization), обоснование (Justification), сравнение (Comparison), обогащение (Extension), применение (Application), создание (Creation). [6]

Необходимо дополнительно выделить ключевые характеристики «веб-квеста» (по Берни Додж (Bernie Dodge), 1995) [March 2000]:

1. Чёткая структура (введение, задача, процесс, ресурсы, оценка, заключение);
2. Ролевой подход (ученики становятся «учёными», «детективами», «журналистами»);
3. Использование заранее отобранных интернет-ресурсов (вместо хаотичного поиска);
4. Ориентация на критическое мышление (анализ, синтез, оценка информации);

Также одним из отечественных авторов, описывающих понятие веб-квеста, является Е. В. Нейчиталова, которая в своей статье «Веб-квесты как средство формирования информационной компетенции» рассматривает, как интенсивные, интерактивные задания и использование возможностей интернета способствуют развитию аналитических и исследовательских навыков учащихся [Нейчиталова 2012; 147-155].

Для анализа эффективности и целесообразности использования на уроках грамматики РКИ игровой технологии «веб-квест» в рамках изучения темы «Выражение причины в простом и сложном предложении» было проведено занятие в одной из групп (№3834502/30005) туркменских студентов второго курса лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (уровень владения ТРКИ-2) [Калашникова, Валова 2025; 51]. Цель занятия: повторение и систематизация изученного материала, формирование умения отбирать аргументы и выстраивать причинно-следственные связи с использованием союзов «от», «из-за», «из», «по», «за», «в силу», «вследствие», «благодаря», «ввиду».

В рамках веб-квеста студенты были разделены на три группы, каждой группе была предложена статья с одного из образовательных сайтов: «Какие технологии будущего применяются в учёбе уже сегодня» [1] и «Эксперты рассказали о проблемах внедрения VR и AR технологий в вузах» [4] (Foxford, Mel.fm, Netology). Статьи подобраны с учетом актуальности их содержания, соответствия возрасту и языковой подготовки учащихся (ТРКИ-2). Затем было предложено провести смысловой анализ текста: определить современ-

ные технологии, применяемые в обучении, оценить их преимущества и недостатки, трудности, с которыми сталкиваются учащиеся и преподаватели при внедрении их в образовательный процесс. Такой подход позволил систематизировать информацию по теме и подготовить обоснованные высказывания, используя логические связи и средства выражения причины, что способствует развитию навыков связного монолога и углубленному пониманию темы.

Далее учащимся было предложено составить устное высказывание, которое должно содержать четыре микротемы (пять новейших технологий в обучении, польза и вред технологий для обучения, сложности учащихся, сложности преподавателей). После поиска основной информации студенты должны были составить связный монолог, опираясь на ранее изученный грамматический материал.

Однако в ходе выполнения задания были выявлены следующие трудности, с которыми столкнулись как учащиеся, так и преподаватель:

1. Механическое копирование текста. Вместо выделения ключевых, указанных в задании микротем студенты дословно переписывали фрагменты статей, лишь вставляя союзы или предлоги, не проводя смыслового анализа;

2. Нерациональное распределение времени. Вместо запланированных 15 минут на анализ текста группы потратили в среднем 50 минут;

3. Ошибки в употреблении предлога «из-за». Несмотря на его негативную коннотацию, каждая группа студентов использовала его в нейтральном или положительном контексте.

Проанализировав сложности учащихся, можно выделить следующие рекомендации по работе над ошибками и совершенствованию веб-квеста:

1. Проблема механического копирования текста может быть решена с помощью проведения дискуссии по навыкам аналитического чтения, акцентируя внимание на различии между дословным цитированием и перефразированием, технике выделения ключевых идей (подчеркивание, выписки, ментальные карты), важности собственной интерпретации информации;

2. Проблема временных затрат может быть решена в совокупности с натренированностью навыков аналитического чтения, что

указывает на значимость отработки скоростного чтения с поиском ключевой информации. Кроме того, можно выслать текст статьи учащимся заранее для просмотрового чтения дома;

3. С целью предупреждения ошибок в употреблении предлогов необходимо еще раз показать студентам отличия между коннотациями («из-за» + Р.п., для обозначения нежелательных последствий, «благодаря» + Д.п. – выражение причины, которая приводит к позитивным последствиям) и при необходимости дать упражнение на подбор синонимичных конструкций;

4. В отличие от других игровых технологий, например, «хака-тон», которая была рассмотрена в предыдущей статье, «веб-квест» не включал в себя критерии оценивания ответов учащихся, в связи с чем мы столкнулись с необходимостью разработки таковых. Так, например, возможны следующие критерии оценивания ответов:

- Полнота раскрытия микротем (0-5 баллов)
- Правильность языковых конструкций (0-5 баллов)
- Оригинальность интерпретации (0-3 балла)
- Соблюдение регламента (0-2 балла)

Таким образом, описанные меры позволят повышать эффективность выполнения веб-квеста, развивать у студентов навыки аналитической работы с информацией и избегать типичных ошибок. Особое внимание следует уделять формированию метакогнитивных навыков - осознанному контролю над собственной учебной деятельностью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что веб-квесты способствуют развитию у учащихся не только языковых навыков, но и аналитического мышления, формированию soft-skills, делая обучение интерактивным и практико-ориентированным. А главное, способствуют комплексному развитию языковых, когнитивных и метапредметных умений у учащихся.

Литература

1. Какие технологии будущего применяются в учёбе уже сегодня // Журнал домашней школы Фоксфорд: сайт. – URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/tekhnologii-budushchego-v-uchyobe?ysclid=mawgbougkh544651881> (дата обращения: 24.03.2025).

2. *Калашикова О.В., Валова А.А.* Эффективность и целесообразность применения хакатона на уроках грамматики русского как иностранного //

Сборник научных статей по итогам Всероссийского с международным участием научно-практического семинара, Мурманск, 21.03.2025. – Москва: Русайнс, 2025. – С. 48-54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82601940>

3. Нечитайлова Е.В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvesty-kak-metodika-obucheniya-na-osnove-internet-resursov> (дата обращения: 19.09.2025).

4. Эксперты рассказали о проблемах внедрения VR- и AR-технологий в вузах // Skillbox Media: сайт. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/eksperty-rasskazali-o-problemakh-vnedreniya-vr-i-artekhnologiy-v-vuzakh/?ysclid=mawgc27b7q328841197> (дата обращения: 24.03.2025).

5. March, T. (2000). The 3 Rs of WebQuests. Multimedia Schools Magazine, 7(6), 62. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/nov00/march.htm> (дата обращения: 12.05.2025).

6. Taxonomy of Tasks // Simoneuni's Weblog. – URL: <https://simoneuni.wordpress.com/2008/10/20/taxonomy-of-tasks-2/> (дата обращения: 15.05.2025).

A.A. Valova

(Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University)

O.V. Kalashnikova

(Russian State Hydrometeorological University)

“WEB-QUEST” AS A TOOL IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is dedicated to the analysis of the effectiveness and feasibility of using the gaming technology «web-request» in the process of teaching Russian grammar as a foreign language. The theoretical foundations of using gaming methods in education, the features of the web-request model by Bernie Dodge, and practical experience in conducting classes with Turkmen students are examined. The stages of designing and implementing a web-request are highlighted, difficulties are identified, and recommendations for overcoming them are proposed. Special attention is given to the development of analytical thinking, argumentation skills, and the use of cause-and-effect relationships in oral speech. The analysis confirms the significant potential of web quests for enhancing motivation and the effectiveness of learning.

Keywords: gaming technologies, web-request, teaching Russian as a foreign language, analytical thinking, teaching methodology, Russian grammar as a foreign language.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВЕТСКИХ ФИЛЬМОВ О ВОЙНЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования советских фильмов о Великой Отечественной войне в преподавании русского языка как иностранного. Подчеркивается их значимость как аутентичного материала, позволяющего формировать языковую, социокультурную и коммуникативную компетенции студентов. Анализируются преимущества классического военного кино: нормативная лексика, культурно-историческая ценность, воспитательный потенциал, а также основные трудности работы с такими фильмами: наличие специальной терминологии, необходимость исторических комментариев, организационные ограничения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; советские военные фильмы; лингвострановедение.

В современном методическом пространстве преподавания иностранных языков наблюдается растущий интерес к использованию аутентичных мультимедийных материалов, и особенно художественных фильмов. Исследователи отмечают, что XXI век можно назвать «цивилизацией визуальных форм коммуникации»: современный студент по сути своей привыкает воспринимать информацию через зрительные образы и видео. В этих условиях обращение к художественному кино становится естественным и эффективным дополнением к традиционным методам обучения. Для преподавания русского языка как иностранного (РКИ) особенно ценным конечно же является отечественный кинематограф, накопивший богатый культурный материал. Среди различных жанров безусловно важное место занимают советские фильмы о Великой Отечественной войне – военные фильмы, которые как раз таки принадлежат к «золотому фонду» российского киноискусства и обладают значительным дидактическим потенциалом.

Актуальность обращения к советским военным фильмам в практике РКИ обусловлена несколькими факторами. В первую очередь конечно аутентичные художественные фильмы в целом дают

широкие возможности для развития всех видов речевой деятельности учащихся – говорения, аудирования, чтения и письма (особенно на продвинутом этапе обучения). Во-вторых, сама по себе военная кинематографическая классика несёт в себе довольно таки богатую лингвострановедческую информацию и конечно эти фильмы создавались непосредственными участниками или современниками военных событий, поэтому в художественной форме отражают исторический опыт, ценности и культурные реалии эпохи. Просмотр таких фильмов дает как никак иностранным студентам глубже понять национальный менталитет русского народа, связанные с войной черты характера и ценности (мужество, стойкость, товарищество и др.), а также познакомиться с ключевыми страницами российской истории. В-третьих, само по себе обращение к военным фильмам существенно повышает **мотивацию**: эмоционально сильный сюжет, основанный на драматических исторических событиях, как правило, вызывает у студентов живой интерес и сопереживание, что как раз таки сильно стимулирует их активно участвовать в обсуждениях и заданиях по фильму. Именно поэтому считается что использование советских фильмов о войне в обучении РКИ отвечает современным методическим принципам коммуникативной направленности, обеспечивает насыщенность учебного процесса культурно-исторической информацией и повышает учебную мотивацию учащихся [1].

Настоящая статья посвящена теоретическим и практическим основам применения советских военных фильмов в преподавании русского языка как иностранного. Рассматриваются по сути важнейшие концептуальные предпосылки использования киноматериала в обучении, место и роль военного кино в формировании языковой и социокультурной компетенций, а также анализируются основные трудности, возникающие при работе с военными фильмами в аудитории, и предлагаются пути их преодоления посредством системы упражнений. Ориентируясь на разнообразные требования современного преподавания РКИ, подчеркнем саму необходимость четкого структурирования работы с фильмом – от подготовки учащихся к просмотру до итоговых заданий – с тем, чтобы киноматериал выступал как бы не фоновым развлечением, а полноценным дидактическим средством.

Аудиовизуальные материалы уже много лет занимают важное место в РКИ: ведь, в сущности, кино дает наглядность, эмоциональную вовлечённость и аутентичные речевые образцы, частично компенсируя отсутствие языковой среды. Фильм становится «суррогатом» живого общения: тренирует аудирование, внимание к невербальным сигналам и вводит в культурный контекст, но конечно же его эффективность зависит от методической организации ведь все же показ должен иметь чёткие цели и сопровождаться продуманной системой заданий, иначе просмотр превращается в развлечение без заметного учебного эффекта [2].

Выбор формата работы определяется уровнем студентов. На начальном этапе уместны короткие сюжеты и адаптированные фрагменты для формирования базовых навыков и лингвострановедческой компетенции. На уровнях В1–С1 полноформатные художественные ленты становятся ресурсом не только для языка, но и для расширения знаний об истории, литературе и социокультурных реалиях; именно аутентичное кино дает тренировать понимание быстрой разговорной речи, регистров и вести аргументированное обсуждение сложных тем.

Методическая основа такого обучения опирается на коммуникативность (фильм как источник реального общения), насыщенность культурной информацией (язык в неразрывной связи с контекстом) и мотивационную обусловленность (эмоциональная сила кино повышает вовлечённость и запоминание). При этом важно учитывать возраст, интересы и национально-культурный фон аудитории ведь все-таки тематический выбор и подача материала адаптируются под группу, сочетая коммуникативный, культуроведческий и личностно-ориентированный подходы.

Советские фильмы о Великой Отечественной войне можно рассматривать как полноценный учебный материал по РКИ. Они ведь дают образцы литературной речи без жаргона и сленга, помогают освоить устойчивые выражения, вошедшие в культурный код («Есть такая профессия – Родину защищать», «Иди и смотри»). Четкая дикция и размеренный темп делают восприятие доступным даже для студентов со средним уровнем владения языком [3].

Большая ценность таких фильмов лингвострановедческая информация. Картины подробно показывают быт 1940-х годов, фрон-

товые реалии, речь военных и тыловых персонажей. «Баллада о солдате» передает атмосферу разрухи и надежды, «А зори здесь тихие» раскрывает образы девушек-зенитчиц, «Летят журавли» отражает жизнь в тылу и психологию потерь. При обсуждении студенты получают не только языковую практику, но и знания об истории России.

Фильмы о войне также несут воспитательный потенциал. В них поднимаются темы мужества, самопожертвования, товарищества, в сущности, все эти ценности легко воспринимаются иностранными студентами и становятся основой для дискуссий о цене победы, о памяти о войне, о моральном выборе героев. Такой разговор как раз и формирует критическое мышление и позволяет использовать язык в обсуждении сложных тем.

Несмотря на возраст, классические фильмы не теряют актуальности. Они проще для аудирования, чем современные ленты с быстрым монтажом и сленгом, и потому лучше подходят для учебных целей. В результате использование военного кино позволяет решать сразу несколько задач: отработка аудирования и пополнение словаря, знакомство с историей и культурой, воспитание уважения к общечеловеческим ценностям.

Использование военных фильмов в обучении РКИ связано с рядом трудностей. Прежде всего это языковая специфика: в фильмах встречается большое количество военной терминологии батальон, комбат, политрук, бронебойный снаряд, а также устаревшие слова и советизмы. Чтобы студенты не теряли нить повествования, необходима предварительная работа, а именно отбор ключевой лексики, пояснения и группировка слов по темам. В фильме «28 панфиловцев», там вот методисты рекомендуют заранее знакомить учащихся с военными терминами и пояснять их значения. Дополнительную сложность создаёт переплетение официально-делового стиля командиров и разговорного стиля солдат, поэтому целесообразно делить фильм на фрагменты и давать установки на восприятие: где слушать приказ, а где как бы понять шутку или бытовую сцену.

Не менее важен культурно-исторический контекст ведь все же иностранные студенты часто не знают значения названий Сталинград, блокада Ленинграда, панфиловцы. Поэтому перед просмотром

ром необходимо кратко рассказать об исторических событиях, персонажах, подвигах, что помогает воспринимать сюжет осмысленно. В практике работы с фильмом «28 панфиловцев» студентам предлагали подготовить сообщения о битве за Москву, после чего обсуждали её ключевые этапы. Также требуется объяснять культурные символы ту же самую песню «Тёмная ночь», красное знамя, платок как знак памяти. Эмоциональная тяжесть фильмов может стать проблемой для чувствительных студентов и конечно в таких случаях стоит ограничиться отдельными сценами или подобрать более мягкий материал, обязательно оставив время для обсуждения впечатлений.

Организационные трудности связаны с хронометражом: двухчасовой фильм невозможно показать за одно занятие. Решение - домашний просмотр целиком с последующей работой над эпизодами, либо прерывистый показ по частям, либо выбор 3–5 ключевых сцен с кратким пересказом остального сюжета. Чтобы студенты не были пассивными зрителями, им дают конкретные задания: фиксировать лексику, факты или поступки героев; раздают индивидуальные листы с вопросами, все это и делает просмотр активным и обеспечивает вовлечённость [4].

После фильма важно закрепить материал. Эффективными оказываются обсуждения сюжета и проблематики, инсценировки сцен («Баллада о солдате», «А зори здесь тихие»), упражнения на лексику и грамматику, а также письменные задания, отзыв, письмо от лица героя, альтернативный финал. Сравнение с военными фильмами из культур самих студентов развивает межкультурную компетенцию. Такой трёхступенчатый процесс подготовки, активный просмотр и закрепление позволяет реализовать учебный потенциал фильма максимально.

При этом в научных публикациях важно соблюдать добросовестность ведь все же выводы должны опираться на практику и корректные ссылки, а не на заимствование чужих методик. Только в этом случае фильм становится не случайным дополнением к уроку, а полноценным инструментом развития языковых и культурных компетенций.

Использование советских фильмов о войне в преподавании русского языка как иностранного демонстрирует эффективность на

стыке языкового и культурного обучения. Анализ методической литературы и опыт практической реализации подобных занятий показывают, что правильно подобранный и дидактически организованный военный фильм способен стать мощным средством формирования коммуникативной компетенции. Благодаря военному кино иностранные студенты конечно не только совершенствуют навыки аудирования и говорения, обогащают словарный запас нормативной лексикой, но и приобщаются к важнейшим пластам русской культуры – исторической памяти, национальным ценностям, художественным образцам советского кинематографа.

Успех применения фильмов напрямую на самом деле зависит от системного подхода и сам отбор фильма с учетом уровня и интересов аудитории, предварительная работа (ввод лексики, контекста), четкая постановка целей просмотра, привлечение внимания студентов к ключевым моментам, а затем тщательное постпросмотровое закрепление материала. Советские военные фильмы, обладая эмоциональной силой и глубоким содержанием, «нарушают» привычный ход урока и формируют у обучающихся устойчивый интерес к языку. При этом они выступают не просто иллюстрацией, а полноценным учебным инструментом, позволяющим по сути своей моделировать отсутствие языковой среды и обогащать процесс обучения живыми речевыми ситуациями [5].

Конечно, работа с кино требует от преподавателя тщательной подготовки и методического мастерства. Необходимо досконально предусмотреть возможные трудности – языковые, культурные, организационные – и заранее спланировать пути их преодоления (от отбора лексики до разработки упражнений), и все же вложенные усилия окупаются сторицей: живой отклик студентов, рост их мотивации и прогресс в овладении языком являются лучшей наградой. К тому же подобные занятия служат продвижению русского языка и культуры: иностранные учащиеся начинают ценить не только современную Россию, но и ее историческое наследие, понимают вклад советского народа в победу во Второй мировой войне, знакомятся с шедеврами мирового кинематографа.

В перспективе дальнейших исследований остается ряд вопросов. Например, интерес представляет сравнение влияния старых военных фильмов и новых экранизаций на восприятие современных студентов, изучение эффективных стратегий интеграции киномате-

риала в онлайн-формат обучения, разработка критериев отбора военных фильмов для разных целевых аудиторий (студенты-филологи, военные специалисты, школьники и т.п.). Тем не менее уже сейчас очевидно, что советское военное кино занимает достойное место в арсенале средств преподавателя РКИ. Его информационно-воспитательный потенциал, помноженный на продуманную методику, позволяет решать сложную задачу и, по сути, делать изучение русского языка одновременно познавательным, увлекательным и глубоким по своему содержанию. Используя наследие великих фильмов о войне, мы как бы не только учим языку, но и вводим нового носителя иноязычной культуры в пространство русской истории и души, что, безусловно, обогащает личность учащегося и служит делу взаимопонимания между народами.

Литература

1. Давыденко Н.А., Реутова М.А. Использование информационно-воспитательного потенциала советских художественных фильмов при изучении темы «Великая Отечественная война» // Вестник СГУПС. Гуманитарные исследования. – 2021. – №2(10). – С.100-108.
2. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеofilмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки КФУ им. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – Т.3(69), №4. – С.66-78.
3. Ефимова О.Ю. Использование художественных военных фильмов в обучении русскому языку иностранных военнослужащих // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-2. – С.89-92.
4. Николенко Е.Ю., Иванова О.В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. – 2013. – №4. – С.43-52.
5. Дьяченко Т.Н. Использование художественных фильмов на занятиях по РКИ (на примере фильма «Выкрутасы») // Международный аспирантский вестник. – 2015. – №1. – С.123-127.

Wang Yu

(*RUDN University*)

SOVIET WAR FILMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article explores the use of Soviet films about World War II in teaching Russian as a foreign language. These films are valuable authentic materials which develop students' linguistic, sociocultural, and communicative

competences. The advantages of classic war films' normative vocabulary, cultural and historical value, and educational potential are highlighted along with the main challenges such as military terminology, the need for historical background, and time constraints.

Keywords: Russian as a foreign language; Soviet war films; cultural studies.

Е.А. Великанова

*(Петрозаводская государственная консерватория
им. А.К. Глазунова)*

Н.Г. Урванцева

(Петрозаводский государственный университет)

ИЗУЧЕНИЕ РАННЕЙ ЛИРИКИ А.А. АХМАТОВОЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения ранней лирики Анны Ахматовой в иностранной аудитории (А2 и выше), предлагаются методические подходы к изучению стихотворений «Песня последней встречи» (1911), «Сжала руки под темной вуалью...» (1911), «Вечером» (1913), «Все мы бражники здесь, блудницы...» (1913), рекомендуемых авторами для чтения.

Ключевые слова: русский как иностранный, русская поэзия, Ахматова, обучение чтению

Анна Ахматова (1889–1966) – одна из ключевых фигур русской литературы Серебряного века. Ее ранняя лирика отражает сложное переплетение личных переживаний, философских размышлений и культурных тенденций эпохи. Для иностранной аудитории ее творчество представляет особый интерес, так как соединяет в себе классическую ясность и легкость стиха, выразительность деталей, умеренность художественных средств, женскую пронизательность и чуткость, которая по-прежнему привлекает и удивляет читателей. Все эти черты присущи поэзии Ахматовой с самого раннего периода.

Любовь, переживания и духовные поиски девушки-поэта близки и понятны ее современным ровесникам из разных стран. Стихотворения Ахматовой 1911–1913 годов, не подвергнутые адаптации, могут быть порекомендованы для чтения в иностранной аудитории, владеющей русским языком на уровне А2 и выше.

Ранняя лирика Анны Ахматовой характеризуется единством поэтической системы, в которой ключевую роль играют повторяющиеся мотивы: последней встречи и расставания, жеста, памяти и невозвратности прошлого, судьбы и рока, противопоставления внешнего и внутреннего состояния.

Следует обратить внимание на эволюцию лирической героини Анны Ахматовой в 1911–1913 годы. Анализ ранних стихотворений позволяет проследить переход от интимно-личностного переживания к экзистенциальному осмыслению бытия.

По мере изучения ранней поэзии – «Песня последней встречи» (1911), «Сжала руки под темной вуалью...» (1911), «Вечером» (1913), «Все мы бражники здесь, блудницы...» (1913) и др. – иностранные студенты могут составить под руководством преподавателя сравнительную таблицу эволюции лирической героини в ранних стихотворениях А.А. Ахматовой.

**Эволюции лирической героини
в ранних стихотворениях А.А. Ахматовой**

Аспекты анализа	Стихотворения 1911 года	Стихотворения 1913 года
Вид лирики	любовная (интимная)	философская, социальная
Время	здесь и сейчас	историческая перспектива
Герои	двое («он» и «она»)	коллектив («мы»)
Масштаб переживания	личная драма героини	экзистенциальный кризис
Настроение	лирическое, интимное	пророческое, трагическое

Иностранные студенты, владеющие русским языком на уровне В1 и выше, могут провести анализ лексики стихотворения. В результате они приходят к выводу, что лексика претерпела изменение от бытовой к философской. Для этих студентов можно дать творческое задание написать монолог от лица героини разных периодов.

Понимание поэзии Ахматовой требует учета исторического контекста, особенностей поэтического языка и символики. Иностранцам следует объяснить, что на эволюцию героини повлияла атмосфера исторического напряжения перед Первой мировой войной (1914–1918), атмосфера «конца века» в культуре Серебряного века и акмеизма. На уровне владения русским языком В1 и выше

студенты самостоятельно могут сопоставить ранние стихотворения с историческими событиями и культурой начала XX века.

На занятиях нужно обратить внимание иностранных студентов на «говорящую деталь» в лирике поэта. Ахматова была мастером передачи эмоций через жест, деталь туалета, предмет обстановки, молчание. Этот «невербальный код» ее поэзии – ключ к пониманию не только текстов, но и особенностей русской коммуникативной культуры в целом, где часто важнее не что сказано, а как и что умалчивается.

В стихотворениях 1911 года личность героини проявляется через конкретные психологические жесты, телесные ощущения и глубоко личные переживания. Например, в анализируемых стихотворениях А.А. Ахматова делает акцент на руки: ощущает прикосновение рук друга, сжимает руки под вуалью или неправильно надевает перчатку.

В стихотворении *«Сжала руки под темной вуалью...»* жест героини становится универсальным знаком отчаяния, напряжения, сдерживаемой боли. «Темная вуаль» в русской и европейской культуре является символом траура, скрытности, тайны. Эта деталь задает драматический, почти трагический тон. Эмоция молчания передана не криком, а вопросом: «Отчего ты сегодня бледна?». Ответ скрыт, его нужно домыслить. Крик лирической героини: «Шутка / Все, что было. Уйдешь, я умру» встречает спокойный ответ ее собеседника.

При анализе стихотворения *«Песня последней встречи»* следует обратить внимание иностранных читателей на жест-ошибку: «Я на правую руку надела / Перчатку с левой руки». Этот жест понятен без перевода любой культуре. Студенты должны найти детали, с помощью которых передается внутреннее переживание героини: перчатка, ступени, шаги, клены, дом, спальня, свечи. Преподаватель может предложить иностранным читателям задание найти строки, в которых говорится о природе (осенние клены, «шепот осенний» – разговор с деревьями и ветром), что помогает правильно понять идею стихотворения – признаваясь осенней природе в желании умереть вместе с ней, лирическая героиня Ахматовой имеет в виду временную смерть своих чувств, за которой вновь последует весна и возрождение.

Во время чтения иностранной аудитории могут быть предложены творческие задания. Например, задание на «чтение» жестов: «Опишите или изобразите жесты из стихотворений. Что они означают?». Следующее задание направлено на культурный перевод: «Есть ли в вашей культуре аналогичные символические детали для выражения горя, смятения?».

Для понимания глубины и сложности душевных движений лирической героини студентам рекомендуется найти и прочитать строки, в которых ее слова или тело (жест, бледность, взгляд) выдают истинные чувства. Читатели, владеющие русским языком на уровне В1 и выше могут сравнить жесты героини в разных стихотворениях.

Эти и другие задания помогают показать иностранным читателям, что поэзия Ахматовой – это не только «слова», но и целая система «знаков», которые нужно уметь видеть, расшифровывать и понимать. Именно это указывает на истинное художественное мастерство поэта, проявившееся уже в ранних стихах.

Изучение ранних стихотворений А.А. Ахматовой требует внимания к деталям, жестам, символике, присущим ее художественному стилю, и историческим реалиям начала XX века. Именно благодаря этому иностранные студенты могут не только улучшить знание русского языка, но и глубже понять русскую культуру. Сквозные мотивы в лирике Ахматовой создают единое поэтическое пространство, в котором каждое стихотворение вступает в диалог с другими, а личность автора раскрывается с разных сторон. Для иностранных студентов анализ сквозных мотивов становится ключом к пониманию художественного мира поэта, позволяя увидеть и проследить единство и развитие ее творческой мысли даже при собственном ограниченном словарном запасе. Такой подход делает неадаптированную поэзию Ахматовой доступной и понятной для иноязычной аудитории, развивает у студентов навыки сравнительного анализа и интертекстуального мышления на иностранном языке, формирует личный интерес к изучению русской культуры.

E.A. Velikanova

(Petrozavodsk State Conservatory named after A.K. Glazunov)

N.G. Urvantseva

(Petrozavodsk State University)

EARLY LYRICS OF A.A. AKHMATOVA IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract. The article explores teaching Anna Akhmatova's early poetry to foreign students with a level of proficiency of A2 and above. It suggests methodological approaches to studying the poems «Song of the Last Meeting» (1911), «Hands Clasped under a Dark Veil...» (1911), «In the Evening» (1913), and «We Are All Revelers Here, Harlots...» (1913). These poems are recommended by the authors for reading in this context.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian poetry, Akhmatova, learning to read

Н.И. Власова, В.М. Шаклеин

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗИИ В СМЫСЛОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. Рассматриваются особенности выражения феномена синестезии в художественном тексте. Предпринимается попытка определить роль синестезии в формировании смыслового пространства художественного текста о Великой Отечественной войне (на материале повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...»).

Ключевые слова: лексема, семантика, ассоциация, метафора, синестезия, художественный текст.

Синестезия с точки зрения *психологии* определяется как «явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно ещё и добавочное ощущение, характерное для другого органа чувств» [Краткий психологический словарь 1998].

Языковеды занимаются исследованием синестезии «с конца XIX столетия» [Мукина 2010; 75]. В современной лингвистике изучение этого феномена не утратило своей актуальности: высокий интерес к данному явлению отмечается в рамках таких областей, как прагматика, когнитивная стилистика, лингвостилистика, ономасиология и других [Агапова 2018; 5].

В науке о языке единое чёткое определение концепта «синестезия» отсутствует. Мы опираемся на формулировку, используемую Л.Л. Степанян: «употребление слова, значение которого связано с одним органом чувств, в значении, относящемся к другому органу чувств» [Степанян 2004; 116-117]. Такое определение синестезии наиболее лаконично и точно отражает специфику языкового проявления данного феномена. В качестве примеров языковой синестезии отметим такие словосочетания, как *сладкий запах*, *прохладная синева*, *мягкий шорох*.

Лингвисты, занимаясь изучением синестезии, обращают внимание на так называемые *синестэмии*, которые представляют собой примеры «синестезии на основе сенсорно-эмоциональной межчувственной связи» [Бардовская 2011; 79-80] (*горькая любовь*, *холодное бешенство*). Кроме того, понятие «синестезия» в лингвистических исследованиях расширяется за счёт включения в него сочетаний, в которых присутствует только «одна сенсорная модальность» [Ярошенко 2020; 146] (*тёплая прохлада*). Следует также отметить синестезии, ключевым компонентом которых является «слово» (типологию такой синестезии предлагает И.В. Труфанова [Труфанова 2024; 130-131]).

В лингвистических исследованиях особое внимание обращается на функционирование синестезии в рамках как прозаического, так и поэтического художественного текста. А.И. Бардовская указывает, что изучение художественной речи остаётся в центре внимания исследователей из разных областей научного знания, занимающихся вопросом данного феномена, отмечая, что именно синестезия в языке и художественных экспериментах поэтов на рубеже XIX-XX столетий стала «важным стимулом для выделения синестезии в сферу отдельного научного интереса» [Бардовская 2005; 10].

Синестезия в художественном тексте представляет собой не только одно из средств выразительности: она выступает ключевым

компонентом организации смыслового пространства текста, поскольку позволяет передать движение мысли и чувства автора.

Особую роль синестезия играет в художественном тексте, раскрывающем тему *войны*. В смысловом пространстве текстов о войне важное место занимает отражение перцептивной картины мира, то есть восприятие окружающей действительности посредством органов чувств. В пространстве войны герои находятся в постоянном напряжении, их чувства (зрение, осязание, слух, обоняние, вкус) обострены. Синестезия, возникающая *в точке пересечения сенсорных ощущений разной модальности*, позволяет организовать *ментальное пространство персонажей*.

Приведём несколько примеров выражения феномена синестезии в повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...».

Отметим, что при описании языковой репрезентации синестезии в художественном тексте нами используется термин П.В. Ярошенко «сенсорный семантический компонент», который представляет собой «семантический элемент в составе слова, относящийся к сфере чувственного восприятия» [Ярошенко 2023; 55]. В ходе анализа практического материала мы обращаем внимание на такие сенсорные семантические компоненты, как: *зрение, осязание, обоняние, вкус, слух, температура*. В структуре синестезий нами также выделяется компонент *эмоция/чувство*, позволяющий рассмотреть сочетания сенсорного, эмоционально-чувственного восприятий, и компонент *слово*.

Синестезии в исследуемом художественном тексте отражают восприятие персонажами окружающей среды и самого пространства войны. Обратим внимание на то, как описывается восприятие запаха в следующем фрагменте: «...Над разездом уже не выветривался *липкий запах* местного первача». В приведённом примере представлена *двухкомпонентная* синестезия в виде словосочетания «липкий запах», в которой сенсорный семантический компонент *обоняние* реализован в слове «запах», употреблённом в прямом значении, а второй компонент – *осязание* – представлен в слове «липкий», использованном, в свою очередь, в переносном значении. Синестезия в данном фрагменте выступает *средством описания физических ощущений персонажей*, а также подчёркивает характеристику *обонятельного* образа, передаёт *ассоциацию* – запах был настолько сильным, что воспринимался героями *осязательно*.

Синестезии с ключевым компонентом *слух* описывают *внутреннее* состояние героев. Например, синестезии используются при описании *речи* персонажа: «...*Тусклым голосом* отрапортовала старшая». В этом фрагменте *голос* (семантический компонент *слух*) характеризуется словом «тусклый» (компонент *зрение*), употребленном в переносном значении «бессодержательный, скучный», что передаёт *отношение* персонажа к тому, о чём он говорит.

Компоненты *слух* и *осязание* сочетаются в следующем примере: «Странный *выкрик* этот *словно застрял* в нем, словно еще звучал...». Звук (выкрик) приобретает *физическое воплощение*. В этом фрагменте синестезия представлена в форме *сравнения* (*словно застрял*). Синестезия также двухкомпонентная, однако представлена уже не словосочетанием, а заключена в *грамматической основе* предложения.

Следует обратить внимание на то, как характеризуется в тексте само «слово». Например, при описании слова используется *зрительная* характеристика: «И ругался *черными словами*». Такая характеристика закреплена в самом языке: в словарях зафиксировано, что *чёрное* слово – это устойчивое выражение, означающее *брань*. Перед нами двухкомпонентная синестезия, представленная словосочетанием.

Выбор персонажем подходящих *слов* передаёт его *эмоциональное* состояние: «Старшина *старался говорить спокойно* и поэтому каждое *слово ощупывал*». Герой тщательно подбирает слова, чтобы не выдать внутреннего волнения, это передаётся лексемой «ощупывать», содержащей сенсорный компонент *осязание*. В данном примере двухкомпонентная синестезия представлена словосочетанием: «*ощупывал слово*».

Обратим внимание на следующий пример: «Он скорее *почувствовал*, чем *расслышал* этот слабый, утонувший в ветках *выстрел*». В данном фрагменте герой воспринимает звук не столько органами слуха, сколько *внутренними* ощущениями, что отражает его состояние.

В другом фрагменте персонаж чувствует то, что на самом деле произошло с другим героем: «...Она *физически, до дурноты ощущала проникающий* в ткани нож, *слышала хруст* разорванной плоти, чувствовала *тяжелый запах* крови». *Воображение* героя воссоздаёт одновременно *осязательные* (*ощущала нож*), *слуховые* (*слышала*

хруст) и обонятельные образы (*тяжелый запах крови*). В данном фрагменте задействуется сразу *три* модальности.

Обратим внимание на примеры синестезии на основе сенсорно-эмоциональной связи.

Так, при описании *чувств* героев используются синестезии с *температурным* компонентом: «В *ненависть* вызрело, *холодную* и расчётливую *ненависть*». Чувство героя (*ненависть*) характеризуется словом «холодная», употреблённым в переносном в значении «*бесстрастная, равнодушная*». Двухкомпонентная синестезия представлена словосочетанием, однако ключевым компонентом выступает не сенсорная модальность, а *эмоционально-чувственное восприятие*.

Чувства вызывают *осязательные* ощущения: «...*Печалью* был *полон*, по самое горло *полон*, *аж першило там*». Здесь синестезия получает несколько иное языковое воплощение. *Осязательный* компонент синестезии представлен словом «першить», употребленном в прямом значении. Эмоциональное состояние выступает *стимулом* осязательных ощущений, при этом оба компонента синестезии реализованы в рамках разных частей сложного предложения: першение в горле – *следствие* того, что герой был *полон* печалью.

Эмоционально-чувственное состояние героя описывается при помощи слов, содержащих *зрительный* семантический компонент: «Зубами скрипел от той *черной, ослепительной ярости...*» Синестезия состоит из двух компонентов (*эмоция/чувство* и *зрение*), однако *зрительный* компонент представлен сразу *двумя* лексемами. *Мрачность* чувства передана лексемой «чёрный», его *сила* – лексемой «ослепительный».

Три компонента в структуре синестезии представлено в следующем примере: «*Полоснуло* Васкова *по сердцу* от *вздоха* этого». Слуховое восприятие (герой услышал вздох), вызывает одновременно и *чувство*, и связанные с ним *осязательные* ощущения («*полоснуло по сердцу*»).

Имплицитно, на наш взгляд, представлен эмоционально-чувственный компонент в следующем примере: «А *щебет* военному человеку – *штык* в печенку». В данном примере компонент *эмоция/чувство* выступает промежуточным звеном, только подразумевается, поскольку именно он служит *причиной* восприятия *щебета* (компонент *слух*) как *штыка* (компонент *осязание*).

«Лиза думала о его словах и улыбалась, стесняясь того могучего *темного чувства*, что нет-нет да и *шевелилось* в ней, *вспыхивая* на упругих щеках». Чувство персонажа описывается при помощи лексемы с семантическим компонентом *зрение* («тёмное»). Кроме того, чувство «шевелилось» (здесь мы обнаруживаем *осязательный* компонент), что представляет собой пример *олицетворения*. Таким образом, синестезия становится развёрнутой, представленной словосочетанием («тёмное чувство») и основой предложения («что (чувство) шевелилось»).

Четыре компонента – *эмоция/чувство, осязание, зрение и температура* – представлены в следующем примере: «И опять Васкова до *черного ужаса* обожгло *ожидание* очереди...» Здесь развёрнутая синестезия представлена в рамках предложения. В слове «обжигает» сочетается одновременно два сенсорных семантических компонента – *осязание* и *температура* («Обжечь – 2. Повредить огнем или чем-нибудь горячим, едким, жгучим кожный покров, поверхность чего-нибудь», Толковый словарь Д.Н. Ушакова). Персонаж настолько напряжён, что его обжигает «до чёрного ужаса». Здесь ужас характеризуется словом «чёрный», содержащим *зрительный* семантический компонент. Синестезия представлена в форме метафоры.

Синестезии на основе сочетания сенсорных компонентов *одной модальности* в тексте почти не встречаются. Единственный обнаруженный пример связан со *слуховым* восприятием: «*Тишина* могильная стояла, аж *звон* в ушах». В данном фрагменте в структуре синестезии, представленной в рамках сложного предложения, сочетается два противоположных состояния: *отсутствие звука* (тишина) вызывает *звук*, который слышат только персонажи (звон в ушах).

Подведём итоги проведённого анализа языкового выражения феномена синестезии в повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...»:

1. Из *пятнадцати* проанализированных примеров *пять* представляют собой синестезии на основе сочетания *только сенсорных семантических компонентов*. В *семи* фрагментах обнаружена синестезия на основе сочетания *сенсорных и эмоционально-чувственных компонентов*. В *двух* примерах ключевым компонентом является

слово. В одном примере представлена синестезия на основе одной модальности.

2. Проведённый анализ позволил обнаружить, что в структуре синестезий может быть представлено от одного до четырёх выделяемых компонентов.

3. Наиболее часто в структуре синестезий представлены такие сенсорные семантические компоненты, как *осязание* (9 использований, около 25 %), *слух* (8 использований, около 23 %) и *эмоция/чувство* (7 использований, около 20 %).

4. Синестезии в тексте выражаются как в виде *словосочетания*, так и простого или сложного *предложения*.

5. Синестезии преимущественно представлены в форме *метафоры*, однако выявлены примеры репрезентации синестезии в рамках *сравнения* и *олицетворения*.

6. Синестезии в повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...» используются преимущественно для описания *эмоционального* состояния персонажей, в том числе если в составе данных синестезий *отсутствует* *эксплицитно выраженный эмоционально-чувственный компонент*.

Таким образом, *феномен синестезии* играет важную роль в формировании смыслового пространства повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...». Выступая в форме *метафоры*, *сравнения*, *олицетворения*, она возникает в точке пересечения восприятий разной модальности, *позволяет автору показать* *глубинные внутренние процессы, происходящие в душе героев*.

Литература

1. Агапова О.В. Синестезия как лингвистическое явление // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : Материалы IV Международной научно-методической конференции, Омск, 25 мая 2018 года. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова». Омский автобронетанковый инженерный институт. 2018. С. 5-8. – Текст : электронный. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xmuzpf&ysclid=m9rc51y9nk195694250>

2. Бардовская А.И. Синестетическая метафора с компонентом значения «температура» в русском и английском языках: опыт работы с электронными библиотеками // Вестник ВятГУ. 2011. № 2-2. С. 78-85. – Текст :

электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinesteticheskaya-metafora-s-komponentom-znacheniya-temperatura-v-russkom-i-angliyskom-yazykah-opyt-raboty-s-elektronnymi-bibliotekami>

3. *Бардовская А.И.* Средства номинации синестетических соощущений (на материале английских и русских художественных текстов) : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук; Вятский государственный гуманитарный университет. Тверь, 2005. 19 с. – Текст : электронный. – URL: <https://newdisser.ru/avtoreferats/01002801177.pdf?ysclid=m9rbb5jdw505431736>

4. *Васильев Б.* А зори здесь тихие. Повесть. В списках не значился. Роман. Рассказы. – Вступит. статья А. Дементьева. – Кишинев, «Литература артистикэ», 1979. – 384 с.

5. *Краткий психологический словарь* / Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 512 с. – Текст : электронный. – URL: <https://psychology.academic.ru/2295/%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%8F>

6. *Мукина О.Г.* Синестезия как лингвостилистический феномен. Как проявляется синестезия у русских поэтов XIX-XX веков? //Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2010. №2. С. 75-76. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinesteziya-kak-lingvostilisticheskiy-fenomen?ysclid=m9rbusqgoc715852003>

7. *Степанян Л.Л.* Синестезия и эмоциональность речи // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2004. № 4. С. 115-120.

8. *Толковый словарь современного русского языка* / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 800 с.

9. *Труфанова И.В.* Типы синестезии в повести Б. Пастернака «Детство Люверс» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2024. Т. 15, №1. С. 126-137. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-sinestezii-v-povesti-b-pasternaka-detstvo-lyuvers>

10. *Ярошенко П.В.* Сенсорный семантический компонент как основа для формирования синестезии в тексте (на материале стихотворения А. Рембо «Пьяный корабль» и его русских переводов) // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. Т. 18, № 1. С. 144–156. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sensornyy-semanticheskii-komponent-kak-osnova-dlya-formirovaniya-sinestezii-v-tekste-na-materiale-stihotvoreniya-a-rembo-pyanyy-korabl-i>

11. *Ярошенко П.В.* Словосочетания с сенсорными семантическими компонентами (на материале параллельного мультязычного корпуса):

специальность 5.9.8 – Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика / дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук; ФГБУН ИЯ РАН. Москва, 2023. 164 с. – Текст : электронный. – URL: https://iling-ran.ru/web/sites/default/files/theses/2023/%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%9F%D0%92_%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81_FINAL.pdf

N.I. Vladova, V.M. Shaklein

(RUDN University)

THE PHENOMENON OF SYNESTHESIA IN THE SEMANTIC SPACE OF A LITERARY TEXT

Abstract. The features of the expression of the phenomenon of synesthesia in a literary text are considered. An attempt is being made to determine the role of synesthesia in the formation of the semantic space of a literary text about the Great Patriotic War (based on the novel by B.L. Vasiliev «And the dawns here are quiet ...»).

Keywords: lexeme, semantics, association, metaphor, synesthesia, artistic text.

Н.А. Водина

*(Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина)*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье анализируются теоретические и практические аспекты социокультурной адаптации иностранных студентов. Рассматриваются модели аккультурации, культурного шока и культурных измерений, структурные элементы адаптации и роль межкультурной рефлексии. Подчеркивается значение цифровых технологий и видеокейсов для формирования межкультурной компетенции и успешной интеграции студентов в образовательную среду.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, лингвокультурная адаптация, межкультурная компетенция, русский язык как иностранный, культурные измерения, иностранные студенты.

В эпоху глобализации высшего образования проблема успешной интеграции иностранных студентов выходит за рамки изучения только языка. Академическая и социальная адаптация иностранных студентов критически зависит от их способности декодировать и интернализировать сложную систему социокультурных норм принимающего общества. При этом традиционное понимание адаптации как односторонней ассимиляции уступает место более сложной модели межкультурного взаимодействия, где формирование межкультурной коммуникативной компетенции становится ключевым индикатором успешности адаптационного процесса.

Социокультурная компонент лингвокультурной адаптации представляет собой многоуровневый процесс включения индивида в систему культурных кодов, символических структур и ценностных ориентаций принимающего общества. В отличие от других видов адаптаций, социокультурный аспект предполагает более глубокое включение в систему символов, традиций и смыслов, формирующих идентичность принимающего сообщества.

Теоретические основания понимания этого феномена восходят к концепции М. Вебера «целерационального» действия, где успешность адаптации рассматривается через призму соответствия между личностными потребностями и социокультурными возможностями среды [Вебер 1990]. Однако современная трактовка существенно расширяет эту схему, включая в анализ аффективные, когнитивные и идентитарные измерения адаптационного процесса.

Фундаментальное значение для понимания механизмов социокультурной адаптации имеет модель аккультурации Дж. Берри, предлагающая четырехмерную типологию адаптационных стратегий: ассимиляцию (полное принятие новой культуры), интеграцию (сохранение собственной культурной идентичности при принятии норм принимающего общества), сепарацию (отказ от взаимодействия с новой культурой) и маргинализацию (отказ от обеих культур) [Berry 1997]. Особую ценность этой модели составляет преодоление традиционной дихотомии «свое–чужое» через концепт интеграции, предполагающий возможность сохранения собственной культурной идентичности при одновременном принятии норм принимающего общества.

В противоположность статичной типологии Берри, процессуальная модель Д. Шумана акцентирует динамический характер

культурного освоения, выделяя прогрессивные стадии от поверхностного туристического знакомства до глубокой гражданской интеграции [Schumann 1986]. Эти подходы не противоречат, а скорее дополняют друг друга: модель Берри описывает возможные стратегии выбора, а модель Шумана – временную логику их реализации.

Структурированное понимание межкультурных различий обеспечивает теория культурных измерений Г. Хофстеде [Hofstede 1980]. Применительно к российскому контексту эта модель выявляет специфические адаптационные вызовы: высокая дистанция власти и выраженное избегание неопределенности создают особую институциональную среду, требующую от иностранных студентов освоения иерархических отношений и формализованных процедур взаимодействия.

Коллективистский характер российской культуры при относительно низких показателях маскулинности формирует социокультурную среду, где групповая принадлежность и межличностные отношения играют определяющую роль в академических и профессиональных контекстах. Для студентов из индивидуалистических культур это создает необходимость переосмысления привычных моделей самопрезентации и целедостижения [The Culture Factor 2025].

Концепция «культурного шока» К. Оберга и модель U-образной кривой адаптации С. Лисгарда раскрывают эмоциональную сложность межкультурного перехода [Lysgaard 1955; Oberg 1960]. Однако современные исследования показывают, что адаптационная траектория редко следует линейной логике от кризиса к разрешению. Скорее речь идет о циклических процессах реадаптации, где каждый новый культурный контекст актуализирует необходимость рефлексии и корректировки адаптационных стратегий.

В отечественной науке проблема социокультурной адаптации активно разрабатывалась В.Н. Аргуновой, А.Д. Гладушем, Н.А. Жерлицыной, В.В. Кочетковым, Г.Н. Трофимовой, В.М. Филипповым и др. Среди зарубежных исследователей значительный вклад внесли И. Камара, Р. Левин, Э.С. Маркарян, Л. Тьерри и др. Исследователи подчеркивают, что ключевым условием успешной социокультурной адаптации является интернализация новых культурных норм, развитие межкультурной гибкости и способность находить баланс между сохранением собственной культурной идентичности и открытостью к нормам принимающего общества.

Структурное содержание социокультурного компонента адаптации представляет собой систему взаимосвязанных элементов:

Освоение коммуникативного поведения составляет первый элемент и охватывает вербальные и невербальные нормы общения. Студенты осваивают правила речевого этикета, формулы вежливости, табуированные темы, особенности проксемики, кинесики, хронемии. Российская коммуникативная культура характеризуется прямолинейностью высказываний, эмоциональностью общения, значимостью контекста, что может контрастировать с коммуникативными нормами других культур.

Усвоение социальных ролей и статусных отношений формирует второй элемент структуры. Иностранные студенты осваивают иерархические структуры российского общества, особенности взаимодействия в системах «преподаватель-студент», «старший-младший», «мужчина-женщина», понимают значение социальных маркеров и способов выражения уважения к статусу собеседника.

Освоение ритуально-обрядовой сферы представляет третий структурный элемент и охватывает государственные праздники, традиции, обычаи повседневной и праздничной жизни. Особое внимание требует освоение норм поведения в различных ситуациях: на улице, в транспорте, в магазине, в театре, в гостях.

Постижение системы ценностей и мировоззренческих установок составляет четвертый элемент и предполагает понимание отношения к семье, дружбе, работе, образованию, государству, религии, характерного для российской культуры. Коллективистская ориентация российского общества проявляется в значимости групповой солидарности, взаимопомощи, приоритете общественных интересов над индивидуальными.

Освоение культурных кодов и символов формирует пятый элемент структуры, включающий художественные произведения, исторические события, культурные персонажи, составляющие общий культурный фонд. Студенты знакомятся с классической русской литературой, историческими фигурами, народными сказками, фразеологизмами, пословицами и поговорками.

Развитие межкультурной рефлексии представляет шестой элемент и предусматривает формирование способности осознавать культурную обусловленность собственного поведения и поведения

представителей принимающей культуры. Данный элемент развивает эмпатию и толерантность к различиям, формирует навыки межкультурного посредничества.

Важной составляющей социокультурной адаптации является развитие межкультурной компетенции, включающей способность понимать, интерпретировать и адекватно реагировать на культурные различия. Эффективным инструментом формирования данной компетенции выступает интеграция страноведческого компонента в образовательную программу через использование аутентичных материалов, анализ художественных текстов и моделирование межкультурных ситуаций.

Анализ существующих подходов к социокультурной адаптации показывает, что исследования преимущественно фокусируются на общих культурных различиях (ценностные ориентации, социальные структуры). Однако конкретные ситуации повседневного общения и особенности их языкового выражения требуют более детального изучения. Современные возможности цифровизации открывают новые перспективы: использование компьютерных технологий, мультимедийных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации и создавать интерактивные видеокейсы, приближенные к условиям реального межкультурного взаимодействия.

Формирование социокультурной компетенции в этом контексте приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает не только предотвращение межкультурных конфликтов, но и достижение подлинного взаимопонимания, что является основой успешной интеграции иностранных студентов. Социокультурный компонент, входящий в структуру лингвокультурной адаптации, позволяет осознать культурный контекст языкового общения и формировать способность к эффективной межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой новых мультимодальных образовательных форматов, включая видеокейсы, которые интегрируют языковой и социокультурный компоненты обучения и поддерживают процесс адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Литература

1. Иванова М.А., Туткова Н.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах // Высшее образование в России. 1993. № 4. С. 89–95.
2. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
3. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied psychology. 1997. Vol. 46(1). P. 5–34.
4. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. 476 p.
5. Lysgaard S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States // International Social Science Bulletin. 1955. Vol. 7. P. 45–51.
6. Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments // Practical anthropology. 1960. Vol. 7(4). P. 177–182.
7. Schumann J.H. Research on the acculturation model for second language acquisition // Journal of multilingual & multicultural development. 1986. Vol. 7(5). P. 379–392.
8. The Culture Factor. Country Comparison Tool. URL: <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=russia> (дата обращения: 09.09.2025).

N.A. Vodina

*(State Institute of the Russian Language
named after A.S. Pushkin)*

THE SOCIOCULTURAL COMPONENT OF LINGVOCULTURAL ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. The article analyzes the theoretical and practical aspects of the socio-cultural adaptation of international students. It considers models of acculturation, cultural shock, and cultural dimensions, as well as structural elements of adaptation and the role of intercultural reflection. The importance of digital technologies and video cases for developing intercultural competence and successful integration of students into the educational environment is emphasized.

Keywords: socio-cultural adaptation, linguocultural adaptation, intercultural competence, Russian as a foreign language, cultural dimensions, international students.

А.А. Воробьева

*(Московский государственный юридический университет
имени О.Е. Кутафина)*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние родной культуры на изучение русского языка монгольскими учащимися. Выявлены ключевые барьеры: страх ошибки, уважение к авторитету, потребность в предсказуемости и др. Предложены методические рекомендации по проведению занятий по РКИ в монгольской аудитории.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, этнокультурные особенности, этнометодика, монгольские студенты.

В условиях глобализации образовательного пространства и реализации стратегической задачи по увеличению числа иностранных студентов в российских вузах до 500 000 человек к 2030 году [Минобрнауки России 2025] особую актуальность приобретает вопросы качества их подготовки и успешной академической и социокультурной адаптации. Одним из ключевых партнеров в этой сфере и на современном этапе остается Монголия. Укрепление двусторонних образовательных связей, в том числе за счет увеличения государственных квот для граждан этой страны, приводит к притоку монгольских студентов. Значительная их часть начинает свой путь в России с подготовительных факультетов, где закладывается фундамент не только языковых знаний, но и будущего профессионального становления в выбранной специальности.

Главной задачей преподавателя на этом этапе является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность к обучению на основном курсе и дальнейшей эффективной профессиональной деятельности в русскоязычной среде. Однако этот процесс сопряжен с рядом объективных трудностей. Коммуникативное поведение является глубоко национально обусловленным и формируется под влиянием норм, традиций и картины мира конкретной лингвокультуры. Следовательно, успешное развитие умений говорения невозможно без учета этнокультурных особенностей учащихся. Игнорирование специфики монгольского коммуникатив-

ного стиля, включая невербальные средства общения, иерархические отношения в учебной группе и принятые модели речевого поведения, может привести к возникновению культурной интерференции, коммуникативным неудачам.

Т. Орсоо определяет монгольскую культуру как реактивную [Орсоо 2015]. Ключевыми атрибутами её ментальности являются внешняя эмоциональная невозмутимость, пассивная созерцательность, отрешенность и ассоциативное мышление [Одгэрэл 2011; 126-128], [Скородумова 2004; 5]. Для таких обществ первостепенное значение имеют демонстрация почтения [Льюис 2001; 24], строгое соблюдение этикета и сдержанность в выражении эмоций и суждений. Носители такой культуры склонны внимательно слушать, не перебивая, для них характерны застенчивость, деликатность и ненавязчивость.

В противовес земледельческим обществам с их традиционным распределением полевых работ между полями, в кочевой монгольской культуре хозяйственная жизнь была организована иначе. Её центральным организатором выступала женщина [Чулуунжав 2005; 84]. Это связано с характером повседневного быта кочевника-скотовода, который состоит из непрерывной заботы о скоте и регулярных перекочевков.

Согласно Б. Долгорсурэнгийн, в монгольской семье, при сохранении бесспорного авторитета мужчины, ключевые хозяйственно-бытовые вопросы находятся в зоне ответственности женщины [Долгорсурэнгийн 2004]. Для эффективной реализации этой роли женщине был необходим специфический набор качеств, включавший развитые организаторские способности и высокую степень внутренней дисциплины. Данные современных исследований подтверждают, что такие качества являются устойчивой характеристикой психологического профиля монгольских женщин. Как демонстрирует сравнительный анализ Т. Орсоо, их навыки самоорганизации развиты значительно больше, чем у мужчин [Орсоо 2015]. Подтверждает это и С. Оюунгэрэл, отмечая, что девушкам в большей степени свойственны лидерские склонности, самостоятельность, а также более развитые способности к самоконтролю и планированию [Оюунгэрэл 2015; 10].

Примечательно, что молодые монголы склонны считать уровень организованности генетически predetermined, врожденным качеством, целенаправленно развить которое невозможно [Орсоо 2015; 29]. Это закономерно формирует пассивное отношение к дальнейшему развитию навыков самоорганизации.

Анализ монгольской культуры, проведенный П. Нарангэрэв на основе методологии Хофстеде (VSM 2013), позволяет охарактеризовать ее по шести измерениям. Согласно полученным результатам, монгольская культура была классифицирована как обладающая высокой дистанцией власти и высоким уровнем индивидуализма, с относительно низким показателем избегания неопределенности, а также маскулинная, ориентированная на краткосрочную перспективу и потворствующая [Narangerav 2020; 1241-1247]. Это означает, что в монгольском обществе, несмотря на выраженный индивидуализм и стремление к личному успеху (маскулинность), существует глубокое уважение к иерархии и принятие неравенства (высокая дистанция власти). Низкое избегание неопределенности говорит о прагматизме и терпимости к неоднозначным ситуациям, а краткосрочная ориентация и потворство указывают на склонность к реализации непосредственных желаний и относительный оптимизм, что в целом рисует картину динамичного и адаптивного общества со сложным переплетением коллективных и личностных ценностей.

В рамках эмпирического исследования культурной специфики освоения монгольскими учащимися устной русской речи был проведен сравнительный опрос с участием 163 монгольских и 164 русских респондентов. Основной целью работы стало выявление культурных и социальных детерминант, влияющих на процесс овладения устной иноязычной речью. Для сбора данных был разработан специализированный опросник, включавший 13 вопросов закрытого типа.

Сравнительный анализ данных позволил выявить ряд существенных различий в стратегиях коммуникативного поведения между монгольскими и русскими студентами в контексте обучения устной речи на иностранном языке:

1. Анализ выявил разрыв в проактивности, связанной с учебной деятельностью. Это ярко иллюстрирует поведение при уточнении информации: русские студенты значительно чаще переспраши-

вают (79,8% против 57,1% у монгольских), демонстрируя более активную учебную стратегию. Это различие имеет серьезные последствия для эффективности обучения, так как монгольские студенты из-за смущения часто пропускают непонятый материал, что ведет к накоплению пробелов.

2. Наиболее репрезентативным оказалось расхождение в ответах, касающихся приоритета точности речи над её беглостью. Абсолютное большинство монгольских студентов (83,2%) сознательно выбирают стратегию «медленно, но правильно», тогда как в русской когорте доминирует противоположная установка: 58% респондентов готовы говорить бегло, допуская ошибки. Данная ориентация на безупречность напрямую коррелирует с тенденцией к молчанию в ситуации неуверенности: 81,5% монголов предпочитают не говорить вообще, если не уверены в правильности высказывания (против 66% русских). Таким образом, доминирование установки на перфекционизм существенно тормозит развитие спонтанной речевой деятельности и сокращает время практики.

3. Согласно полученным данным, хотя большинство учащихся в обеих группах нейтрально воспринимают публичное исправление ошибок, когорта русских студентов демонстрирует более высокий уровень принятия (82,8% против 72,4%). Более показательным является анализ негативных реакций: если легкое смущение испытывает примерно равное число респондентов, то выраженное неприятие данной практики более чем в два раза чаще встречается среди монгольских учащихся (14,1% против 4,9%). Это указывает на то, что для значительной части монгольских студентов публичная коррекция является не педагогическим инструментом, а психологически травмирующей ситуацией, ассоциированной с риском «потери лица» и повышением уровня тревожности.

Таким образом, учет этнокультурных особенностей монгольских студентов является необходимым условием успешного формирования их коммуникативной компетенции. Рекомендуется создание психологически безопасной образовательной среды через внедрение практики отсроченной коррекции ошибок, широкое использование парной и индивидуальной работы, а также четко структурированных заданий с предоставлением алгоритмов. Поэтапное вовлечение студентов в коммуникацию – от работы в мини-группах и ролевых игр с предсказуемыми сценариями до проблемных заданий

на поиск консенсуса с визуальными опорами – позволяет снизить тревожность и преодолеть барьер молчания.

Литература

1. *Долгорсүрэнгийн Б.* Особенности стиля воспитания матери и отца в зависимости от пола подростка: на материале современной монгольской семьи: автореф. дис. ... психол. наук: 19.00.13. М., 2004.
2. *Льюис Р.Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001.
3. Минобрнауки России. Стратегия развития высшего образования в Российской Федерации предполагает активное продвижение вузов, научных организаций, в целом российского высшего образования за рубежом [Электронный ресурс], 2025. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98359/> (дата обращения: 16.09.2025).
4. *Одгэрэл Б.* Особенности характера монгольских студентов // Наука и школа. 2011. №2. С. 125-128.
5. *Орсоо Т.* Психологические особенности организованности личности арабских и монгольских студентов: дис. ... психол. наук: 19.00.01. М., 2015.
6. *Оюунгэрэл С.* Исследование индивидуально-психологических особенностей монгольских учащихся старших классов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. С. 8-12.
7. *Скородумова Л.Г.* Монгольский язык: Образы мира. Улан-Батор: Издательство «Бемби Сан», 2004.
8. *Чулуунжав Б.* Языковое отражение ментально-поведенческих норм и межкультурный диалог (на примере русской культуры в сопоставлении с монгольской): дис. ... канд. филол. наук: 10. 02.01. М., 2005.
9. *Narangarav P.* An Investigation of Mongolian National Cultural Values using the Hofstede 6-D Model // International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD). 2020. V.4. P. 1241-1247.

A.A. Vorobeva

(Kutafin Moscow State Law University)

INTERCULTURAL DIALOGUE IN TEACHING RFL: DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF MONGOLIAN STUDENTS

Abstract. The article examines the influence of cultural characteristics of Mongolian students on learning the Russian language. Key barriers are identified: fear of making a mistake, respect for authority, need for predictability, etc.

Methodological recommendations are offered for creating a psychologically safe environment and developing Russian speaking skills.

Keywords: intercultural communication, ethno-cultural characteristics, ethno-methodology, Mongolian students.

Вэн Шулин

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ МАРКЕРЫ КОЛЛЕКТИВИЗМА В РУССКОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена выявлению, классификации и анализу ключевых лингвокультурных маркеров коллективизма в современном русском коммуникативном пространстве. Комплексный анализ языковых репрезентаций на четырех взаимосвязанных уровнях позволяет не только преодолевать стереотипные представления о «русском коллективизме», но и трансформировать их в конкретные, наблюдаемые языковые явления.

Ключевые слова: лингвокультурные маркеры, коллективизм, языковая репрезентация, коллективная идентичность.

В ходе исторического развития России такие факторы, как православная вера и общинная система, сыграли ключевую роль в формировании характерного коллективистского этоса ее культуры. Являясь одной из ключевых ценностей русской культуры, коллективизм не только глубоко пронизывает многие сферы общественной жизни, но и оказывает существенное влияние на структуру языковой системы и коммуникативные модели русского языка. В современном контексте, где процессы глобализации и индивидуализации становятся все более заметными, российская языковая культура находится в состоянии напряженности, вызванном взаимодействием традиционных коллективистских норм и привнесенных индивидуалистических дискурсов.

В отличие от западной культуры с ее ценностной ориентацией на личную автономию, в российском коммуникативном пространстве первостепенное значение придается групповой принадлежности, общностному сознанию и механизмам принятия коллективных решений. В этой связи Н. А. Бердяев отмечает, что русский народ всегда любил жить в тепле коллектива [Бердяев 1990; 6]. Указанные

культурные ориентации, глубоко укорененные в национальном сознании, получают закрепление и передачу через систему языка, реализуясь в форме совокупности лингвокультурных маркеров. Концептуальной основой данного исследования служит подход В. А. Масловой, в рамках которого лингвокультурные маркеры определяются как устойчивые, частотные и аксиологически нагруженные единицы языка [Маслова 2001; 208]. Функционируя как сигналы, они актуализируют в сознании носителей специфические культурные смыслы, стереотипы и ценностные представления, маркируя принадлежность к определенной лингвокультурной общности. Учитывая многомерность феномена, в работе применяется его комплексный анализ на следующих уровнях: лексико-фразеологическом, морфосинтаксическом, прагматическом и нарративно-дискурсивном.

На лексико-фразеологическом уровне анализируются устойчивые языковые единицы, непосредственно кодирующие ценности коллективизма. В русском языке формируется целостное семантическое поле коллективности, включающее ключевые концепты: *соборность, коллектив, община, народ, братство, единство, товарищ* и т. д. Особый статус занимает местоимение *«мы»*, частотность и специфика употребления которого служит диагностическим признаком доминирования коллективного начала над индивидуальным в русской языковой картине мира. Значительный пласт репрезентации коллективистских ценностей составляют паремиологические единицы. Такие пословицы, как *«один в поле не воин»*, *«где дружно, там не грузно»* и *«вместе – сила»*, аккумулируют и транслируют культурную установку на приоритет коллективного действия, имплицитно утверждая фундаментальную для русской культуры аксиому о том, что значимые результаты достижимы лишь через кооперацию и взаимопомощь.

На морфосинтаксическом уровне выявляются грамматические средства, регулярно выражающие коллективные смыслы. К наиболее релевантным явлениям относятся:

- Безличные конструкции системно элиминируют указание на конкретного деятеля, представляя действие как общепринятую норму. Такие модели, как *«надо работать»*, *«следует помочь»*, *«считается»* или *«нельзя»*, акцентируют действие как объективную необходимость, проистекающую не от индивидуальной воли, а

от безличного авторитета – коллективной морали или традиции, существующей независимо от отдельного человека.

●Обобщенно-личные предложения репрезентируют индивидуальный опыт в качестве коллективной нормы, осуществляя грамматическую объективацию групповых ценностей. Например, пословица *«семеро одного не ждут»* утверждает приоритет коллективного ритма, а высказывание *«на миру и смерть красна»* актуализирует абсолютную значимость общности, преобразующей даже экзистенциальный опыт.

Посредством таких моделей русский язык системно децентрирует индивидуальное «я», конструируя картину мира, в которой взаимозависимость и коллективные нормы выступают фундаментальными онтологическими принципами. В отличие от эксплицитных лексико-фразеологических маркеров, эти синтаксические структуры имплицитно внедряют установку на коллективность в языковое сознание, создавая предпосылки для соответствующих прагматических сценариев коммуникации.

На прагматическом уровне лингвокультурные маркеры коллективизма реализуются в виде стратегий речевого поведения и коммуникативных практик, которые перформативно воспроизводят соответствующие ценности. К их основным проявлениям относятся ритуализированные формы совместности (например, инклюзивные приглашения *«давай зайдем на чай»*), прескриптивные высказывания, актуализирующие ценность консенсуса и коллективного принятия решений (*«надо обсудить вместе»*), а также модальные маркеры обязанности, апелляции к общим нормам и стратегии адресации, конструирующие групповую идентичность (*«мы»* vs *«они»*). Эти речевые акты не только отражают, но и активно формируют коллективистские установки, устанавливая общее коммуникативное пространство и закрепляя взаимозависимость как норму социального взаимодействия. Лингвокультурные маркеры присутствуют в любой из модификаций национального дискурса: общественно-политической, деловой, научно-технической, публицистической, религиозной, педагогической или иной сфере его функционирования [Тарнаева 2015; 100]. Важно отметить изучение прагматических стратегий в разных жанрах: политическая риторика использует модальные маркеры и местоимение «мы» для легитима-

ции действий; массовые коммуникации – мемы и лозунги для быстрой репликации; бытовой разговор – обобщенно-личные формулы для объяснения повседневных норм.

На нарративно-дискурсивном уровне коллективизм проявляется через целостные коммуникативные практики, устойчивые повествовательные структуры и дискурсивные формации. Маркерами здесь выступают не отдельные лексемы, а воспроизводимые сюжетные схемы, мифологемы и тематические репертуары, такие как национально-героические нарративы (например, о Великой Отечественной войне), образ *«народа-труженика»* или сценарии сплочения в кризисной ситуации. Эти интертекстуальные клише и фреймы, тиражируемые в медиа, публичной риторике, образовательном и художественном дискурсах, формируют коллективную память и идентичность. Через повтор и реминисценцию нарративно-дискурсивные практики конструируют целостную систему смыслопорождения, которая воспроизводит ценности солидарности, коллективной ответственности и обеспечивает трансгенерационную трансмиссию коллективизма как культурного кода.

Лингвокультурные маркеры коллективизма представляют собой многоуровневую систему, пронизывающую все русское коммуникативное пространство – от лексики и фразеологии до прагматических сценариев общения. Несмотря на мощное влияние глобальных индивидуалистических трендов, эти маркеры демонстрируют высокую культурную устойчивость. Они не исчезают, но проходят сложный процесс адаптации и трансформации. Современная молодежь создает новые маркеры коллективизма в цифровой среде. По мнению Бабко М.В., цифровое поколение обладает уникальным потенциалом для формирования нового типа коллективизма, основанного на принципах открытости, сотрудничества и взаимного уважения [Бабко 2025; 12]. Следует отметить необходимость идентификации и систематизации современных живых маркеров коллективизма, рассмотрения их как динамических элементов и анализа проявлений коллективизма в новых формах.

Литература

1. Бабко М. В. Цифровое поколение: новые подходы к формированию коллективизма / М. В. Бабко // Путь к коллективу: поиск ответов на актуальные вопросы воспитания подрастающего поколения : Материалы

Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина и 75-летию со дня рождения А.Г. Кирпичника, Кострома, 04–05 апреля 2025 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2025. – С. 8-12. – EDN EOPLIX.

2. *Бердяев Н.А.* Судьба России. – М. : Философское общество СССР, 1990. – 6 с.

3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

4. *Тарнаева Л. П.* Лингвокультурные маркеры лексического слоя делового дискурса / Л. П. Тарнаева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 3. – С. 99-112. – EDN UIKAYH.

Weng Shuling

(Peoples' Friendship University of Russia)

LINGUACULTURAL MARKERS OF COLLECTIVISM IN THE RUSSIAN COMMUNICATIVE SPACE

Abstract. This article identifies, classifies, and analyzed key linguacultural markers of collectivism in contemporary Russian communication. A comprehensive analysis of linguistic representations at four interconnected levels allows to overcome stereotypical notions of «Russian collectivism» and transform them into specific, observable linguistic phenomena.

Keywords: linguacultural markers, collectivism, linguistic representation, collective identity.

О.В. Гончарова, З.А. Кажанова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ДОИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМАНТ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу доинструментального исследования звучащей речи. В историческом контексте рассматривается развитие методов изучения акустических и артикуляционных характеристик гласных звуков до наступления периода применения цифровых методов обработки речевого сигнала.

Ключевые слова: звучащая речь, звуки, гласные, форманты гласных.

Еще в Древней Греции Платон отмечал, что буквы как символы обозначения звуков сами по себе не имеют смысла, обращая внимание на то впечатление, которое могут производить отдельные звуки, в силу особенностей своего образования и звучания. Звуки речи рассматривались «в связи риторики и поэтики», а интуитивный фонологический анализ применялся при обучении грамоте [Гордина: 2006].

Экспериментальное исследование звучащей речи начинается с изучения гласных звуков, что обусловлено их природой: звучностью, протяжностью, возможностью исследовать звук на большей временной протяженности в сравнении с согласными. Акустическая природа гласных исследуется на основе их формант – показателя, связанного с уровнем частоты голосового тона и тембром звука.

В России первые попытки создания синтезаторов речи относятся к XVIII веку [Лобанов: 2008]. В 1779 году Императорская академия наук объявила конкурс с премией за разработку механического устройства, способного воспроизводить пять долгих гласных звуков: а, э, и, о, у. Х.Г. Кратценштейн, датский физик и профессор механики, выиграл этот конкурс и представил свою систему механического синтеза речи. Устройство представляло собой систему акустических резонаторов – полостей разной формы и объёма, соединённых с источником пульсирующего воздушного потока. Система не могла синтезировать согласные или сложные слова, но успешно имитировала чистые гласные, демонстрируя акустическую модель речи. За представленный инструмент, подражающий человеческому голосу, Х.Г. Кратценштейн получил премию Императорской академии наук [Фланаган: 1968; Соломенник: 2013].

Усовершенствованный вариант машины В. Кемпелена был создан в 1837 году английским физиком Чарльзом Уитстоном, который использовал резонаторы из кожи, конфигурацию которых можно было изменять вручную для получения гласных звуков, имитирующих речь (Фланаган, 1968).

В конце XIX века экспериментальная и инструментальная фонетика развивается благодаря усилиям аббата П.Ж. Руссело (Abbé

Rousselot) в Париже. Его работа «Principes de phonétique expérimentale» (1897) стала основополагающей в данной области [Rousselot: 1897]. П.Ж. Руссело основал фонетическую лабораторию в Коллеж де Франс в 1898 году, что стало образцом для всего мира [Galazzi: 2014].

В это время появляются первые инструменты для визуализации и анализа речевых процессов: прибор для визуализации звуковых колебаний фоноавтограф (Э. Л. Скоттом де Мартенвилем, 1857 год), позволяющий «увидеть» волну речи на бумаге [Gafni: 2025]; метод палатографии (начало XIX века, Эразм Дарвин), при использовании которого вначале для изучения артикуляции гласных в полость рта помещались цилиндры из консервной жести, позже для изучения и гласных и согласных на нёбо наносилась паста для фиксации следов контакта языка (английский стоматолог О. Колз, 1872 год), далее данный метод был дополнен прикладными инструментами (Рихард Ленц «О физиологии и истории палатальных», 1888 год): приклеиваемыми к нёбу пластинами и использованием метрической сетки, что позволило получить более точные данные [Tillmann: 2006]; кимограф (с 1890-х по 1950-е годы), в котором использовались датчики давления, соединенные с воздушными шлангами, для процарапывания следов на закопченной бумаге, что позволяло отслеживать динамику речепроизводства, контур акустического сигнала, измерять длительность звуков, особенности дыхания и общий контур речевой волны [Gósy: 2011].

В России применение инструментальных методов фонетического исследования связано с именем Л.В. Щербы, который в 1907 г. «стажировался в Париже cole Pratique des Hautes Études (Практическая школа высших исследований)» под руководством аббата Жана-Пьера Руссело – пионера экспериментальной фонетики [Кочеткова: 2020]. Именно там Л.В. Щерба познакомился с методом камертонов, который Руссело активно применял для анализа «характерных тонов» гласных (резонансных частот). «По его мнению, знакомство с фонетическими аспектами речевой деятельности совершенно необходимо для понимания многих разделов науки о языке» [Бондарко, Вербицкая: 2005]. В 1908 году Л.В. Щерба приобрел камертоны для дальнейших фонетических исследований. «Общение с Руссело и работа с коллекцией камертонов привели Л.В.Щербу к мысли о воссоздании подобной коллекции» [Кочеткова, Скрелин:

2024]. В 1909 г. он открыл кабинет экспериментальной фонетики при Петербургском университете, куда их привёз. Позже, к 1914 году, Л.В. Щерба заказал уникальную коллекцию камертонов немецкой фирме Эрнста Циммермана в Лейпциге – известному производителю акустических инструментов. Серия охватывала диапазоны от 20 до 2500 Гц с интервалами 4–8 Гц. Камертоны стали основой для первых экспериментов Л.В. Щербы по объективному анализу русских гласных, сочетая метод Руссло с собственными идеями. Они позволили перейти от субъективного (слухового) к инструментальному подходу в фонетике. Коллекция была единственной в России и использовалась для научных работ и преподавания. Например, при написании монографии «Русские гласные в качественном и количественном отношении» (1912 г.). Данная коллекция, хранится на кафедре фонетики Санкт-Петербургского государственного университета.

В XX веке с развитием электроники подход к синтезу и анализу речи меняется. На смену механическим методам приходят электрические аналоги, что открывает новые возможности для более точного описания звучащей речи.

В 1946 году появляется первый звуковой спектрограф [Соломенник: 2013], который со временем становится «стандартным инструментом для фонетических исследований, позволяющим визуализировать динамику формант гласного звука во времени и проводить количественный анализ амплитудно-частотной структуры звучащей речи» (soundandscience.net) [Гончарова: 2025].

В это время начинается инструментальное измерение формант русских гласных: появляются первые данные о частотах резонансов, описан формантный состав русских гласных, что стало основой акустической картографии гласных. Л. А. Варшавский совместно с Л. Д. Чистович в 1959 г. описали усреднённые спектры шести основных русских гласных, полученные с помощью спектрографа 40 говорящих [Уртегешев: 2020]. В результате были сделаны выводы, о характерном расположении первых формант: высокий F1 у открытых гласных, низкий – у закрытых [Бондарко: 1998]. К концу 1950-х стало ясно, что различия гласных в основном обусловлены двумя нижними формантами [Валуицева, Чиркова: 2015] и на них следует концентрировать анализ.

Г. Фант по рентгенографическим данным артикуляции, реконструировал геометрию вокального тракта и вычислил резонансные частоты (форманты) русских гласных [Ivanova: 2016], [Фант: 1964].

С середины XX века с развитием вычислительной техники методы фонетического исследования претерпевают существенные изменения. К 1970-м годам появляются «крупные вычислительные комплексы, предназначенные для анализа оцифрованной речи» [Гончарова: 2025]. Сегодня мы наблюдаем научный интерес к автоматическому распознаванию и синтезу звучащей речи, в том числе клонированной, использованию скрытых марковских моделей при обработке данных артикуляции звуков, искусственных нейронных сетей глубокого обучения.

Литература

1. *Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А.* Лингвист «серебряного века» остается нашим современником. К 125-летию со дня рождения академика Л.В. Щербы // ВЕСТНИК РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК. - 2005. - №3. - С. 250-255.

2. *Валуйцева И. И., Чиркова Г. Ю.* Звучащая речь мигрантов: формантная характеристика // Полилингвильность и транскультурные практики. 2015. №5.

3. *Гончарова О.В.* Цифровые исследования звучащей речи: история, методология, современные инструменты // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. №8.

4. *Гордина М.В.* История фонетических исследований (от античности до возникновения фонологической теории). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 538 с.

5. *Кочеткова У. Е.* Влияние философских и эстетических концепций на описание акустических характеристик гласных (конец XVII – начало XX в.) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2020. – Т. 19, № 3. – С. 144–154. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.3.13>

6. *Кочеткова У. Е., Скрелин П.А.* Вклад Л. В. Щербы в развитие экспериментальной фонетики в Санкт-Петербургском государственном университете: неизвестные страницы русско-французских научных связей // Сборник тезисов ЛП Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой, 19-26 марта 2024 года. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2024.

7. *Лобанов, Б. М.* Компьютерный синтез и клонирование речи / Б.М. Лобанов, Л.И. Цирульник // Минск: Белорусская Наука, 2008. – 342 с.

8. Соломенник А. И. Технология синтеза речи: история и методология исследований // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2013. № 6.

9. Фланеган Дж. Анализ, синтез и восприятие речи. М.: Связь, 1968.

10. Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. – Л.; 1983а. –159с.

11. Gafni Ch. Phonetics and Phonology: An Introduction to the Science of Speech. 2025. https://www.researchgate.net/publication/388791051_Phonetics_and_Phonology_An_Introduction_to_the_Science_of_Speech

12. Galazzi E. Pierre Jean Rousselot: la phonétique expérimentale au service de l'homme. Dossiers d'HEL // Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues. 2014. <https://shs.hal.science/halshs-01115159v1/document>

13. Gósy M. From stomatoscopy to BEA: the history of Hungarian experimental phonetics // Proceedings of 17th International Congress of Phonetic Sciences (Hong Kong, City University of Hong Kong). Hong Kong, 2011.

14. Ivanova S. A. Predictions for the Acquisition of American English Vowels by Native Russian Speakers // UGA Working Papers in Linguistics. 2016. Vol. 3. P. 1–14. URL: https://openscholar.uga.edu/record/25328/files/WP2016_Ivanova.pdf (accessed: 18.08.2025).

15. Rousselot P. Principes de Phonétique Expérimentale 1. Paris, Welter, 1897–1901. 638 p.

16. Tillmann H. G. Experimental and Instrumental Phonetics: History // Encyclopedia of Language and Linguistics / ed. by K. Brown. Amsterdam, 2006.

O. V. Goncharova, Z. A. Kazhanova
(*RUDN University*)

PRE-INSTRUMENTAL RESEARCH OF VOWEL FORMANTS

Abstract. The article is devoted to pre-instrumental research of spoken speech. In a historical context, it examines the development of methods for studying the acoustic and articulatory characteristics of vowels before the era of digital speech signal processing methods.

Keywords: spoken speech, sounds, vowels, vowel formants.

ОТПРАВНЫЕ ПУНКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО АСПЕКТОЛОГИЧЕСКОГО КУРСА РКИ

Аннотация. В статье формулируются основные постулаты современного подхода к формированию аспектологической субкомпетенции иностранных учащихся разных кластеров и предлагаются базовые отправные пункты содержательной организации учебного аспектологического курса русского языка как иностранного (далее РКИ).

Ключевые слова: РКИ, аспектологическая субкомпетенция, организация учебного аспектологического курса РКИ.

Изучение иностранными учащимися глагольных категорий и, в частности, вида глагола, со времён основания курса РКИ и далее на всём протяжении его истории было одним из важнейших элементов этого курса, поскольку русский глагол является одной из наиболее ёмких и динамичных категорий. Основатели РКИ И.М.Пулькина, Е.Б. Захава-Некрасова, Г.И. Рожкова, С.А. Хавронина, Э.И. Амиантова, Н.А. Лобанова, О.П. Рассудова, Л.В. Степанова и другие уделяли этому материалу большое внимание.

Материал вводился и закреплялся на занятиях с инофонами дозированно и располагался поуровнево и концентрически. Введение материала по употреблению вида глагола на начальном этапе продуманно представлен в пособии С.А. Хаврониной, А.И.Широченской «Русский язык в упражнениях» [Хавронина, Широченская 2019]. Эта книга, написанная Серафимой Алексеевной в соавторстве, внесла весомый вклад в становление и развитие отечественной лингводидактики и, пережив более 20 изданий, остаётся актуальной и в наши дни.

Согласно статье Л.Л. Вохминой, Л.П. Клобуковой «Имя в науке. Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог» [Вохмина, Клобукова 2020; 259], главные достоинства книг С.А.Хаврониной были сформулированы в 2013г. О.Д. Митрофановой следующим образом:

1) грамотное следование логике языка в порядке презентации его материала;

2) чёткое его расположение в соответствии с трудностями, которые испытывают инофоны в процессе освоения иностранного языка.

И эти положения следует признать краеугольными камнями всей системы преподавания РКИ.

Изучение употребления вида глагола со временем в РФ и во всём мире обратилось в разветвлённое аспектологическое учение о видовых и смежных с ними значениях языка, о различных аспектуально релевантных лексических (неглагольных) и синтаксических составляющих контекста.

Основные постулаты подхода к формированию аспектологической субкомпетенции иностранных учащихся

«Одним из конституентов языковой/речевой компетенции иностранных учащихся следует признать аспектологическую субкомпетенцию. Под аспектуальностью мы, вслед за Ю.С.Масловым, А.В.Бондарко, М.А.Шелякиным, Е.В.Падучевой, А.М. Ломовым и другими, понимаем тип протекания, распределения действия или состояния во времени и признаём, что аспектуальные смыслы русского языка процессность/мгновенность (результативность, завершённость);

повторяемость/однократность; общий факт/перфектность, - суть многоплановые характеристики подобного рода, способные быть как объективными, так и субъективными» [Грекова 2017, 105-106].

В сфере РКИ, как показывает практика, авторы современных аспектологических курсов при их создании должны решить определённые задачи:

1) как обеспечить финальные требования к аспектологической субкомпетенции в ходе процесса обучения;

2) каков разумный объём аспектологической информации, которым должен овладеть учащийся на каждом уровне [Грекова 2017; 104-116];

3) какова иерархия подачи этого материала в практике РКИ и от чего она зависит;

4) какие пересечения рассматриваемого языкового и речевого материала с сопутствующими (в первую очередь, модальными) смыслами следует считать неотъемлемыми, а какие не сущностными;

5) как следует осуществлять переход от более низкого уровня к более высокому, в чем именно должна заключаться преемственность уровней.

Отправные пункты содержательной организации учебного аспектологического курса РКИ

Многолетний опыт ведения практических занятий и аспектологического семинара в области РКИ позволяет сделать определенные выводы об удачах и неудачах и наметить опорные пункты содержательной организации аспектологического курса для иностранных учащихся разных кластеров из разных стран.

1) Множественность видовых значений с разнообразными модальными наслоениями делает необходимой их систематизацию с утверждением отправной точки, исходного (условного нулевого) значения – общефактического (другими словами, бытийного, экзистенциального), когда количественные характеристики типа протекания действия или состояния отсутствуют.

2) Представление основных аспектуальных значений желательно проводить сразу в контексте, вначале минимальном, а затем расширенном (т.к. *Я читал* может обозначать и процесс *Я читал 2 часа*, и повторяемость *Я читал это дважды*. А *Я прочитал* – и завершенность, и результат, и его последствия *Я прочитал статью и могу тебе рассказать*). Расширенным контекстом может служить единое синтаксическое целое.

3) Введение, обсуждение и закрепление нового аспектологического материала следует вести не на уровне слова и словосочетания, а на уровне предложения, поскольку именно предложение/высказывание выражает законченную мысль. Наблюдения свидетельствуют, что в некоторых зарубежных странах и отдельных университетах преподаватели-практики чрезмерно увлечены морфологическими особенностями и словообразованием русского глагола, что занимает значительный отрезок времени и не позволяет выйти в семантический синтаксис и обсудить и затренировать особенности выбора и употребления вида глагола в простом и сложном предложениях [Ясаи 2025; 56-68].

4) На начальном этапе аспектологического курса стоит ввести тезис о наличии при любом положении дел нескольких аспектуаль-

ных характеристик действия и состояния и необходимости для говорящего ранжировать их, выбрать наиболее актуальные с его точки зрения.

5) Опыт демонстрирует необходимость довести до сознания учащихся речевое разграничение сильных и слабых, т.е. редко выражаемых, аспектуальных значений. Самым слабым из них является однократность.

Существенным при этом является понятие актуализации аспектуального значения. Этим сведениям должна сопутствовать идея существования самоочевидных характеристик типа протекания действия, в таком случае не выражаемых. В странах учащихся популярно правило объяснения выбора вида следующим образом: *Закажи мне кофе, пожалуйста!* – «здесь нужен СВ, он обозначает однократное действие». На самом же деле говорящий не имеет в виду: *Закажи мне кофе один раз*, однократность для него коммуникативно неважна, и значение однократности, действительно присутствующее в ситуации, не актуализировано. Значение исходного предложения следует трактовать как общую необходимость (просьба не является срочной, иначе был бы выбран НСВ: *Заказывайте!*).

6) Необходима разумная унификация объяснительных моделей выбора вида, например, в императиве и инфинитиве при модальных глаголах, когда выражается так называемый приступ к действию: *Включайте программу! Можно включать программу (в обоих случаях употребителен НСВ).*

7) По возможности необходимо укрупнение объяснительных моделей выбора вида, в частности, это касается создания моделей модально-аспектуальных [Грекова 2018; 100-106].

8) Коммуникативная ориентация курса должна соотноситься с сознательной систематизацией его языковых составляющих.

Литература

1. Вохмина Л.Л., Клобукова Л.П. Имя в науке. Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог/Русистика. М.: РУДН 2020. Т.18. №3. С.257-270.
2. Грекова О.К. Виды подготовок аспектологической субкомпетенции иностранных учащихся (B1 – B2 – C1 – C2)/Мир русского слова. Издательство МИРС (М.), 2017. № 3. С. 104-116.

3. Грекова О.К. Модально-аспектуальная порождающая ветка значений как форма представления учебного материала в практическом курсе РКИ / Мир русского слова. Издательство МИРС (М.) 2018. №3. С.100-106.
4. Грекова О.К. Очерки современной русской функциональной аспектологии. Монография в 2-х книгах. Кн. I. М.: МАКС Пресс, 2022. 376 с.
5. Хавронова С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы. 2019. 384с.
6. Ясаи Л. О глагольном виде с прикладной точки зрения /Вестник МГУ. Серия 9 Филология. 2025. №3. С.56-68.

O.K. Grekova

(Moscow Lomonosov State University)

THE BASIC PRINCIPLES OF RUSSIAN ASPECTOLOGY COURSE FOR FOREIGNERS

Abstract. The article characterizes the modern approach to forming the Aspectual Subcompetence in different groups of foreign students. The basic principles for Russian Aspectology Course for foreigners are formulated.

Keywords: Russian for Foreigners, Aspectual Subcompetence, Russian aspectology course for foreigners organization

A.A. Григорян

(Южный федеральный университет)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

Аннотация. Статья посвящена формированию письменной речи студентов из Туркменистана, изучающих русский язык как иностранный. Анализируются лингвокультурные, психолингвистические и методические факторы, типичные ошибки и трудности. Предлагаются рекомендации по повышению эффективности обучения с учётом сравнительного подхода и национально-культурных особенностей.

Ключевые слова: письменная речь, обучение, методика РКИ.

Проблема формирования письменной речи иностранных студентов занимает одно из центральных мест в системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Владение письменной формой речи необходимо не только для решения бытовых или профессиональных задач, но и для успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе, где значительная часть контроля знаний

осуществляется через письменные формы: эссе, доклады, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы. Для тюркоязычных студентов, обучающихся в российских университетах, способность грамотно и связно выражать свои мысли на письме становится ключевым условием академического успеха, а также средством дальнейшей профессиональной деятельности.

Русский язык в Туркменистане имеет особый статус, с одной стороны, он является иностранным языком, не имеющим официального статуса государственного, с другой – «на протяжении более ста лет выступает языком межнационального общения на основании «Закона о языке» от 1990 г.» [Григорян, Попкова 2021; 304]. По данным исследований последних лет, владение русским языком остаётся востребованным в сфере среднего, среднеспециального и высшего образования, в том числе профессиональной коммуникации.

«Важнейшим фактором распространения того или иного языка является система образования» [Григорян, Попкова 2021; 304]. В туркменских школах русский язык изучается как иностранный, где основное внимание уделяется устной коммуникации, а формированию письменных навыков отводится второстепенная роль. Как следствие, к моменту поступления в российские вузы студенты обладают определёнными навыками устной коммуникации, в большей степени преобладает разговорный стиль. «Однако владение студентом разговорным стилем общения вовсе не означает владение основами русской грамматической системы, научным или официально-деловым стилем» [Григорян, Попкова 2021; 305], в том числе письменной формой речи.

Туркменский язык принадлежит к тюркской семье и существенно отличается от русского. Его агглютинативная структура порождает трудности при усвоении флективной системы русского языка. Отсутствие категории рода в туркменском приводит к многочисленным ошибкам при согласовании существительных с прилагательными и местоимениями: «новый книга», «он сестра». Послеложная система туркменского языка вызывает проблемы в употреблении русских предлогов: студенты пишут «иду университет» вместо нормативного «иду в университет». Различия в порядке слов (туркменский SOV и русский SVO) также ведут к ошибкам при построении развернутых предложений: «я книгу читать хочу» вместо

«я хочу читать книгу». Всё это отражается прежде всего в письменной речи, где нет возможности компенсировать языковой пробел невербальными средствами общения.

Наиболее распространённые ошибки студентов из Туркменистана можно классифицировать следующим образом.

Орфографические. Подмена гласных в безударной позиции («каробка» вместо «коробка», «малако» вместо «молоко»), смешение букв е/и, ы/и, ошибки на стыке морфем («под езд» вместо «подъезд», «расказ» вместо «рассказ»).

Грамматические. Нарушение категории рода («моя брат»), ошибки в падежных формах («иду с автобус» вместо «иду с автобусом»), «говорю на русский язык» вместо «говорю по-русски»), неправильное согласование числительных («двадцать один студентов», три преподавателей»).

Лексические. Ограниченный словарный запас, калькирование с родного языка, неуместное использование слов («он сделал домашнее дело» вместо «он сделал домашнее задание»).

Синтаксические. Упрощённые структуры («я завтра к вам прийти», мы сделать работу»), сложности при употреблении сложноподчинённых конструкций («когда я пошёл на магазин, я купить хлеб»).

Стилистические. Смешение разговорной и академической лексики, использование штампов устной речи в научных текстах («я думаю это плохо» вместо «на наш взгляд, данное явление носит отрицательный характер»).

Композиционные. Отсутствие вступления и заключения, логических переходов между абзацами, отсутствие связности в тексте.

Как отмечает А. Н. Щукин, «овладение письменной речью является более сложным процессом, чем устной, так как требует высокой степени сознательности, точности и владения нормами» [Щукин 2017; 211]. Действительно, письменная речь требует не только знания грамматики и лексики, но и умения структурировать текст. В. Г. Костомаров подчёркивал, что «обучение иностранцев письменной речи невозможно без постоянного обращения к моделям и образцам, которые показывают структуру и логику текста» [Костомаров 1990; 134].

Процесс обучения студентов из Туркменистана должен быть организован поэтапно. На начальном уровне следует уделять внимание орфографии и пунктуации, формированию умения строить простые предложения. На среднем этапе вводить упражнения по построению абзацев, развитию логической связности, использованию союзов и вводных слов («во-первых», «таким образом», «с другой стороны»). На продвинутом уровне акцентировать внимание на написание текстов различных жанров – эссе, рефератов, аннотаций, рецензий.

Особую роль играет работа с образцами. Анализ модельных текстов позволяет студентам усвоить жанровые особенности и композиционные принципы. Например, при разборе эссе преподаватель обращает внимание на то, как формулируется тезис, каким образом приводятся аргументы, как строится вывод. Сравнение русских и туркменских конструкций помогает выявить зоны интерференции: так, сопоставление «я хочу читать книгу» и «мен китап окмакчи» позволяет объяснить студенту различие в порядке слов.

Методическая практика показывает эффективность использования разнообразных упражнений. На начальном этапе следует использовать орфографические диктанты, упражнения на вставку пропущенных слов («Я ... университет в девять часов», «Каждую среду мы ... в спортзал» и др.), грамматические трансформации («он идти в библиотека» → «он идёт в библиотеку»). На среднем уровне – задания на составление абзацев, пересказ текста с элементами интерпретации, упражнения на редактирование («Найдите и исправьте ошибки в тексте»). На продвинутом уровне – написание собственных текстов. Например, эссе на тему «Моё обучение в России», рецензии на статью, аннотации к прочитанной книге. Особое внимание следует уделить развитию навыка саморедактирования. Студент должен уметь находить и исправлять ошибки в собственных текстах.

При обучении письменной речи важное значение имеет межкультурный компонент. Темы, близкие и понятные тюркоязычным студентам, повышают мотивацию и помогают активизировать активный и пассивный словарь. Так, написание эссе о национальных праздниках Туркменистана или сравнительный анализ туркменских и российских образовательных традиций способствует развитию

письменной речи и одновременно формирует межкультурную компетенцию. Как отмечает П. В. Сысоев, «обучение иностранному языку неразрывно связано с обучением межкультурной коммуникации» [Сысоев 2018; 165], и письменная речь в этом процессе играет ключевую роль.

Особую трудность вызывает у студентов овладение академическим стилем. В научных текстах требуется чёткая логика изложения, нейтральная лексика, использование речевых клише. Например, вместо «я думаю, что это плохо» студент должен писать «данное явление оценивается как негативное». Для формирования этого навыка используются упражнения на замену разговорных выражений академическими, составление списков клише («следует отметить/подчеркнуть», «данное исследование показало, что», «особое значение приобретает вопрос», «проблеме посвящено», «в заключении отметим, что» и др.). Письменная академическая речь должна формироваться поэтапно через систему условно-речевых, речевых и коммуникативных упражнений, тесно связанных с реальными задачами обучения.

Следует подчеркнуть, что современные цифровые ресурсы значительно облегчают обучение. Использование электронных корпусов русского языка (Национальный корпус русского языка (НКРЯ), Генеральный интернет-корпус русского языка (ГИКРЯ) и др.), онлайн-словарей (Академос, Грамота.ру и др.), автоматических систем проверки орфографии (Орфограммка, Text.ru, Яндекс.Спеллер и др.) позволяет студентам среднего и продвинутого этапов обучения самостоятельно контролировать качество письма. Однако, как показывает практика, важнейшим фактором остаётся индивидуальная обратная связь от преподавателя. Комментарии к письменным работам, рекомендации по исправлению ошибок, совместное обсуждение текста – всё это повышает уровень владения письменной речью.

Таким образом, обучение письменной речи студентов из Туркменистана требует комплексного подхода, включающего учёт лингвокультурных особенностей, поэтапную методику, работу с образцами, развитие академического письма и интеграцию межкультурного компонента. Основные трудности студентов связаны с интерференцией туркменского языка, ограниченностью словарного запаса, нарушением грамматических и синтаксических норм, а также

с недостаточным владением стилями речи. Решение этих проблем возможно при использовании комплексного подхода в обучении, ориентированного на развитие коммуникативных навыков, межкультурную компетенцию и академическую грамотность. Предложенные методические рекомендации могут быть полезны как в системе довузовской подготовки иностранных студентов, так и в практике преподавания русского языка в российских вузах.

Литература

1. *Вдовина Л. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2015. 240 с.
2. *Григорян А. А.* Попкова Е. Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // *Филологический класс*. 2021. Т6. №4. С. 302–315.
3. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 254 с.
4. *Сысоев П. В.* Культура и межкультурная коммуникация в преподавании РКИ. – М.: Академия, 2018. 296 с.
5. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 368 с.

A.A. Grigoryan
(*South Federal University*)

Abstract. The article focuses on the development of written speech among Turkmen students learning Russian. It analyzes linguistic-cultural, psycholinguistic, and methodological factors, their typical errors and difficulties. Recommendations are proposed to improve teaching efficiency, considering a comparative approach and national-cultural specifics.

Keywords: written speech, teaching, methods of teaching Russian as a foreign language.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: К ПРОБЛЕМЕ АВТОРСТВА И ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются этические и правовые вызовы применения искусственного интеллекта в лингвистических исследованиях, уделяется внимание проблеме авторства, академической добросовестности и ответственности исследователя, анализируются результаты экспериментального использования нейросетевых технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект; этическая ответственность; академическая добросовестность; нейросети.

В современных исследованиях, посвященных применению искусственного интеллекта в лингвистике и смежных гуманитарных областях, особое внимание уделяется проблематике авторства и этической ответственности, что объясняется как стремительным распространением генеративных технологий, так и отсутствием устоявшихся правовых и академических практик их использования, вследствие чего в научной литературе наметилось формирование разнонаправленных концептуальных подходов, фиксирующих, с одной стороны, технологические преимущества интеллектуальных систем, а с другой, – принципиальные вызовы традиционным представлениям о научной добросовестности, авторском праве и эпистемологической субъектности исследователя.

Так, Д. А. Зимин и В. Д. Копейкина, рассматривая пределы этического применения машинно-генерируемого контента в научных публикациях, подчеркивают, что хотя генеративные системы обеспечивают уникальные возможности ускоренной обработки информации и автоматизации рутинных операций, их использование в сфере академического письма сопряжено с серьезными рисками, связанными с нарушением принципов прозрачности источников, потенциальными формами научного плагиата и изменениями в системе оценки академического труда, что в совокупности ставит под сомнение саму возможность сохранения института авторства в его традиционном понимании [Зимин? Копейкина 2023; 51–61].

Ряд исследователей занимает более критическую позицию: В. В. Иванов, А. Ю. Нестеров и И. П. Янченко фиксируют, что широкое распространение генеративного ИИ в системе высшего образования в 2023–2024 гг. вызвало острые дискуссии в академической среде, выявив правовой вакуум в регулировании вопросов авторского права и академической честности; по мнению авторов, без четких нормативных рамок использование таких технологий при подготовке квалификационных и научных работ недопустимо, поскольку оно подрывает систему аттестации и девальвирует научные достижения [Иванов и др. 2024].

Н. Е. Вашеняк, рассматривая международные практики защиты авторских прав на произведения, созданные с использованием искусственного интеллекта, отмечает, что традиционные правовые концепции, исходящие из обязательного наличия физического автора, оказываются несостоятельными в условиях стремительного развития генеративных технологий; при этом возможным решением исследователь видит создание гибкой нормативной системы, способной учитывать интересы как авторов, использующих ИИ в своей научной деятельности, так и научного сообщества в целом, для которого сохранение человеческого вклада является условием поддержания легитимности академического знания [Вашеняк 2024; 171–181].

Таким образом, анализ корпуса современной научной литературы показывает, что проблема использования ИИ в лингвистических исследованиях и в академической сфере в целом носит многоплановый характер и затрагивает не только технические или организационные, но прежде всего этико-правовые основания научной деятельности, включая такие аспекты, как границы допустимости применения машинно-генерируемого текста, сохранение авторства и персональной ответственности исследователя, а также адаптацию международных практик регулирования к национальным условиям, при этом необходимо подчеркнуть, что в академической среде отсутствует единое мнение: одни исследователи считают ИИ полезным инструментом при условии строгого регулирования, другие – принципиально проблематичным фактором, способным подорвать устоявшиеся механизмы научного производства, что свидетельствует о продолжающемся становлении дискурса и о потребности в дальнейшей разработке методологических ориентиров.

С помощью нейросети <https://www.perplexity.ai/>, находящей в открытом доступе для жителей РФ, был проведен следующий эксперимент: нами был составлен промт, который предполагал проведение небольшого лингвистического исследования. Промт был таким: *«Используя сравнительно-исторический метод, проведи лингвистическое исследование, направленное на изучение родственных языков с целью реконструкции их исторического развития и установления родственных связей между ними. Сравни слова «мать» в разных индоевропейских языках (русское «мать», английское «mother», латинское «mater» и т.д.). Используй данные из 7 языков. Приведи примеры. Стил ь твоего текста научный. Ты выступаешь в роли лингвиста. Нужно написать 200 слов».*

Вот какой результат выдала нейросеть: *«Сравнительно-исторический метод в лингвистике направлен на исследование родственных языков с целью реконструкции их исторического развития и установления генетических связей между ними. Одним из классических примеров такого исследования является сравнение слова «мать» в различных индоевропейских языках. Исследование слова «мать» из 7 языков позволяет наглядно проследить общие корни и звуковые изменения, происходившие в процессе исторического развития языков. В русском языке слово звучит как «мать», в английском – «mother», в латинском – «mater», в древнегреческом – «μητήρ» (mētēr), в санскрите – «mātr», в немецком – «Mutter», во французском – «mère». Все эти формы восходят к праиндоевропейскому корню *méh₂tēr. Этот корень сохранил в языках сходные фонетические и морфологические черты, например, наличие начального «т-», гласного «а/ā», а также конечного суффикса, выраженного в виде «-ter» или близких к нему вариантов. Звуковые изменения, такие как оглушение, смягчение согласных и изменение ударения, отражают различные фонетические процессы, характерные для отдельных языковых ветвей. Данный пример демонстрирует, как сравнительно-исторический метод позволяет выявлять генетические связи между языками, восстанавливать праязыковые корни и продемонстрировать общность индоевропейской семьи. Анализ слова «мать» служит наглядным образцом для понимания принципов исторической реконструкции и звукозамен в языках-потомках».*

Результат, представленный в рамках проведенного эксперимента, демонстрирует, что нейросеть корректно воспроизвела базовые положения сравнительно-исторического метода, подчеркнув его направленность на выявление генетических связей между родственными языками и реконструкцию праязыковых форм, при этом исследование слова *méhztēg как праиндоевропейского корня, действительно лежащего в основе большинства индоевропейских слов для обозначения матери, свидетельствует о том, что система обладает доступом к относительно достоверным данным из корпуса историко-лингвистических источников и умеет интегрировать их в связный научный дискурс.

Корректно была указана семантическая и фонетическая близость форм в семи языках (русском, английском, латинском, древнегреческом, санскрите, немецком и французском), что соответствует требованиям задания, а также обозначены характерные общие признаки – начальный консонант *m-, а также финальные морфемы, репрезентированные через суффиксальные варианты -ter, – что позволяет говорить о правильной фиксации структурных сходств в пределах индоевропейской семьи, отдельным достоинством текста можно признать акцент на фонетических изменениях (оглушение, смягчение согласных, изменение ударения), хотя данные процессы представлены скорее на уровне общих указаний, чем на уровне конкретных примеров, что несколько снижает аналитическую глубину рассуждений.

В то же время в работе отсутствует обращение к систематизации сравнительно-исторического анализа: не указаны конкретные законы звуковых изменений (например, законы Гримма или Вернера), не проведено различие между языковыми ветвями (германской, романской, славянской, индоарийской и др.), не раскрыты принципы регулярности фонетических соответствий, что в рамках академического задания существенно ограничивает уровень аргументированности, кроме того, при всей корректности приведенных данных, текст представляет собой скорее компиляцию элементарных сведений об индоевропейской реконструкции, чем демонстрацию владения сравнительно-историческим методом как инструментом научного анализа.

Таким образом, если рассматривать данный ответ в образовательном контексте и оценивать его по критериям типичного университетского курса по сравнительно-историческому языкознанию, то можно заключить, что работа заслуживает положительной, но не высокой оценки: студент, представивший подобный текст, продемонстрировал

знание базовой фактуры и умение изложить материал в научном стиле, однако не показал умения применять сравнительно-исторический метод в его строгом аналитическом варианте, что предполагает обязательное использование законов фонетических соответствий, структурирование по языковым ветвям и аргументацию реконструкции, в этом случае педагог мог бы оценить задание на уровне «удовлетворительно» или «хорошо», сопровождая вердикт рекомендацией углубить теоретическую базу и перейти от описательного пересказа фактов к строгому методологическому анализу.

Примечательно, что в исходном промпте содержалось требование подготовить текст объемом около 200 слов, и нейросеть, воспроизведя предложенный материал, практически полностью уложились в заданный объем. В более широком контексте анализа представленный результат позволяет утверждать, что задание было выполнено в целом верно, что формально соответствует большинству критериев, по которым такие работы обычно оцениваются в университетской практике.

При этом возникает существенная педагогическая проблема: преподаватель, получивший от студента подобный текст, фактически не обладал бы надежными инструментами для проверки его аутентичности и установления того, является ли он результатом самостоятельной работы или сгенерирован ИИ, поскольку текст удовлетворяет требованиям объема, структуры и стиля, а его «средний» уровень аналитической глубины вполне характерен для значительной части реальных студенческих работ.

Таким образом, подобный эксперимент наглядно демонстрирует, что нейросети способны не только генерировать содержательно и формально корректные тексты, но и имитировать типичный уровень выполнения учебных заданий, что ставит перед академическим сообществом крайне острый вопрос об инструментах выявления неавторских работ и о границах допустимого использования ИИ в образовательном и исследовательском процессе.

Литература

1. *Вашеняк Н.Е.* Искусственный интеллект и авторские права: международный опыт, этические дилеммы и путь регулирования в России // Вестник науки. 2024. №3 (72). С. 171-181.
2. *Зимин Д.А., Копейкина В.Д.* Этические и правовые вызовы использования машинно-генерируемого контента в научных публикациях // Дни науки факультета права НИУ ВШЭ - 2023 : Сборник статей по итогам VII

Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Москва: Знание-М, 2023. С. 51-61.

3. Иванов В.В., Нестеров А.Ю., Янченко И.П. Этические и правовые аспекты применения технологий генеративного искусственного интеллекта при подготовке квалификационных и научных работ // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-i-pravovye-aspekty-primeneniya-tehnologiy-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-pri-podgotovke-kvalifikatsionnyh-i> (дата обращения: 02.09.2025).

L.A. Gritsai

*(Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky)*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LINGUISTIC RESEARCH: TOWARDS THE PROBLEM OF AUTHORSHIP AND ETHICAL RESPONSIBILITY

Abstract. The article examines the ethical and legal challenges of using artificial intelligence in linguistic research, pays attention to the problem of authorship, academic integrity and responsibility of the researcher, analyzes the results of experimental use of neural network technologies.

Keywords: artificial intelligence; ethical responsibility; academic integrity; neural networks.

Л.Г. Громова

(Тверской государственный университет)

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙЦЕВ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены основные подходы в российской и китайской методической литературе к обучению китайских слушателей грамматическому аспекту русского языка в России, а также предложены некоторые решения по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: русский язык, обучения китайцев, грамматический аспект.

Китайская молодёжь проявляет большой интерес к получению образования в российских вузах, что обусловлено тесными дружескими отношениями между нашими странами. Китайские студенты

участвуют в межвузовских программах обмена, обучаясь на основных факультетах и аспирантуре различных вузов России. Растёт количество китайских слушателей, которые начинают своё обучение «с нуля» на подготовительных факультетах для иностранных граждан.

В Тверском государственном университете на кафедре РКИ более 20 лет проходили годовое (в настоящее время – семестровое) обучение студенты университета Сямэнь, а сегодня основным контингентом являются слушатели подготовительного отделения. Такая форма предполагает интенсивное освоение русского языка за достаточно короткий срок на таком уровне, чтобы в дальнейшем обучаться на основных факультетах российских вузов с целью приобретения профессиональной компетенции. Таким образом, обучающиеся должны в течение первого семестра освоить русский язык на базовом уровне, с тем, чтобы во втором семестре продолжить его изучение и получить необходимую предметную компетенцию по общеобразовательным дисциплинам в соответствии с выбранным профессиональным направлением. Однако китайские слушатели испытывают трудности при освоении русской грамматики, что замедляет темп обучения.

В нашей статье будут представлены основные подходы в российской и китайской методической литературе к обучению китайских слушателей грамматическому аспекту русского языка, а также предложены некоторые решения по оптимизации учебного процесса.

Общепризнано, что без сформированного грамматического навыка невозможно развитие речевых умений в разных видах речевой деятельности. Однако усвоение грамматики вызывает у китайских студентов большие затруднения. Это отмечают как российские преподаватели при обучении студентов русскому языку в России, так и китайские коллеги, которые обучают китайцев на родине. Методические проблемы обучения русскому языку в китайской аудитории остаются в поле зрения российских и китайских учёных [Балыхина и Чжао Юйцзянь 2010; Новикова 2011; Вакула и др. 2018; Бойко, Кошкарлова 2024; Соколова 2020; Михеева, Антибас 2024; Ян Фан 2014; Цзяжу Яо 2015; Цзэн Тин 2017; и др].

Китайские исследователи объясняют трудности в изучении русского языка тем, что русский и китайский языки кардинально отличаются друг от друга, являясь типологически далёкими и генетически не родственными [Ян Фан 2014; 168 – 173]. Определяя специфические черты контактирующих в процессе обучения языков, подчёркивается, что китайский язык, в отличие от русского, характеризуется, прежде всего, номинативным строем и грамматически значимым порядком слов, препозицией определения, а также агглютинативным строем. В нём отсутствуют предлоги, нет категорий рода, лица, падежа, числа, оформляемых флексиями. Русский же язык содержит сочетание флективных форм изменения слов с предложными формами. Ему свойственна сложная видовременная система глагола, специфика словообразования, порядок слов и ритмикоинтонационное оформление предложений, а также специфические средства грамматической связи. Эти черты русского языка традиционно считаются особенно актуальными при обучении русскому языку китайских студентов.

В данном контексте успешным в преодолении интерференции методом признаётся сопоставительный метод обучения. Китайские авторы, в основном, придерживаются этого метода [Чжао Юньпин 2003; Ян Фан 2014; Цзэн Тин 2017; Цзяжу Яо 2015 и др.]. Более широкий взгляд представляет этноориентированная методика, которая учитывает этнопсихологические особенности студентов из КНР, влияющие на усвоение русского языка как иностранного. Это направление разработано известными российскими учёными [Балыхина, Чжао Юйцзянь 2010; Новикова 2011 и др.] и активно развивается [Вакула 2018; Антонова 2020; Михеева, Антибас 2024 и др.].

В русле сопоставительной методики многие актуальные темы обучения русской грамматике также рассматриваются российскими учёными. Например, описывается система частей речи в русском и китайском языках, выявляются трудности китайских учащихся при изучении этой важной темы, к которым относятся: 1) преграды, обусловленные отсутствием формальных показателей частеречной принадлежности слова в китайском языке; 2) ограничения, обусловленные сложной и разветвленной системой частей речи в русском языке [Бойко, Кошкарлова 2024; 203 – 212]. В плане анализа ошибок, которые встречаются в речи китайских студентов, интересна статья

Г.Е. Соколовой, которая рассмотрела и систематизировала возможные случаи нарушения всех языковых норм русского языка [Г.Е. Соколова 2020;].

По мнению китайских исследователей в иностранной аудитории важное место занимает тема «Пространственные отношения в русском языке», которая изучается уже на начальном этапе. Чрезвычайно ценно для преподавателей русистов, которые, как правило, не владеют китайским языком, то, что в статьях китайских исследователей рассматривается соотношение некоторых самых употребительных способов выражения места действия и направления движения в русском языке и их эквивалентов в китайском языке [Цзяжу Яо 2015; 73 – 78]. Например, для преподавателя важно знать, что русским предлогам с пространственным значением *в, на, у, около* в китайском языке соответствует всего один предлог [ft...zai...], который к тому же является многозначным. [Цзяжу Яо 2015; 76]. В данной ситуации студент встречается с явлением сверхдифференциации: то есть носителю китайского языка приходится различать в речи на русском языке то, что не различается в китайском.

Однако в современных китайских исследованиях, которые рассматривают учебный процесс как взаимодействие, наблюдается более широкий взгляд на причины возникновения трудностей при изучении китайцами русской грамматики [У Яньян 2018; 421 – 424]. В этой связи автором было установлено, что в понятии «грамматическая трудность» имеется не только лингвистическая и методическая, но и психологическая составляющая. Это обстоятельство позволило обратиться к мнению китайских обучающихся и применить метод анкетирования, который показал, что трудными темами являются: «Различия глаголов идти и ходить», «Построение сложноподчиненного предложения», «Значения несовершенного и совершенного видов», «Образование видовых пар глаголов». Также трудности вызывают темы: «Выбор нужного падежа существительного после глагола», «Выбор нужного падежа существительного после предлога».

Опыт нашей работы по обучению китайских слушателей на довузовском этапе показал, что для реализации этноориентированного подхода нужен современный УМК для обучения китайских студентов, который содержал бы поурочный словарь и грамматический комментарий на русском и китайском языках. Кроме того, нужен

учебник, наполненный современными материалами о русской культуре, ориентированными на китайский контингент, что значительно повысило бы мотивацию изучения русского языка у слушателей подготовительных факультетов.

Эффективность обучения русской грамматике китайских студентов значительно повышается, если преподаватель организует педагогическое общение с учётом этнопсихологических, этнокультурных и этнолингвистических характеристик, которые влияют на учебный процесс.

Литература

1. Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Том 27. № 2. С. 161 – 171.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Монография. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
3. Бойко Е.С., Кошкарлова Н.Н. Система частей речи в русском и китайском языках: лингводидактический аспект // Филологический класс. 2024. Т. 29. № 3. С. 203 – 212.
4. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=27790> (дата обращения: 19.09.2025).
5. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский ж-л. 2024. № 3. (141). URL <https://research-journal.org/archive/3-141-2024-march> (дата обращения: 20.09.25)
6. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестник РУДН: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. №1. С. 68 – 75.
7. Соколова Г.Е. Наиболее распространённые виды ошибок китайских студентов при обучении русскому языку иностранных студентов // Интернет-журнал. Проблемы современного образования. 2020. № 2. URL <https://znanium.ru/read?id=376346> (дата обращения: 20.09.25)
8. У Яньян. Грамматические трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в русской языковой среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (80), ч. 2. С. 421 – 424.

9. Цзяжу Яо. Трудности усвоения китайцами русских предложно-падежных форм с пространственным значением // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 3. С.73 – 78.

10. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. М.: Прогресс, 2003. 460 с.

11. Ян Фан. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 168 – 173.

L. G. Gromova

(Tver State University)

TEACHING CHINESE STUDENTS THE GRAMMATICAL ASPECTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE PREUNIVERSITY STAGE IN RUSSIA: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article presents the main approaches in Russian and Chinese methodological literature to teaching Chinese students the grammatical aspect of the Russian language in Russia, and also proposes some solutions for optimizing the educational process.

Keywords: Russian language, teaching Chinese, grammar aspect.

Гуань Ци

*(Циндаоский высший педагогический колледж
дошкольного образования)*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ

Статья выполнена при поддержке Исследовательского проекта по реформе образования и преподавания Циндаоского высшего педагогического колледжа дошкольного образования «Исследование построения международной системы подготовки русскоязычных студентов в высших профессиональных учебных заведениях в рамках «Одного пояса, одного пути»» (2025JG04).

Аннотация. Данная статья посвящена анализу современной практики преподавания русского языка в Китае в условиях цифровизации и интеллектуализации, в которой основное внимание уделяется рассмотрению модели обучения, формы ресурсов и системы оценки преподавания русского языка.

Ключевые слова: цифровизация, интеллектуализация, преподавание русского языка

В сфере образования цифровые и интеллектуальные технологии разрушают пространственные и временные барьеры традиционного обучения, меняя способы передачи и усвоения знаний. Преподавание иностранных языков как дисциплина, делающая акцент на интерактивности, контекстуализации и практичности, переживает волну перемен. С момента своего появления большие языковые модели получили широкое внимание и экспериментальное применение в области преподавания иностранных языков. «Цифровизация влияет на место преподавателя в обучающей среде и предоставляет новые механизмы его личного участия в развитии высшего образования» [Солодовникова, Малькова 2025; 74]. В образовании искусственный интеллект преобразовал традиционные отношения «учитель–ученик» в динамику «учитель–ИИ–ученик» [Miao, Sukurova 2024; 3]. Традиционная модель, основанная на лекциях и учебниках, не способна удовлетворить индивидуальные, продвинутое образовательные потребности учеников. Поэтому изучение и разработка новой модели обучения иностранным языкам, адаптированной к цифровой эпохе, стали актуальной и важной темой исследований.

Для преподавания русского языка в Китае цифровизация и интеллектуализация – это не только обновление средств обучения, но и комплексная реконструкция традиционных концепций, методов и экологии обучения.

В настоящее время цифровые и интеллектуальные технологии проникли во многие аспекты преподавания русского языка в Китае, что в основном отражается в следующих трех аспектах:

1. Интеллектуальная реконструкция моделей обучения: в основе цифровизации и интеллектуализации лежит использование таких технологий, как большие данные и искусственный интеллект, для преобразования процесса обучения и достижения персонализации и точности [Сунь Тинтин 2025, Mayer 2009]. Шанхайский университет Цзяотун на примере учебника «Дорога в Россию 1» изучает применение и расширение возможностей больших языковых моделей в цифровом обучении русскому языку в университетах в рамках концепции «искусственный интеллект + человеческий интеллект». На основе большой языковой модели DeepSeek она позволяет персонализировать моделирование графов предметных зна-

ний, графов компетенций и графов проблем. Она также может оптимизировать планы занятий и помочь в разработке учебной деятельности [Ян Минмин, Ван Сицун 2025].

2. Цифровизация и платформизация учебных ресурсов:

Цифровизация значительно обогатила форму и методы приобретения учебных ресурсов преподавания русского языка. Традиционные учебные материалы на бумажных носителях быстро трансформируются в «гипермедийные» цифровые ресурсы, объединяющие текст, аудио, видео и интерактивные упражнения. Например:

1). Комплексная образовательная платформа «U Campus», разработанная издательством «Преподавания и исследования иностранных языков», интегрировала цифровые курсы по нескольким наборам основных учебников русского языка, включая онлайн-домашние задания, интеллектуальное оценивание, интерактивные сообщества и другие функции.

2). На национальной платформе государственных услуг «Умное образование» размещены цифровые образовательные ресурсы для преподавания русского языка в средних, высших учебных заведениях.

3). Пекинский университет иностранных языков запустил экспериментальную обучающую систему виртуальной симуляции русской речи «Понимание современного Китая». Благодаря цифровым технологиям она сочетает обучение русской речи с реальными ситуациями, преодолевая ограничения во времени и пространстве и предоставляя студентам захватывающий и интерактивный опыт обучения.

4). Даляньский университет иностранных языков создал виртуальную учебную и исследовательскую кафедру для серии «Понимание современного Китая на русском языке», обеспечивающая цифровую интеграцию и обмен учебными материалами. Эта интерактивная онлайн- и офлайн-программа обучения и исследований предоставляет более обширные ресурсы и более широкую коммуникационную платформу для преподавания русского языка в различных университетах.

5). Платформы массовых открытых онлайн-курсов Китайского университета МОСС предлагают 23 курса, связанных с русским языком, такие как «Базовый русский язык», «Общий русский язык для студентов», «Страноведение России» и «Русский язык для

нефтяных технологий», что позволяет широко распространять и обмениваться учебными ресурсами.

• **Процессно-ориентированная и научная оценка обучения:**

цифровые и интеллектуальные технологии позволяют проводить комплексную и многомерную оценку процесса обучения. Сочетание данных о поведении при обучении (таких как частота входа в систему, время просмотра видео и количество взаимодействий), данных оценки процесса и данных итоговых экзаменов представляет собой более комплексную и научную систему оценки. Например, преподаватели могут публиковать учебные задания и домашние работы на платформе Super Star, а также в любое время проверять статус онлайн-обучения и выполнения заданий учащимися с помощью мобильных телефонов и ПК. Предклассную подготовку, занятия в занятии, выполнение домашних заданий, просмотр видео, участие в дискуссионной зоне и т. д. рассматриваются как показатели комплексной оценки учащихся.

В целом, трансформация преподавания русского языка в Китае в условиях цифровизации и интеллектуализации неуклонно углубляется. Благодаря разработке и применению цифровых учебных ресурсов, обучение русскому языку больше не ограничивается традиционной моделью обучения в классе, а развивается в более открытом и гибком направлении. Однако оптимизация и внедрение инноваций в цифровые учебные ресурсы остаются в центре внимания будущей реформы преподавания русского языка.

В будущем в преподавании русского языка необходимо уделять больше внимания интеграции цифровых инструментов с языковой практикой, изучая более комплексные онлайн- и офлайн-модели обучения для дальнейшего развития практических языковых навыков учащихся. Кроме того, укрепление междисциплинарного взаимодействия и интеграция новейших достижений в области лингвистики, информатики и образования будут способствовать инновациям и развитию образования в области русского языка.

Благодаря этим усилиям преподавание русского языка в цифровом и интеллектуальном контексте будет уделять больше внимания самостоятельному обучению студентов, интерактивному обучению и культурному взаимопониманию, а также будет способствовать дальнейшему развитию международного образования в области русского языка в Китае.

Литература

1. Солодовникова О. Б., Малькова Е. Е Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. №2. С. 72-85.
2. Сунь Тинтин. Эволюция и переход к цифровой трансформации обучения иностранным языкам в эпоху искусственного интеллекта: на основе анализа карт визуализации CiteSpace // Вестник Хубэйского открытого профессионального колледжа. 2025. 38(13). С. 157-160.
3. Ян Минмин, Ван Сицун. Исследование цифрового и интеллектуального преподавания русского языка в вузах на основе больших языковых моделей: на примере «Дорога в Россию 1»// Современные исследования иностранных языков. 2025, (03). С.129–139.
4. Mayer, R. E. Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge University Press. 2009
5. Miao, F. & M. Cukurova. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO. 2024.

Guan Qi

(Qingdao Preschool Education College)

THE CURRENT STATE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AND INTELLECTUALIZATION

Abstract. This article analyses teaching Russian in China in the context of digitalization and intellectualization, which focuses on the teaching model, the form of resources, and the assessment system of teaching Russian.

Keywords: digitalization, intellectualization, teaching Russian language

С.А. Губанов

(Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики)

ЭПИТЕТ ХОЛОДНЫЙ В ПОЭЗИИ М. ЦВЕТАЕВОЙ И ЕГО ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация. Статья посвящена описанию образного моделирования признака холодный в поэзии М. Цветаевой. Отмечается многозначность данного прилагательного в текстах поэта, игра с его смыслами, а также изобретение окказиональных эпитетов с данным корнем. На материале эпитетных комплексов с компонентом холодный показано различное моделирование температурного признака в поэзии М. Цветаевой, ведущее

место среди переносных значений занимает психологическое восприятие объекта или субъекта как равнодушного, бесстрастного. Сложная семантическая структура температурного признака обусловлена характером воспринимающего субъекта, эталонностью температуры тела как нормы, развитием переносных значений с внешнего восприятия, осязания, на внутренний мир. Холод становится в поэзии М. Цветаевой синонимом отсутствия любви, логики, рационального, чуждого поэту мира.

Ключевые слова: эпитет, стилистика, М. Цветаева, эпитетный комплекс, признак, эпитет «холодный»

Изучение эпитетов является неотъемлемой частью стилистики речи: описаны основные типы эпитетов, их роль в создании художественного образа, возможности семантического и структурного разнообразия [1-3; 10]. Несмотря на большой накопленный эмпирический материал, остается недостаточно изученным вопрос о природе эпитетации, о механизмах переноса признака с одного объекта на другой, воспринимаемый метонимически или метафорически. В связи с этим представляется актуальным изучение эпитетов с когнитивно-семантических позиций.

Целью данного исследования выступает анализ сочетаемостных свойств эпитета холодный в поэзии М. Цветаевой и его роли в образной картине мира поэта.

В качестве материала для анализа избран Словарь поэтического языка Марины Цветаевой [8] и словарь русского литературного языка [9].

В словаре русского литературного языка холодный имеет большое количество значений, перечислим основные «1. Имеющий низкую температуру, с низкой или относительно низкой температурой (воздуха, воды и т. п.). Холодная вода. Холодный ветер. Холодный день. Холодная рука. 2. только полн. ф. Плохо защищающий тело от холода. Холодная шинель. Холодное одеяло 3. только полн. ф. Не имеющий отопления, не отапливаемый или не утепленный. Холодная дача. Холодный подвал. 4. в знач. сущ. холóдная, -ой, ж. Прост. устар. Помещение для арестованных. 5. только полн. ф. Остывший или недостаточно горячий. Холодный чай 7. только полн. ф. Находящийся, лежащий и т. п. за пределами умеренного пояса в направлении к полюсу. Холодный климат. Холодный

пояс. 8. перен. Лишенный пылкости, страстности. Холодный темперамент. Холодное сердце 9. перен. Хладнокровный, крайне сдержанный в проявлении чувств» [9].

Данное прилагательное относится к многозначным осязательным температурным прилагательным. Отметим, что специфика осязательных прилагательных достаточно подробно описана. Среди них выделяются температурные прилагательные, семантика которых, как и многих других осязательных, определяется несколькими факторами. «Во-первых, температурный уровень может быть определён с помощью особой шкалы и специального прибора – градусника. Такая температура является физически измеримой, и её показатели не зависят от индивидуального температурного восприятия у носителя естественного языка. ... С другой стороны, бытовое представление о температурных значениях достаточно размыто, что позволяет нам говорить о температурной семантике с точки зрения субъективной оценки говорящего» [6, с. 99]. Именно поэтому семантика таких прилагательных, как прохладный, теплый является максимально абстрактной. По сути, данные особенности адъективов хорошо проявляются и в рамках других типов (вкусовые, тактильные, обонятельные), шире – это черта всех прилагательных, имеющих в когнитивной матрице представление об эталонном признаке и реализующих значения индивидуально. Они предполагают ранжирование признака на градуальной шкале с учетом промежуточных типов (теплый). Температура человеческого тела принимается за прототипический признак, эталон температуры, отклонения же от нее расцениваются как негативные признаки объекта, имеющего данные характеристики. Это связано с тем, что субъект может получить ожог или переохлаждение. Вместе с тем номинации температуры бывают индивидуальными, построенными на ассоциациях (ключевой).

Типология переносных значений температурных прилагательных может исходить из конкретного или абстрактного типа номинации объекта, наделяемого признаком: теплая рука, холодный суп, ледяной ветер, холодный голос или теплая компания, холодный цвет [6].

Феномен языка М. Цветаевой привлекает внимание многих исследователей [4-5; 7], однако температурные и другие типы эмпирических прилагательных редко попадают в зону внимания ученых в силу своей изученности и кажущейся узуальности [4].

Холод осмысливается в поэзии М. Цветаевой как образец стойкости: авторское восприятие холода синкретично: признак устанавливается на основе ассоциации с положением субъекта во время «испытания холодом», отчего конструируется компаративный составной эпитетный комплекс: Героизму пристало стынуть. / Холод статен, как я сама [8, с. 396].

В поэтическом словаре М. Цветаевой зафиксировано 19 употреблений эпитета холодный, из них 11 в значении «с низкой или относительно низкой температурой» и 8 в значении «равнодушный, бесстрастный». Наречные эпитеты холодно употреблены трижды [8, с. 396-397].

В случае употребления эпитета в первом прямом значении имеет место образное переосмысление объекта эпитетации с участием рассматриваемого эпитета. Так, повтор эпитета способствует усилению образа холода: Он под ветром холодный, // Под холодной луной; Жмутся к холодной щеке // Похолодевшие губки [8, с. 396]. Повтор эпитета при разных определяемых словах создает эффект нагнетания признака, моделируя целостную картину мира: Луна омывала холодный паркет // Молочной и ровной волной ... Молочной и ровной, холодной волной // Луна омывала паркет [8, с. 396].

Второе значение, несмотря на антропоцентризм, больше распространяет признак холодный не на человека, а на природные объекты, тем самым формируя метафорические эпитетные комплексы: Уж в зеркале залива // Холодный серп блестит [8, с. 396]; Этот мальчик пришел, как из грезы, // в наш мир холодный и горестный наш; Пусть над пламенным прошлым холодные плиты! [8, с. 397]. Немногочисленны переносы признака на артефакты: Танцуют наши три весны, – // Холодным зеркалом – // Отражены [8, с. 397]. В данном примере зеркало приобретает когнитивный признак холодный в значении «равнодушный», заимствуя его из другой концептуальной сферы, сферы человека, причем метафорический эпитетный комплекс стоит в особой интонационной и графической сильной позиции. При эпитетации абстрактных понятий происходит ее сочета-

ние с эпитетацией артефактов, что выражено в генитивной конструкции: О, холодная ложь // Манекенных колодок [8, с. 397]. Все вышеперечисленные примеры свидетельствуют о номинации признаком холодный объектов внешнего мира, которая является выражением состояния субъекта, лирического Я поэта.

Температурный признак холодный в поэзии М. Цветаевой участвует в образной эпитетации внутреннего мира человека; сам признак в прямом значении также подвергается интенсификации, что выражается в его повторах, параллельном употреблении с несколькими определяемыми словами.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
2. *Гальперин И. Р.* Стилистика английского языка. – М.: УРСС, 2018. – 336 с.
3. *Гращенков П.В., Лютикова, Е.А.* Прилагательные в типологии и теории языка: семантика, дистрибуция, деривация/ Rhema. – 2018. – № 4. – С. 9–33.
4. *Губанов С. А.* Осязательный эпитет в текстах М. Цветаевой // Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов: Сборник материалов XXII Международной научно-практической конференции (Москва, 22 ноября 2024 г.). – М.: Изд-во «АНО ДПО «Центр развития образования и науки», 2024. – С. 131–135.
5. *Зубова Л. В.* Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 264 с.
6. *Кононова С. Ю.* Методология исследования прилагательных с температурными коннотациями: анализ процесса восприятия температуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5. – Ч. 2. – С. 99–103.
7. *Ревзина О. Г.* Окказиональное слово в поэтическом языке // Словарь поэтического языка Марины Цветаевой / сост. Ю. И. Белякова, И. П. Оловянникова, О. Г. Ревзина: в 4 т. Т. 2. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 1998. – С. 5–40.
8. *Словарь поэтического языка Марины Цветаевой / сост. Ю. И. Белякова, И. П. Оловянникова, О. Г. Ревзина: в 4 т. Т. 2. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2004. – 784 с.*
9. *Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С–Я. – 797 с. Режим доступа: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения 12.08.2025).*

10. *Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика. – М.: Флинта, 2018. – 336 с.

S.A. Gubanov

*(Povolzhskiy State University of Telecommunications
and Informatics)*

THE EPITHET *COLD* IN M. TSVETAEVA'S POETRY AND ITS FIGURATIVE POTENTIAL

Abstract. The article describes the figurative modeling of the attribute *cold* in M. Tsvetaeva's poetry. The polysemy of this adjective in the poet's texts, the play with its meanings, and occasional epithets with this root are noted. The material of epithet complexes with the component *cold* shows the different modeling of the temperature attribute in the M. Tsvetaeva's poetry. The figurative meanings mainly show psychological perception of the object or subject as indifferent, dispassionate. The complex semantic structure of the temperature attribute is determined by the perceiving subject, the standard body temperature as a norm, and the development of figurative meanings from external perception, touch, to the inner world. Cold becomes a synonym for the absence of love, logic, rational, and alien to the poet in M. Tsvetaeva's poetry.

Key words: epithet, stylistics, M. Tsvetaeva, epithet complex, attribute, epithet «cold»

Гун Пин, И.И. Митрофанова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ АРГУМЕНТАЦИИ В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»

Аннотация. Статья посвящена исследованию стилистических приёмов как механизмов аргументации в романе Е. Водолазкина «Лавр». Особое внимание уделяется архаизации, анахронизмам, полифонической структуре и символической системе, которые обеспечивают не только художественную выразительность, но и ценностно-мировоззренческое воздействие текста на читателя.

Ключевые слова: аргументация, стилистический приём, Водолазкин, архаизация, символическая система.

Современная русская литература всё чаще обращается к вопросам исторической памяти, духовных поисков и взаимодействия разных временных пластов культуры. Среди таких произведений роман Е. Водолазкина «Лавр» занимает особое место. Он совмещает в себе черты исторической хроники, философской притчи и художественной стилизации. Автор не только переносит читателя в атмосферу XV века, но и выстраивает особое мировоззрение, выраженное через систему языковых и стилистических приёмов.

Аргументация в художественном тексте отличается от привычной риторической: она не сводится к логическому доказательству тезиса, а проявляется опосредованно – через сюжет, символику, лексику и композицию. Стилистические приёмы в таком контексте становятся не только художественными средствами, но и инструментами убеждения.

По А.П. Алексееву, аргументация корректна тогда, когда «тезис и аргументы согласованы, а связь между ними соответствует логической модели рассуждения» [Алексеев 2024; 11–25]. Н.А. Ткаченко определяет аргумент как «высказывание, обладающее доказательной силой, и связывает его этимологию со значениями «свет» и «серебро», что символически подчёркивает его ясность и ценность» [Ткаченко 2023; 84]. Ф. ван Еемеерен, представитель прагматодialeктической школы, трактует аргументацию как «речевую и социальную деятельность, направленную на убеждение разумного адресата» [Ван Еемеерен 2006; 14–34].

С точки зрения стилистики, И.Р. Гальперин и Н.О. Медведь определяют стилистический приём как «сознательное усиление какой-либо черты языковой единицы (нейтральной или экспрессивной), которое становится моделью для дальнейшего воспроизводства» [Караулова 1982; 18]. В этом смысле стилистический приём можно рассматривать не только как элемент художественной выразительности, но и как аргументативный механизм.

Центральное место в романе занимает архаизация. А.Н. Богомаз и К.Д. Свириденкова определяют архаизмы как «слова и выражения, вышедшие из активного употребления и заменённые современными» [Свириденкова 2024; 32–34]. Х.К. Рахимова отмечает, что «архаизмы устанавливают связь с культурным наследием и создают интертекстуальный эффект» [Рахимова 2023; 498–499].

В «Лавре» архаическая лексика, старославянизмы и синтаксические конструкции воспроизводят интонацию летописи и молитвы. Они создают у читателя ощущение сопричастности сакральной традиции. Например, начало романа оформлено как летописный зачин: «И бе юноша именем Арсений, сын книговязца Василия, и жительство их бе во граде Пскове...». Архаические формы («и бе», «град», «именем») и ритмический синтаксис придают тексту торжественность и символическую значимость.

Особый эффект создаёт приём анахронизма, то есть введение современных слов и понятий в архаизированный контекст. Так, в главе «Знахарь» звучит фраза: «Нынешние врачи лечат то, что само проходит. А чуму – не вылечат, ибо системный подход у них отсутствует». Упоминание «системного подхода» в речи персонажа XV века создаёт эффект иронии и выводит проблематику романа за рамки исторической эпохи. Читатель видит, что вопросы медицины, веры и знания остаются актуальными и сегодня.

Повествование в романе строится как многоголосие: архаическая лексика соседствует с разговорной речью, просторечиями и ироничными оборотами. Это создаёт ощущение живого, подвижного текста, где прошлое и настоящее существуют одновременно. Читатель ощущает эпоху через речь героев, бытовые реалии, упоминания трав, молитв и ремёсел.

Символическая система романа также выполняет аргументативную функцию. По мнению Л. М. Дударовой, А.Б. Денисовой и В. В. Елькина, «символ в литературе – это универсальная категория, отличающаяся многозначностью и смысловой обобщённостью» [Дударова 2025; 495–500]. В «Лавре» ключевыми символами становятся путь, огонь, вода, тело и имя. Каждый из них несёт философскую нагрузку: путь символизирует духовное странствие, вода – очищение, огонь – испытание, тело – смертность, имя – личную и духовную идентичность.

Роман насыщен отсылками к Библии, житиям и хроникам. Эти включения апеллируют к культурной памяти читателя и усиливают авторитет повествования. Цитаты встроены в речь героев, что стирает границу между «учёным» и «живым» словом. Таким образом, интертекстуальность выступает аргументом в пользу непрерывности традиции.

В романе «Лавр» стилистические приёмы функционируют как инструменты аргументации. Архаизация формирует эффект сакральности и связи с традицией, анахронизмы расширяют временные границы повествования, полифония подчёркивает многослойность истины, символика придаёт глубину, а интертекстуальные включения усиливают авторитет текста.

Таким образом, художественная аргументация у Е. Водолазкина строится не на прямом доказательстве, а на системе стилистических средств, которые воздействуют на читателя одновременно логически, эмоционально и культурно. «Лавр» демонстрирует, что в художественном дискурсе форма становится полноценным средством убеждения, а язык – инструментом формирования мировоззренческих установок.

Литература

1. *Алексеев А.П.* Аргументация. Познание. Общение. М.: Издательство МГУ, 2024. С. 11–25.
2. *Богомаз А.Н., Свириденкова К.Д.* Понятие термина архаизм. Типы архаизмов и их роль в создании культурного наследия // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №12-4 (99). С. 32–34.
3. *Ван Еемерен Ф.Х.* Современное состояние теории аргументации / пер. с англ. В.Ю. Голубева, С.А. Чахоян, К.В. Гудковой; науч. ред. А.И. Мигунов // Важнейшие концепции теории аргументации. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 14–34.
4. *Дударова Л.М., Денисова А.Б., Елькин В.В.* Значение символа в интерпретации художественного текста // МНКО. 2025. №3 (112). С. 495–500.
5. *Караулова Т.К.* Устойчивые словесные комплексы в научном тексте: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 286 с.
6. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.
7. *Рахимова Х.К.* К вопросу о функциях архаизмов в современном русском языке // Молодой ученый. 2023. №48 (495). С. 498–499.
8. *Ткаченко Н.А.* Русский этимологический словарь (опыт словаря). М.: Горизонт, 2023. 84 с.

Gong Ping
(*RUDN University*)

**STYLISTIC TECHNIQUES AS INSTRUMENTS
OF ARGUMENTATION IN THE NOVEL “LAURUS”
BY E. VODOLAZKIN**

Abstract. The article is devoted to the study of stylistic devices as mechanisms of argumentation in the novel by E. Vodolazkin «Laurel». Particular attention is paid to archaization, anachronisms, polyphonic structure and symbolic system, which provide not only artistic expressiveness, but also the value-worldview impact of the text on the reader.

Keywords: argumentation; stylistic device; Vodolazkin; archaization; symbolic system

С.А. Дерябина, С.Б. Матмуратова
(*Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы*)

**РИТМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РУССКОГО СЛОВА И ИХ
ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ИНОСТРАННОЙ
АУДИТОРИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются ритмические модели русского слова, их классификация и роль в преодолении иностранного акцента на уровне слова. Проанализированы практические примеры из современных пособий по РКИ и цифровые инструменты (онлайн-тренажёры, электронные курсы, ритмизаторы). Сделаны выводы о потенциале интеграции ритмики в цифровое образовательное пространство.

Ключевые слова: ритмические модели, ударение, акцент, редукция, цифровизация обучения.

Ритмическая модель слова – это шаблон слоговой структуры слова, отражающий чередование ударных и безударных слогов [Артемова 1999; 145]. Иными словами, модель фиксирует, на каком слоге располагается ударение и как соотносятся ударный слог и окружающие его неударные слоги. Благодаря разноместному и подвижному характеру русского ударения (ударение может падать на любой слог в слове), в русском языке существует большое количество ритмических моделей слов. Например, двусложные слова могут иметь ударение на первом слоге или на втором (модели типа

«та́та» и «та́та»), трёхсложные – на первом, втором или третьем слоге (модели «та́тата», «таТАта», «татаТА»), и так далее. В учебной фонетике такие модели принято обозначать условными слогами «та» (для безударного слога) и «ТА» (для ударного).

Классические описания выделяют от четырёх до шести основных типов ритмических схем. Так, ещё Е. А. Брызгунова предложила в 1960-х–1970-х годах систематизировать словесное ударение через ритмические модели [Брызгунова 1977]. В ее пособиях по фонетике русского как иностранного приводились упражнения на определение «ритма» слова: например, необходимо было соотнести реальные слова с заданными схемами «та-та», «та-та-та» и пр. В частности, в книге Е.А. Брызгуновой «Звуки и интонации русской речи» описаны две двусложные модели (ударение на первом или втором слоге), три трёхсложные модели (ударение на каждом из трёх слогов), а также схемы для более длинных слов [Брызгунова 1977; 55]. Позднее понятие ритмической модели развивали другие методисты: например, Л. В. Златоустова показала, что количество моделей определяется сложностью слова (наличием приставок, энклитик и т. д.) [Златоустова 1962; 15]. Д. Н. Антонова в своем труде «Фонетика и интонация» особо подчёркивала, что усвоение всех разнообразных ритмических моделей необходимо для преодоления иностранного акцента: модели служат своего рода «клише, в которых реализуется артикуляторная программа слова» [Антонова 1988; 33]. В последующие годы тема ритмики слова продолжала развиваться: например, О. А. Артемова отмечает уникальность русской ритмики вследствие свободного ударения и многосложной структуры слов [Артемова 1999; 146].

Ритмический принцип организации слова находит отражение во многих пособиях по РКИ – как теоретических, так и практических. Учебник В.В. Поповой по фонетике русского языка как иностранного содержит специальные задания на выработку чувства ритма слова. К примеру, предлагается прочитать цепочки слоговых схем и соотнести их с реальными словами: «Прочитайте следующие ритмические модели: тата, татата, тататата... Затем прочитайте слова и определите, к каким моделям они относятся» [Попова 2001; 49]. Такое упражнение учит студентов видеть слово как ритмическое целое, закрепляя навык правильной расстановки ударения.

В учебном пособии Н. Б. Битехтиной и В. Н. Климовой «Русский язык как иностранный: фонетика» ритмическим моделям посвящена отдельная тема [Битехтина, Климова 2011; 22]. Авторы подробно перечисляют основные схемы. В одном из упражнений студентам даются образцы:

«...существует несколько ритмических моделей слов:

1. тата́ – до́ма,
2. та́та – до́ма,
3. та́тата – со́лнышко,
4. тата́та – зарп́лата,
5. татата́ – борода́,
6. тататата́ – перево́дить,
7. татата́та – одева́ться,
8. тата́тата – испо́льзовать,
9. та́тата – гра́здновали» [Битехтина, Климова 2011; 50].

После этого приводится задание: «Напишите 2–3 примера слов к каждой ритмической модели» [Битехтина, Климова 2011; 51]. Таким образом, учащиеся не только заучивают конкретные слова, но и учатся классифицировать лексику по ритмическому признаку, что помогает им в дальнейшем самостоятельно ставить ударение в новых словах.

Учебные комплексы начального уровня также не обходят вниманием словоакцентную ритмику, хотя подают материал более упрощённо. В популярном курсе «Дорога в Россию» (элементарный уровень) ритмические модели явно не называются, но уже в первых уроках есть упражнения на постановку ударения в словах и различение пар по месту ударения. Например, учащимся предлагается самостоятельно поставить ударения в списке слов и найти в них «лишние буквы» – то есть буквы, читающиеся не так, как пишутся (фактически это привлечение внимания к редукции гласных) [Антонова 2008; 12]. В другом задании этого же курса студент должен распределить слова по колонкам в зависимости от ударного слога – по сути, сгруппировать слова по ритмическим моделям. Эти задания свидетельствуют, что даже на начальном этапе авторы вводят понятие сильного (ударного) и слабого (безударного) слога.

В современном учебнике РУДН для уровня А1, входящем в УМК-А1, также имеются подобные упражнения. Например, Упражнение 7 требует: «Слушайте, повторяйте и читайте слова, ставьте

ударения. Какие звуки произносятся не так, как пишутся?» [Поморцева, Румянцева, Тёрчик, Рубцова, Алимова 2020; 80]. Здесь очевидна методическая цель – заставить учащегося осознанно проставить ударение и заметить, что некоторые безударные гласные звучат иначе (редуцируются). Хотя термин «ритмическая модель» в начальном курсе может не упоминаться, фактически обучаемые осваивают двухсложные модели с ударением на первом или втором слоге через практику постановки ударений.

Пособие Ю. М. Науменко и Е. В. Талыбиной для продвинутых иностранцев (1 курс филологического факультета) уделяет особое внимание акцентологии. В содержании курса после отработки звуков сразу следует раздел «Словесное ударение», где приводятся правила ударения в различных частях речи (например, ударение у существительных мужского рода) и серии упражнений «прочитайте слова, следите за местом ударения» [Науменко, Е.В. Талыбина 2008; 115]. Хотя напрямую термин «ритмика» там не фигурирует, учащиеся-филологи выполняют множество заданий на выверенное произнесение слов с разными типами ударения, включая трудные случаи. Таким образом, во всех указанных пособиях прослеживается применение ритмических моделей: либо в явном виде (схемы та-та), либо неявно (группировка и маркировка слов по ударению).

В условиях цифровизации образования появились новые инструменты, помогающие преподавать ритмику русского слова более эффективно. Цифровые технологии дают возможность интерактивно и наглядно отрабатывать постановку ударения, восприятие ритмического рисунка и редукцию гласных. Рассмотрим несколько современных практик.

Интерактивные тренажёры ударений. В интернете доступен ряд онлайн-программ, позволяющих тренировать правильное ударение в словах в игровой форме. Например, существует бесплатное веб-приложение «Орфоэпика», созданное энтузиастом-программистом. Этот тренажёр предлагает пользователю выбрать в каждом слове букву с ударением и тут же сообщает, правильно ли сделан выбор [13]. Подобные программы рассчитаны на русскоязычных школьников (подготовка к ЕГЭ), но их активно используют и иностранцы для самопроверки. Есть также мобильные приложения (для Android и iOS) с такими названиями, как «Ударения», «Орфоэпический тренажёр» и т.п., где собраны корпуса слов с возможностью

проверки ударения. Для обучающихся РКИ это ценный ресурс: они могут самостоятельно, вне аудитории, отрабатывать акцентологию, соревнуясь с самим собой или с другими. Цифровой формат дает мгновенную обратную связь и элементы геймификации, что повышает мотивацию.

Интересным направлением является использование музыки и специальных программ для ритмической тренировки. Существуют приложения-метрономы и «ритмизаторы», изначально разработанные для логопедии и развития слуха у детей, которые адаптируют и под задачи РКИ. Например, интерактивное пособие «Ритмика. Музыкальные игры и упражнения» позволяет через серию игр развивать чувство ритма и темпа, различать сильные и слабые доли [7]. Преподаватели-фонетисты применяют такие игры на занятиях: учащиеся под музыку произносят слова, стараясь попасть в заданный ритмический рисунок. Существуют и экспериментальные программы, в которые можно «загрузить» текст на русском – и программа интонационно его озвучит, выделив голосом ударные слоги. Такие онлайн-ритмизаторы помогают ученику услышать правильную мелодику слова и фразы, а затем повторить. Пока эти технологии находятся в стадии развития, но уже очевидно, что они облегчают преодоление монотонности речи учащихся.

В заключение подчеркнём, что ритмические модели русского слова представляют собой мощный инструмент при обучении произношению в аудитории иностранцев. Они основаны на научном понимании природы русского ударения и облегчают освоение акцентного режима слова. Исторически возникнув в методике РКИ во второй половине XX века, этот подход доказал свою эффективность: сознательная работа с ритмикой позволяет снять многие типичные акцентные ошибки учащихся.

В условиях цифровизации обучение фонетике выходит на новый виток. Современные цифровые средства – интерактивные тренажёры, онлайн-курсы, приложения – значительно расширяют потенциал применения ритмических моделей. Перспективы такого подхода весьма обнадеживающие. Ритмические модели, подкреплённые возможностями цифровой среды, способны более эффективно корректировать иностранный акцент на уровне слова. Применение этих моделей через электронные средства обучения (от про-

стых игр до сложных речевых тренажёров) повышает интерес учащихся и ускоряет прогресс. В итоге можно заключить, что сочетание проверенных методических приёмов (работы с ритмическими схемами) и новых технологий открывает дополнительные возможности для формирования у инофонов правильного русского произношения. Ритмические модели, поддержанные цифровыми ресурсами, становятся ключом к интонационно правильной, естественной русской речи у учащихся, тем самым повышая качество обучения РКИ в условиях современного цифрового образования.

Литература

1. Антонова Д.Н. Фонетика и интонация. Корректировочный курс для зарубежных преподавателей. – М.: Высшая школа, 1988. – 178 с.
2. Антонова В.Е. Дорога в Россию, Ч. 1: Элементарный уровень. – М.: РУДН, 2008. – 343 с.
3. Артемова О.А. К вопросу о ритмике русского слова в связи с обучением произношению нерусских // Вопросы фонетики и методики преподавания РКИ. – 1999. – № 10. – С. 145-149.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. – М.: Русский язык, 1977. – 279 с.
5. Битехтина Н.Б., В.Н. Климова. Русский язык как иностранный: фонетика. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 128 с.
6. Златоустова Л.В. Фонетическая структура слова в потоке речи. – М.: МГУ, 1962. – 152 с.
7. Интерактивное развивающее пособие «Ритмика. Музыкальные игры и упражнения». – Режим доступа: <https://xn----otbxccv.xn--plai/catalog/osnaschenie-detskogo-sada/interaktivnye-posobiya-dlya-detskogo-sada/interaktivnoe-posobie-ritmika-muzykalnye-igry-i-uprazhneniya/#:~:text=otbxccv.xn,%D0%B4> (Дата обращения: 20.10.2025)
8. Науменко, Ю.М., Талыбина Е.В. Корректировочный курс по практике устной и письменной речи для иностранных студентов с учётом инновационных методик: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 261 с.
9. Попова, Т.В. Практическая фонетика русского языка: учебное пособие. – Тамбов.: ТГТУ, 2001. – 107 с.
10. Ритмические модели. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/10734550/page:2/#:~:text=> (Дата обращения: 20.10.2025)
11. Поморцева Н.В., Румянцева Н.М., Тёрёчик Л.Б, Рубцова Д.Н., Алимова М.В. Русский калейдоскоп: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному: уровень А1. – М.: РУДН, 2020. – 142 с.

12. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А. Прогресс. Элементарный уровень: Учебник русского языка. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 210 с.

13. Увлекательный бесплатный онлайн-тренажер ударений. – Режим доступа: <https://orfoepica.ru/#::~:~:text=%D0%A3%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD> (Дата обращения: 20.10.2025)

S.A. Deryabina, S.B. Matmuratova
(*RUDN University*)

RHYTHMIC MODELS OF THE RUSSIAN WORD AND THEIR USE IN A FOREIGN AUDIENCE IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALIZATION

Abstract. The article considers rhythmic models of the Russian word, their types, and role in overcoming a foreign accent at the word level. Exercises from modern manuals on Russian as a foreign language and digital tools, online simulators, electronic courses, and rhythmizers, are analyzed. Conclusions are made about the potential for integrating rhythm into the digital educational space.

Keywords: rhythmic models; stress; accent; reduction; digitalization of education.

Е.А. Динес
(*Московская государственная консерватория
имени П.И. Чайковского*)

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ И БАЗОВОМ УРОВНЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Современное образование непрерывно трансформируется под влиянием стремительного развития технологий. Особенно это заметно в обучении иностранным языкам, где цифровые инструменты становятся ключевым ресурсом для повышения мотивации, улучшения восприятия материала и создания интерактивной среды. Для китайских студентов, которые начинают изучать русский язык на уровне А1, важно применять современные методики с использованием цифровых технологий, которые адаптированы к их культурным и языковым особенностям.

Ключевые слова: интерактивные упражнения, повышение вовлеченности, обучающие платформы, конструктор урока, искусственный интеллект.

Почему современные цифровые технологии важны для современного обучения РКИ?

Персонализация. Интерактивные упражнения и тренажеры позволяют адаптировать учебный контент и темп под уровень владения языком.

Повышение вовлеченности. Интерактивные инструменты, мультимедиа и геймификация делают процесс обучения более интересным и мотивирующим.

Управление обучением. Обучающие платформы позволяют централизованно управлять заданиями, предоставлять инструменты для совместной работы над проектами, мозговых штурмов и обратной связи в реальном времени и отслеживать прогресс.

На начальном этапе обучения (элементарный уровень) РКИ студенты сталкиваются с рядом трудностей при изучении русского языка. Китайские студенты, обучающиеся в Московской консерватории, имеют сложности с:

- фонетикой: различия произношения звуков, проблемы с артикуляцией русских согласных и гласных;
- графикой: непривычные буквы кириллицы, отсутствие соответствия графического образа звука;
- синтаксисом: сложности с порядком слов, отсутствием падежей в китайском языке;
- стилем общения и коммуникация: в России и Китае культурные нормы вежливости и формы обращения отличаются, возникают культурные недопонимания.

Фонетика является средством формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности. При объяснении и постановке артикуляции используются интерактивные артикуляционные схемы. На платформах Duolingo, Memrise или LingoDeer разрабатываются артикуляционные задания с визуальной поддержкой и тренажерами по произношению. При отработке звуков и фонем аудиовизуальные материалы интегрируются с русскими субтитрами для лучшего восприятия.

визуализацию грамматики и практику разговорных навыков.

Грамматика в интерактивном формате использует визуальные подсказки, схемы и инфографику для облегчения понимания грамматических правил и построения предложений. Платформы Miro, Anki и Memrise позволяют создавать карточки и упражнения с интервальным повторением и мнемотехникой. На уроках грамматики в Консерватории преподаватели формируют грамматические блоки с фотографиями студентов и стикерами (предлоги, глаголы движения). Это своеобразное интерактивное персональное «панно» мотивирует студентов и вносит творческий элемент в обучение грамматике. Интерактивные паззлы дают задания на соединение частей речи, слов в предложения.

Лексика отрабатывается на карточках Quizlet, где помимо двустороннего перевода подключается визуализация и аудио. Музыкальная лексика подается в форме карточек с изображением инструмента/музыканта/музыкального термина или коротких видео/коллажей музыкальных произведений.

Говорение, выстроенное в игровой форме, способствует повышению интереса к обучению. Примеры игровых форматов включают квесты, соревнования команд, викторины и ролевые игры. К каждой ролевой игре подключается набор картинок (коротких видео), по которым студенты могут составить рассказ и сделать монтаж короткого видео. Для создания сюжета, подбора слов и редактирования видео рассказа используются чат-боты GPT, платформы Genially, Kahoot, Worldwall.net и Open AI нового поколения heygen.com, который способен создавать аватары героев рассказа и «оживлять» их, создавать микро-фильмы с участием аватаров.

Рассмотрим отрывок урока на тему «Еда. Покупки. Рынок» на уровне A1, где новая лексика вводится с помощью карточек, а говорение практикуется с использованием коротких видео и речевых шаблонов.

Цель урока: выучить новую лексику, связанную с рынком и покупками, научиться задавать и отвечать на простые вопросы на рынке, попрактиковать простые фразы в диалогах.

1. Лексика: основные слова (Quizlet – слово-перевод-картинка)

– рынок – 市场

– продавец – 卖家

- покупатель – 买家
- цена – 价格
- товар – 商品
- купить – 买
- яблоко – 苹果
- хлеб – 面包
- молоко – 牛奶
- пакет – 袋子

2. Грамматика+ лексика: полезные фразы на рынке

- Сколько стоит это яблоко? – 这个苹果多少钱?
- Это стоит 50 рублей. – 这个 50 卢布。
- Можно купить хлеб? – 我可以买面包吗?
- Да, конечно. – 是的, 当然。
- У вас есть молоко? – 你有牛奶吗?
- Где находится рынок? – 市场在哪儿?

3. Говорение: диалог на рынке (с опорой на видео и картинки) (Memrise)

Покупатель: Здравствуйте! Сколько стоит этот хлеб?

Продавец: Здравствуйте! Хлеб стоит 40 рублей.

Покупатель: Хорошо, я возьму один.

Продавец: Спасибо! Вот ваш хлеб и пакет.

4. Мини-упражнения (Wordwall.net)

Задание 1: Соедините слово с картинкой.

Задание 2: Переведите фразу на русский.

Задание 3: Ответьте на вопрос: сколько стоит?

5. Рефлексия. Итоги урока. Опрос с опорой на картинки.

- Главные слова и фразы запомнили?
- Можете ли вы спросить цену на рынке?
- Что бы вы купили на рынке?

Выбор лексики и картинок можно сгенерировать при помощи Chat GPT программ, дав установку на предметы, цвета и детали. Вот пример, какие картинки выдает Giga Chat^^

– Рынок – фотография или рисунок традиционного рынка с прилавками.

– Продавец – изображение человека за прилавком.

– Покупатель – человек с пакетами или корзиной в руках.

– Цена – знак с ценником, например, цена на табличке.

– Товар – несколько продуктов на прилавке.

– Купить – рука, держащая деньги или пакет с покупками.

– Яблоко – фото красного яблока.

– Хлеб – буханка хлеба или батон.

– Молоко – пакет молока или стакан с молоком.

– Пакет – пластиковый или бумажный пакет для покупок.

Для отработки фраз на экран интерактивной доски выводятся карточки с изображениями разговаривающих людей или с ситуациями на рынке:

– Покупатель спрашивает цену – человек с поднятой рукой и вопросительным выражением.

– Продавец отвечает – улыбающийся человек возле прилавка.

– Покупатели выбирают продукты – люди с корзинами между прилавков.

Перечень бесплатных ресурсов для составления интерактивного урока:

1. Pixabay, Unsplash, Pexels (изображения)
2. Miro (стикеры, шаблоны)
3. Quizlet (карточки и лексика)
4. Anki (карточки и плагины)
5. Memrise (интервальное повторение и мнемотехника)
6. Narakeet (текст в аудио)
7. Kahoot, Blooket (онлайн-викторина)
8. Wordwall.net (игры: пазлы, тесты, соответствие)
9. Genially (итерактивные презентации и квесты)
10. Nearpod / ClassPoint (уроки с опросами опросами и заданиями прямо в PowerPoint)
11. Heygen.com (аудио, видео)

Таким образом, использование современных цифровых средств обучения РКИ – это комплексный процесс, сочетающий традиционные методики преподавания языка и интерактивных ресурсов, которые способствуют повышению интереса к обучению, генерируют интересный контент и подразумевают эффект командной

работы и дух соревнования. Кроме того, интерактивные средства обучения помогают иметь постоянную обратная связь со студентом посредством регулярного тестирования, опросов, контроля успеваемости. Они позволяют применять смешанную форму обучения: совместное использование очных и дистанционных методов. Программы с внедренным искусственным интеллектом разрабатывают индивидуальный подход для каждого студента: создание индивидуальных планов развития.

Моделирование учебного процесса с применением современных технологий значительно улучшает качество освоения русского языка иностранными студентами на начальном этапе. Правильный выбор инструментов и методических подходов помогает преодолевать трудности и достигать высоких результатов в короткие сроки. Эффективное внедрение технологий делает обучение интересным, мотивирующим и доступным каждому студенту, способствует углублению языковых навыков и формированию устойчивого интереса к изучению русского языка, что особенно актуально в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Балыхина Т. М. и Чжао Юйцзян. «От методики к этнометодике». – М., 2012.
2. Самохина Н.Н. «Русско-китайский ученый словарь для музыкантов». –М., 2021.
3. Косинова Е.М. «Формируем словарный запас. Выпуск 2». – М., 2021.
4. Антонова В.Е. «Дорога в Россию. Элементарный уровень». – СПб., 2006.

E.A. Dines

(The Moscow State Tchaikovsky Conservatory)

MODELLING OF LEARNING PROCESS AT THE ELEMENTARY AND BASIC LEVEL WITH MODERN TECHNOLOGIES

Abstract. Modern education is continuously transforming under the influence of rapid technological development. This is particularly evident in foreign

language learning, where digital tools become a key resource for increasing motivation, improving material perception, and creating an interactive environment. For Chinese students who start studying Russian at level A1, it is important to apply modern methods using digital technologies adapted to their cultural and linguistic characteristics.

Keywords: interactive exercises, increased engagement, educational platforms, lesson constructor, artificial intelligence.

Э.О. Доброхвалов

(Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),

Э.Г. Куликова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

АНГЛИЦИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ АВТОРСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. Метаязыковое сознание, отражённое в авторских рефлексивах, признаётся активной и влиятельной силой в обществе, вследствие чего идёт активное их изучение. В статье рассмотрены рефлексивы о роли англицизмов в русском языке. Показаны причины отвержения англицизмов, подчеркнуты способы языкового оформления этой позиции.

Ключевые слова: язык медиа, аксиология, метаязык, рефлексивы, англицизмы.

Метаязыковой рефлексии, то есть суждениям самого автора текста об элементах этого текста или вообще о тех или иных средствах языкового выражения, традиционно уделяется повышенное внимание. Рефлексивы хорошо изучены на материале фольклорных и художественных текстов [Кравченко, 2023; Шумарина, 2011]. Установлено, что в силу повышенной диалогичности медиа метаязыковая рефлексия в высшей степени присуща медийным текстам [Александрова, 2018; Басовская, 2020; Куликова, 2023]. Феномен рефлексивов исследован и на материале интернет-коммуникации [Голошубина, 2016; Иванников, 2020]. Проведено разграничение рефлексивов эпистемических (связанных с разъяснением языкового факта и пополнением языкового тезауруса) и аксиологических, то есть оценочных [Вепрева, 2005]. Нам известны две работы [Козлова, 2012; Кузнецова, 2021], непосредственно посвящённых рефлексивам по поводу англицизмов.

По нашим наблюдениям, во многих рефлексивах подчёркивается объективное положение – мода на англицизмы, особенно в молодёжной среде:

«Тут, конечно, есть вопросы к такому, молодежь бы сказала «неймингу», но мы ограничимся словом «название» (Д. Попов «Свинорейх против Новороссии» // Московский комсомолец, 15–21 марта 2023 г. С. 6). «...похоже, сами того не сознавая, держа в голове совсем иной масштаб замысла, мы стали инициаторами – или же можно использовать модное слово, триггером – какого-то масштабного, глобального процесса, затрагивающего всю планету» (П. Власов «В точке бифуркации» // Культура, 2023, № 2. С. 2); «Во-первых, необыкновенно модное слово «гендер». Затем немножко смешное уже выражение «закрыть геистальт», очень распространённое слово «кейс» в значении «судебный случай» (Интервью с Вл. Новиковым «Жизнь – это соавторство» // Литературная газета, 2023, № 9. С. 10).

Нередко высказывается неприязненное отношение к отдельным словам:

«Дело в общем противокультурном так называемом тренде, который охватил весь земной шар.

– Кстати, очень неприятное слово «тренд» (Интервью с редактором журнала «Звезда» А. Арьевым // Литературная газета, 2024, № 11. С.6). Ср. также оценку с включением общенизма: «Вставая в 5.00, вечером я готов только к поощрению. Так же, как я ненавижу варваризмы (драйв – и прочая х...ня), я люблю простые, добрые, источающие тепло, свет слова» (О. Кушанашвили «Эпоха и Я») – Цит. по: Гуторова, 2016.

В свете поправок к Закону о государственном языке РФ, направленных на сокращение англицизмов в публичном пространстве, стали типичны оговорки с извинениями:

«Прямо напротив – куда более верный кандидат на ребрендинг (простите за еще один варваризм): точка общепита под названием «BEST Шаурма». Вам жалко? Нам, пожалуй, нисколько» (Московский комсомолец, 12 февраля 2025 г.); «Что главе разведуправления с таким, простите, бэкграундом (слова «фон», «история» и «репутация» не передают значение в полной мере) делать на встрече дипломатов?» (И. Титов «Птенцы Дональда» // Завтра, 2025, 3 34. С. 2).

Конечно, наиболее интересны суждения об англицизмах, сделанные известными писателями и общественными деятелями. Ю. Поляков, увидев в интернете объявление московского министерства образования о том, что такого-то числа состоится *мониторинг менторинга*, отреагировал так: «Такое впечатление, что эти люди просто упражняются, чтобы не забыть английский язык к тому моменту, когда надо будет туда уезжать» (Ю. Поляков «Панельная элита // Ю. Поляков «В зоне риска. Интервью 2014–2020 гг. – М.: АО Издательский дом «Аргументы недели», 2020. С. 582). То есть, в употреблении этого «дикого» сочетания – «мониторинг менторинга» – Ю. Поляков увидел определённое общественное явление, породившее такие «перлы». К числу самых действенных и эффективных институтов влияния на язык относится в том числе и система образования, поэтому Ю. Поляков совершенно справедливо видит угрозу в таких речевых практиках.

За непомерным заимствованием справедливо видят проявление добровольного подчинения западной ментальности. Ср. заголовки статьи «Рабствуем умами» известного публициста Т. Воеводина и фрагмент из этой статьи:

*«...все эти **«ритейлы»** – это накопители убожества, лакейства и низкопоклонства»* (Т. Воеводина «Рабствуем умами. О борьбе с англицизмами» // Завтра 23 февраля 2025 г.).

Итак, в рефлексивах осуществляется открытое проявление ценностного отношения к англицизмам в русском языке. В противовес известному мнению о том, что в метаязыковых комментариях обсуждаются «ключевые слова эпохи» (метаязыковые рефлексии признаются даже диагностическим признаком «ключевого слова эпохи»), в рефлексивах по поводу англицизмов нередко объектами становятся экзотизмы и варваризмы, которые засоряют русский язык и подлежат искоренению из публичной коммуникации.

Литература

1. Александрова Л.Д. Опыт саморефлексии в контексте медиареальности и цифровой культуры // Социум и власть. 2018. № 3 (71). С. 23–29.
2. Басовская Е.Н. Этическая языковая рефлексия как объект медиалингвистического исследования // Медиалингвистика, 2020, № 7 (3). – С. 293–302.
3. Венрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.

4. Голошубина О.К. Метаязыковая рефлексия в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере») // Наука о человеке. 2016. № 3 (25). С. 59–65.
5. Гуторова Н.А. Аксиология языковых заимствований в контексте лингвистической экологии (на материале современных англо-американизмов): дис. канд. филол. наук. – Майкоп, 2016. 170 с.
6. Иванников Е.Б. Языковая рефлексия в Интернет-жаргоне: автореф. дис. ... канд. филол. наук, - СПб, 2020. 20 с.
7. Козлова Е.Е. Заимствования как объект метаязыковой рефлексии рядовых носителей русского литературного языка: начало XXI века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2012. 21 с.
8. Кравченко М.А. Рефлексивы с семантикой оценки в пространстве художественного текста // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 1 (32). С. 103–111.
9. Кузнецова М.С. Метаязыковая рефлексия о новейших англоязычных заимствованиях, ее содержание и формы проявления // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2021, № 7 (75).
10. Куликова Э.Г. Вербализованная авторская рефлексия в контексте идей лингвоэкологии // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2023, № 3. С. 120–124.
11. Шумарина М.Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 802 с.

E.O. Dobrokhvalov

(Rostov State University of Economics)

E.G. Kulikova

(RUDN University)

ANGLICISMS AS AN OBJECT OF AUTHOR'S REFLECTION

Abstract. The metalanguage consciousness reflected in the author's reflexives is an active and influential force in society, so they are actively studied. The article discusses reflexives on the role of anglicisms in the Russian language. The reasons for the rejection of anglicisms are shown, and the ways of linguistic formulation of this position are emphasized.

Keywords: media language, axiology, metalanguage, reflexives, anglicisms.

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ-ОМОНИМОВ

Аннотация. В статье рассматривается синтаксическая сочетаемость возвратных глаголов-омонимов, значение которых совпадает по звучанию в результате влияния на глаголы различных языковых процессов; при анализе учитывается лексическая структура и свойства распространителей возвратных глаголов-омонимов. Особое внимание уделяется наиболее употребительным возвратным глаголам-омонимам.

Ключевые слова: синтаксическая сочетаемость, возвратные глаголы, омонимы.

Возвратные глаголы составляют большую часть лексического минимума практического курса русского языка как иностранного. Специфическими особенностями этих глаголов является богатство лексических значений и употребление распространителей (падежных управлений) для выражения разных значений одного глагола. Данные особенности глаголов способствуют образованию омонимии. Традиционно под омонимией понимается «звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом» [ЛЭС]. По определению О.С. Ахмановой, омонимы – это «разные слова, совпадающие по своему внешнему облику и как два (или более) слова, состоящие из тождественных фонемных рядов и различающиеся только семантически, грамматически, или и семантически, и грамматически одновременно» [Ахманова 1974;5].

Возникновение глагольной омонимии объясняется сливанием приставки у одного глагола с основой. При потере морфологической выделяемости или отделяемости, и сохранении другого глагола, омонимичного с первым, основа «сохраняет свои смысловые функции для отдельной морфемы [Денисова, Морковкина 1983;11].

С целью выявления возвратных глаголов-омонимов проанализирован «Словарь омонимов русского языка» О.С. Ахмановой [3]. Как показывает анализ словаря, в русском языке существует немалое количество возвратных глаголов, имеющих схожее звучание, но отличающиеся по значению. Многие глаголы имеют место в лингводидактической программе по русскому языку как иностранному.

Владение синтаксической сочетаемостью глаголов играет важную роль в усвоении глагольной системы русского языка. Методистами подчеркивается невозможность правильного употребления слово, при отсутствии понимания законов его сочетаемости, поэтому в процессе преподавания русского языка как иностранного считается необходимым указывать сочетаемостные характеристики глаголов на любом этапе обучения.

Под синтаксической сочетаемостью глагола понимается «способность как лексемы иметь при себе распространители – различные синтаксические формы, такие как существительные в разных падежах с предлогом и без предлога, прилагательное, инфинитив, отдельные классы слов (наречия), зависимые предикативные единицы, функционирующие в качестве придаточных предложений и конструкций прямой речи, которые могут выступать в присловной позиции» [Дорофеева 1986;12].

Опираясь на типологию синтаксической сочетаемости глаголов Т.М. Дорофеевой, при анализе возвратных глаголов-омонимов нами были учтены:

- структура лексического значения глаголов, под которой понимается прямые и переносные значения;
- свойства распространителей глаголов – их обязательность/факультативность, форма, выражаемые ими отношения, количество распространителей, с которыми сочетаются глаголы, закономерности их употребления.

С точки зрения соотношения семантической структуры главного слова и свойства обязательности употребления распространителя можно выделить следующие группы возвратных глаголов-омонимов:

1. Возвратные глаголы-омонимы с обязательной синтаксической сочетаемостью во всех значениях:

«выбраться»

Глагол *выбраться* в значении «с трудом выйти, выехать» употребляется обязательным распространителем, обозначающим направление действия.

Выбраться на берег / на дорогу. Выбраться из окружения.

Глагол *выбраться* может имеет значение «найти время, возможность отправиться куда-л.». В этом случае он употребляется

обязательным распространителем в винительном падеже с предлогом *в* и *на*.

Выбраться в театр, в гости.

«добиваться»

Глагол *добиваться* в значении «достичь поставленной цели или каких-л. результатов путём усилий» употребляется обязательным распространителем в родительном падеже.

Студент добился своей цели.

Глагол *добиваться* может имеет значение «бить, перебивать» [страд. к добивать]. В этом случае он употребляется обязательным распространителем в винительном падеже с предлогом *в* и *на*.

Выловленная рыба добивается на берегу.

«назваться»

Глагол *назваться* в значении «принять, присвоить себе какое-л. название, имя и т.п.» употребляется обязательным распространителем в творительном падеже.

Он назвался Ивановым.

Глагол может иметь значение «напроситься, навязаться к кому-л.; предложить своё участие в чём-л.». В этом случае он употребляется обязательным распространителем в дательном падеже с предлогом *к* и в винительном падеже.

Он сам назвался ко мне в гости.

«находиться»

Глагол *находиться* в значении «вдоволь, много походить; утомиться от ходьбы» имеет обязательные распространители в винительном и дательном падежах с предлогами.

Находиться за день / по городу / по делам.

В значении «пребывать в том или ином состоянии» употребляется обязательным распространителем в предложном падеже с предлогом *в*.

Находиться в растерянности / в плохом настроении.

«переписываться»

Глагол *переписываться* в значении «обмениваться письмами с кем-л., писать друг другу» употребляется обязательным распространителем в творительном падеже с предлогом *с*.

Переписываться с друзьями.

В значении «записаться, зачислиться в другое место, в число других» имеет обязательный распространитель в винительном падеже с предлогом *в*.

Переписаться в другой полк.

«прощаться»

Глагол *прощаться* в значении «не зачестся в вину, оказаться прощённым» употребляется обязательным распространителем в дательном падеже.

Он привык, что ему все прощается.

Глагол *прощаться* может иметь значение «ставить, покинуть что-л., расстаться надолго, навсегда». В этом случае он употребляется обязательным распространителем в творительном падеже с предлогом *с*.

Проститься с родными местами. Проститься с надеждами.

Семантическая структура данных глаголов обуславливает необходимость обозначения определенных отношений.

2. Возвратные глаголы-омонимы с обязательной синтаксической сочетаемостью в некоторых значениях:

«высыпаться»

Глагол *высыпаться* в значении «проспав достаточно, хорошо отдохнуть» не имеет обязательного распространения.

Выспись как следует.

В значении «сыпаться, вывалиться, выпасть» употребляется обязательным распространителем.

Из кармана высыпалась мелочь. Вся мука высыпалась на пол.

«жаловаться»

Глагол *жаловаться* в значении «высказывать жалобы, неудовольствие» может иметь факультативный распространитель.

Не привык жаловаться. На здоровье не жалуясь.

В значении «подавать жалобу» употребляется обязательным распространителем в винительном падеже с предлогами *в* и *на*.

Жаловаться в суд. Жаловаться в управление на качество обслуживания.

«исполниться»

Глагол *исполниться* в значении «осуществиться, выполниться» не имеет обязательного распространения.

Желание, обещание исполнилось.

В значении «достигнуть определённого предела (о возрасте, сроке)» употребляется обязательным распространителем выраженным существительным в дательном падеже, а в значении «наполниться каким-л. чувством» - в творительном падеже.

Ребёнку исполнился год. Сердце исполнилось надеждой.

«просыпаться»

Глагол *просыпаться* в значении «очнуться ото сна; пробудиться» не имеет обязательного распространения.

Рано / поздно проснуться.

В значении «высыпаться откуда-л., сквозь что-л.; рассыпаться» употребляется обязательным распространителем.

Крупа из мешка просыпалась. Соль просыпалась на скатерть.

В результате анализа синтаксической сочетаемости возвратных глаголов-омонимов можно сделать вывод о том, что обязательная синтаксическая сочетаемость дифференцирует значения глаголов. При изучении возвратных глаголов синтаксическая сочетаемость требует особого внимания в практике преподавания русского языка как иностранного. Учет синтаксической сочетаемости возвратных глаголов-омонимов в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории может помочь предупредить трудности, возникающие в процессе обучения.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. М.: Сов. энциклопедия, 1974. 448 с.
2. Дорофеева Т. М. Синтаксическая сочетаемость русского глагола. – М. Рус. яз., 1986. – 112 с.
3. Есина З. И. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. Учебное пособие. – М. РУДН, 2017. – 186 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания. Академия Наук СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
5. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 С 48 словар. статей/Ии-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 2-е изд., исир. – М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.

M.G. Dogan
(*RUDN University*)

SYNTACTIC COMBINATION OF REFLECTIVE VERBS-HOMONYMS

Abstract. The article examines the syntactic compatibility of reflexive homonymous verbs whose meanings coincide in sound due to various linguistic processes. The lexical structure and properties of the distributors of reflexive homonymous verbs are considered. Particular attention is paid to the most used reflexive homonymous verbs.

Keywords: syntactic compatibility, reflexive verbs, homonyms.

И.В. Долинина
(*Ивановский государственный
химико-технологический университет*)

ЦИКЛ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ, ПОСВЯЩЁННЫХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ, В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье характеризуется опыт организации для иностранных обучающихся уровней А1-В2 цикла гражданско-патриотических мероприятий, посвящённых Великой Отечественной войне. Автор показывает, как работа в этом направлении помогает сформировать компетенции, необходимые иностранным студентам для жизни и учёбы в России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, гражданско-патриотическое воспитание, методика обучения.

Нестабильность геополитической обстановки в современном мире поднимает вопрос гражданско-патриотического воспитания молодого поколения. Важность этой задачи подчеркнута в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 в пункте 3, в котором «воспитание патриотичной и социально ответственной личности» обозначено в качестве одной из ведущих «национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [См.: Стратегия 2024; 11].

Гражданско-патриотическое воспитание призвано приобщить молодых людей к национальным идеалам, культурным ценностям и

традициями. С этих позиций возрастает роль образовательных учреждений, способных эффективно внедрять социально-педагогические модели патриотического воспитания, так как традиции, стиль и методы их работы максимально учитывают особенности социума [См.: Сенатор 2023; 125].

Согласно определению С.М. Ёлкина и А.А. Косовой, гражданско-патриотическое воспитание представляет собой «процесс взаимодействия педагогов и студентов, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству в различных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеаудиторной деятельности» [Ёлкин 2017; 15]. Обширный перечень задач, которые решает это направление воспитательной работы, охарактеризован в коллективной статье Е.А. Карташовой, В.Г. Толмачева и Г.Н. Шаповал: «Содействие укреплению и развитию высокой нравственности, гражданской солидарности, воспитание у молодёжи чувства гордости за исторические и современные достижения России, уважения к культуре, традициям и истории населяющих Россию народов, улучшение межэтнических и межконфессиональных отношений» [Карташова 2017; 186].

Указанные задачи актуальны для гражданско-патриотического воспитания иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Комплексная и системная работа в этом направлении помогает их социокультурной и языковой адаптации, развивает коммуникативную компетенцию, воспитывает уважительное и толерантное отношение к России и к другим странам, способствует становлению патриотического чувства к родной стране. Н.В. Воробьева и Н.В. Лидер справедливо обозначили направление гражданско-патриотического воспитания в качестве «мягкой силы» российской образовательной системы и механизмов социокультурной адаптации иностранных обучающихся [См.: Воробьева 2024; 61].

В Ивановском государственном химико-технологическом университете сформировалась своя методика работы в рамках гражданско-патриотического воспитания иностранных учащихся в контексте обучения русскому языку как иностранному. Важно, что это направление реализуется в различных видах учебных и внеаудиторных активностей, способствуя синтезу обучения и воспитания. Благодаря этому в вузе создаётся система взаимодействия иностранных

студентов с российскими сверстниками и с преподавателями в учебное и внеучебное время.

Организация гражданско-патриотической работы с иностранными учащимися в ИГХТУ осуществляется через цикл мероприятий, важнейшие из которых посвящены Великой Отечественной войне. Эта тема является неотъемлемой частью русской истории и культуры, погружение в неё способствует формированию у студентов из-за рубежа понимания национального самосознания россиян, особенностей менталитета и традиций народа. Через знакомство с историческими фактами, литературой, кинематографом и памятниками героизма советских солдат студенты-иностранцы получают уникальную возможность погрузиться в историко-культурное пространство России, прочувствовать значимость победы над фашизмом и осознать вклад Советского Союза в спасение мира от угрозы нацизма.

Основу гражданско-патриотического цикла формирует тесное единство воспитания и обучения, поэтому подготовка к внеудиторным активностям начинается с комплексной языковой работы на занятиях. Студентам предлагаются соответствующие поурочные тематические разработки, уроки организованы на основе мультимодального принципа подачи материала. Как отмечает Г.А. Монахова, использование «мультимедиа» позволяет создать «собственный информационный образовательный продукт, объединяющий в себе статическую (текст и графику) и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию) визуализации учебной информации» [Монахова 2013; 159]. В этой связи на всех занятиях, которые проводятся в рамках нашего гражданско-патриотического цикла, активно задействуются мультимодальные обучающие объекты: изображения, иллюстрации, фотографии, мультимедийные презентации, поликодовые тексты, графика, аудиозаписи, подкасты, музыка, видеосюжеты. Благодаря мультимодальному принципу подачи освоение материала студентами-инофонами осуществляется во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, письме и аудировании.

Цикл занятий, посвящённых Великой Отечественной войне, базируется на принципе концентрира, поэтому на каждом курсе предусматривается приращение языкового и фактического материала на основе изученного ранее. Так, на подготовительном отделении уча-

щиеся работают с учебно-методической разработкой «Великая Отечественная война», включающей освоение лексического и грамматического материала в предтекстовых заданиях, работу с поликодовым текстом, выполнение притекстовых и послетекстовых заданий. Вместе с преподавателем иностранные обучающиеся смотрят фрагмент Парада Победы 1945 года и мультфильм «Солдатская сказка» (1983), разучивают и поют вместе песню «Катюша».

Иностранным студентам 1 курса предлагается учебно-методическая разработка «Праздник День Победы», из которой они узнают о традициях празднования этой великой даты. Студенты смотрят документальные ролики о празднике, обсуждают фрагменты из фильмов «В бой идут одни старики» (1973), разучивают песню «Смуглянка».

Для иностранных студентов-второкурсников проходят занятия, на которых они знакомятся с искусством военных лет: стихами, живописными и музыкальными произведениями. Проводится дискуссия, посвящённая просмотру фильмов «Крепкий орешек» (1967) и «Судьба человека» (1959), в которых представлен разный подход к изображению военных событий. Студенты готовят индивидуальные и групповые проекты на военную тематику.

Начинаясь в аудитории, погружение в историю Великой Отечественной войны продолжается на внеаудиторных мероприятиях. В ноябре для иностранных обучающихся преподаватели русского языка как иностранного проводят совместно с Музеем ИГХТУ интерактивный урок памяти «Битва за Москву». Его основная цель – тесно связать эту героическую страницу истории с краеведением и историей вуза. На экскурсии в Музее ИГХТУ учащиеся знакомятся с архивными материалами, узнают о подвиге преподавателей и студентов вуза во время Великой Отечественной войны. В свою очередь обучающиеся из-за рубежа представляют краткие рассказы о героях родного университета, читают стихи военных лет. Урок памяти сопровождается презентацией и просмотром фрагментов фильма «Битва за Москву» (1985). Праздник завершается коллективным исполнением песни «Тёмная ночь» под гитару.

В мае для иностранных обучающихся всех курсов проводится большое праздничное мероприятие «Этот День Победы», выступающее своеобразным итогом гражданско-патриотического цикла.

Демонстрируется мультимедийная презентация, при создании которой задействованы аутентичные материалы: фотографии и плакаты военных лет, кадры фильмов и документальных хроник, музыкальные и стихотворные произведения. Также студенты из-за рубежа смотрят фрагменты современного парада Победы, представляют свои научные и творческие проекты на военную тематику. В конце праздника проходит акция «Наш Бессмертный полк» и флешмоб «Летят журавли», которые завершаются минутой молчания. Предварительная информационная и языковая подготовка помогают сделать финальное мероприятие настоящим праздником, который надолго запоминается студентам, обеспечивая эффективное погружение в тематику, развивая критическое мышление и способность анализировать исторические события.

Таким образом, активное участие студентов-иностранцев в цикле мероприятий, посвящённых Великой Отечественной войне, служит лучшим доказательством обучающего и воспитательного потенциала гражданско-патриотического направления. Данная работа отличается широким и универсальным характером, включает аудиторные занятия и внеаудиторную деятельность учащихся-иностранцев, способствует их активному взаимодействию друг с другом, с российскими сверстниками, с преподавателями и администрацией вуза. Вместе с гражданско-патриотической компетенцией формы патриотически-ориентированных активностей в учебной и внеаудиторной деятельности формируют у иностранных студентов социокультурную, лингвокоммуникативную и страноведческую компетенции.

В целом же включение гражданско-патриотического цикла мероприятий в учебный процесс русского языка как иностранного становится мощным инструментом формирования у зарубежных студентов позитивного образа России, способствует воспитанию уважения к исторической памяти, развитию межкультурной коммуникации и укреплению международного сотрудничества.

Литература

1. Воробьева Н.В., Лидер Н.В. Формирование положительного образа России у иностранных военнослужащих, обучающихся в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации // Koinon. 2024. Т. 4. № 1-2. С. 58-86.

2. Ёлкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 1 (99). С. 14-15.

3. Карташова Е.А., Толмачев В.Г., Шаповал Г.Н. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании российских и иностранных студентов, обучающихся вместе // Гуманитарные и социальные науки. № 4. 2017. С. 183-190.

4. Монахова Г.А. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158-160.

5. Сенатор С.Ю., Сокольников Э.И., Емельянова М.В. Анализ современных подходов к реализации патриотического воспитания как составляющей высшего образования // Педагогика и психология образования, № 4. 2023. С. 123-136.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года: Проект 17.12.2024. М.: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2024. 34 с.

I.V. Dolinina

(Ivanovo State University of Chemistry and Technology)

**A SERIES OF CIVIC AND PATRIOTIC EVENTS ABOUT
THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE CONTEXT
OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article describes how a series of civic-patriotic events dedicated to the Great Patriotic War is organized for international students at levels A1-B2. The author demonstrates how this approach helps develop the competencies needed by international students to live and study in Russia.

Keywords: civil and patriotic education; Russian as a foreign language; teaching methods.

Т.А. Дьякова
*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации эффективной учебной коммуникации в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному. Автор анализирует специфику цифровой образовательной среды, выделяя такие ключевые особенности, как опосредованность, асинхронность, мультимодальность и интерактивность. В работе рассматривается практическое применение функционала современных онлайн-платформ (сессионные залы, чаты, инструменты обратной связи, видеозапись) для моделирования полноценного языкового взаимодействия.

Ключевые слова: онлайн обучение, учебная коммуникация, цифровая среда, русский язык как иностранный.

В современных реалиях дистанционные образовательные технологии прочно вошли в практику преподавания иностранных языков, в том числе в область русского языка как иностранного (РКИ). Данный переход к онлайн-формату закономерно актуализировал вопрос о трансформации учебной коммуникации, являющейся стержневым элементом процесса формирования языковых компетенций. От того, насколько эффективно выстроено взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, напрямую зависит не только усвоение знаний, но и поддержание устойчивой мотивации учащихся.

Цифровая среда формирует принципиально новые условия для педагогического общения. С одной стороны, она открывает широкие технологические возможности, с другой – порождает специфические риски, такие как снижение эмоциональной вовлеченности и распыление внимания. В этой связи представляется необходимым выделить ключевые характеристики коммуникации в условиях цифрового обучения:

Опосредованный характер взаимодействия. Непосредственный контакт замещается взаимодействием через интерфейс платформ (видеоконференции, мессенджеры, форумы). Данный фактор

может приводить к ощущению дистанции, которую, однако, возможно нивелировать за счет грамотного применения интерактивных методик.

Гибкость временного режима (асинхронность). Возможность работы с материалами и выполнения заданий в удобное для обучающегося время является безусловным преимуществом, но предъявляет повышенные требования к четкости формулировки задач и структурированию учебного контента.

Мультимедийность и полимодальность. Интеграция разноформатных ресурсов – текстовых, аудио-, видеоматериалов, интерактивных модулей – позволяет задействовать различные каналы восприятия, что способствует более прочному усвоению языкового материала.

Игровые и интерактивные элементы. Цифровые инструменты (такие как Kahoot!, Quizlet, виртуальные доски Miro или Jamboard) предоставляют педагогу богатый арсенал для создания вовлекающих заданий, преобразующих тренировку лексико-грамматических навыков в динамичный процесс.

Успешность учебного процесса в значительной мере определяется сбалансированным сочетанием различных форм коммуникативной деятельности, обеспечивающих комплексную языковую практику.

Особого внимания заслуживают функциональные возможности современных платформ для проведения онлайн-занятий, которые позволяют адаптировать классические формы аудиторной работы. Так, функция «Сессионных залов» эффективно моделирует работу в малых группах. Она дает возможность разделить учебный коллектив на подгруппы для отработки диалогов, совместного выполнения упражнений или обсуждения проблемы. Преподаватель получает возможность свободно переходить между виртуальными «комнатами», осуществляя точечную корректировку и консультирование.

Еще один мощный инструмент – работа с текстовым чатом. Его роль может выходить далеко за рамки вспомогательного канала связи. Чат может выполнять функцию интерактивной доски, где обучающиеся синхронно записывают диктуемый текст. Кроме того, его можно использовать для развития навыков критического ауди-

рования: например, во время чтения текста вслух одним из студентов остальные участники могут фиксировать в чате замеченные фонетические или акцентологические ошибки.

Стоит отметить и такой, казалось бы, второстепенный элемент, как реакции и статусы аватара. Предварительная договоренность в группе об условных обозначениях (например, «зеленая галочка» – материал понятен, «красный знак вопроса» – требуется разъяснение) позволяет преподавателю в режиме реального времени проводить экспресс-мониторинг понимания нового материала и оперативно реагировать на возникающие у аудитории трудности.

Наконец, функция записи занятия представляет значительную ценность с точки зрения организации самостоятельной работы. Запись позволяет студентам вернуться к сложным фрагментам лекции, отработать произношение, а для отсутствовавших – минимизировать отставание от группы.

Для создания продуктивной коммуникативной среды в условиях цифрового обучения методисту и преподавателю целесообразно придерживаться ряда стратегических принципов:

Максимальная структурная и инструктивная ясность. В пространстве, где легко потерять фокус, четкий алгоритм действий, понятные формулировки заданий и прозрачные критерии оценки становятся основой организованности.

Дидактическое разнообразие. Систематическое чередование видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в рамках одного занятия обеспечивает равномерное развитие всех компонентов коммуникативной компетенции и поддерживает познавательный интерес.

Систематическая и содержательная обратная связь. Оценочные суждения должны не только указывать на ошибки, но и отмечать прогресс, выполняя мотивирующую и поддерживающую функцию.

В заключение можно констатировать, что проектирование учебной коммуникации при дистанционном обучении РКИ – это комплексная методическая задача. Ее решение требует от преподавателя не только глубокого предметного знания, но и технологической гибкости, умения творчески адаптировать классические приемы к цифровой реальности. Сознательное комбинирование синхронных и асинхронных форматов, стратегическое использование мультимедийных ресурсов, нацеленность на постоянный диалог и

создание поддерживающей атмосферы – эти факторы в совокупности позволяют преодолеть ограничения дистанционного формата и выстроить эффективный, живой и результативный процесс изучения русского языка на расстоянии. Таким образом, качественно организованное педагогическое взаимодействие становится ключевым условием успешности современного онлайн-курса РКИ.

Литература

1. *Смирнова И.С.* Интерактивные методы развития коммуникативной компетенции в дистанционном обучении РКИ (на примере платформы «Zoom») // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 2. – С. 152–164.

2. *Хамраева Е.А., Дроздова О.Э.* Моделирование речевой среды в цифровом пространстве урока русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1 (296). – С. 52–59.

T.A. Dyakova

(Derzhavin Tambov State University)

EDUCATIONAL COMMUNICATION IN A DIGITAL ENVIRONMENT FOR DISTANCE LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to organizing effective educational communication for distance learning in Russian as a foreign language. The author analyzes the specifics of the digital educational environment and highlights such key features as mediation, asynchrony, multimodality, and interactivity. The paper focuses on the functionality of modern online platforms, session halls, chat rooms, feedback tools, video recording, to model a full-fledged language interaction.

Keywords: online learning, educational communication, digital environment, Russian as a foreign language.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ УНИВЕРСАЛИИ
В ОБУЧЕНИИ ТУНИССКИХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматриваются лингвокультурные универсалии, влияющие на восприятие и усвоение русского языка студентами-инофонами. Автором предлагаются методологические подходы и практические рекомендации по включению в учебный процесс лингвокультурных универсалий, направленных на повышение мотивации учащихся и улучшение качества овладения языком.

Ключевые слова: лингвокультурология, универсалии, русский язык как иностранный

Современная лингвистика изучает язык сквозь призму его роли в культурно-познавательной деятельности человека, предлагая новый взгляд на его функционирование. Одним из ключевых объектов лингвокультурологических исследований выступают «мировоззренческие универсалии», отражающие представления знаний о мире и их структурировании в языке, аккумулирующие исторически накопленный «социальный опыт, в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта» [Степин 2001; 16].

Универсалии впервые были выявлены еще античными философами. Древнегреческий философ и ученый Аристотель рассматривал универсалии, определяя их как понятия, отражающие общую природу языка и культуры, и соединения разные народы посредством способности мыслить и говорить. В его трактовке, универсалии делятся на две категории: общие, характерные для всех языков и представляющие социальный феномен, и особые, предикативные, проявляющиеся в конкретном языке [См.: Викторина, Есалиева 2021; 20].

В дальнейшем эти философские идеи нашли лингвистическое обоснование. В XIII в. возникает понятие »grammatica universalis», а в XVII в. авторы «Всеобщей и рациональной грамматики Пор-Ро-

яля» (1660) выделяют »общее» – логико-смысловые категории, выражаемые в лексике и грамматике языков – и »частное», т.е. грамматическую организацию отдельных языков.

В XVIII в. выдающийся немецкий мыслитель, лингвист, философ и государственный деятель В. фон Гумбольдт выделил универсальную языковую способность людей превращать «мир в мысли». В его концепции, язык как деятельность «духа народа» («Volksggeist») является не просто инструментом общения, а живой силой, формирующей мышление и восприятие мира. «Язык есть как бы внешнее проявление духа, язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык – трудно представить что-либо более тождественное» [Гумбольдт 1956; 71]. Совпадения мыслей, слов и фраз определены «внутренней формой» языка (сопутствующей, но не решающей). Данные фундаментальные положения легли в основу антропоцентрической лингвистики.

Культурологи также обращаются к анализу культурных универсалий, определяя их как «понятия, выражающие те черты культурных явлений, которые встречаются в любых культурах. Это те черты, которые свойственны всем без исключения культурам (смех – плач, огонь – вода, верх – низ и т.д.); наиболее распространенные и наиболее значимые формы социальной и культурной жизни, присущие всем народам независимо от их этнических, социальных, экономических и др. особенностей – это нормы, ценности, идеи, стереотипы мышления и поведения, верования и т.д. [Каноненко 2003]. Антрополог Дж. П. Мердоку выделил 70 универсалий, к которым относятся одежда, место обитания, имущество, праздники, подарки, гостеприимство, язык, религия, труд, родственные связи, младенчество и детство, смерть и похороны, религиозные представления, семья и брак, табу и т.д. [Мердок 2003]. Универсалии культуры отражают накопленные обществом знания и умения, сформировавшиеся в процессе исторического развития. В.С. Степин к «мировоззренческим универсалиям» относит категории пространства, времени, движения, свойства, отношения, количества, качества, меры, формы, содержания, причинности, случайности, необходимости и т.п. Исследователь отмечает, что «в историческом развитии культуры наряду с категориальными структурами, характеризующими мир объектов, формируются и функционируют особые типы категорий, посредством которых выражены определения человека

как субъекта деятельности, особенности его общения, его отношения к другим людям и обществу в целом, к целям и ценностям социальной жизни. К ним относятся категории: «человек», «общество», «я», «другие», «труд», «сознание», «добро», «красота», «вера», «надежда», «долг», «совесть», «справедливость», «свобода» и т.п.» [Степин 2001; 16-17].

Универсалии, представленные в разнообразных языках, формируют культурный код нации. А. Вежицкая отмечает, что существуют некоторые фундаментальные понятия, «семантические примитивы», лежащие в основе психологического единства человечества. «Возможность успешной коммуникации между различными культурами напрямую зависит от универсальности базового множества семантических примитивов, из которых каждый язык может создать практически бесконечное число более или менее «идиосинкретичных» (специфичных для данной культуры) понятий (комбинируя примитивы в различных конфигурациях)» [Вежицкая 1996; 296-297]. Именно общие базовые семантические единицы облегчают понимание между представителями разных народов, способствуют переводу и изучению иностранных языков. Даже если конкретные способы выражения будут отличаться, наличие общей основы позволяет находить точки соприкосновения и взаимопонимания.

В современной лингвокультурологии данные «культурные / мировоззренческие универсалии» стали обозначаться разными терминами: «концепт» (Н.Д. Арутюнова, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов и другие исследователи), «лингвокультурема» (В.В. Воробьев), «логоэпистема» (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров), «лингвокультурная универсалия», «лингвокультурная доминанта» (В.М. Шаклеин), «культуроним» (В.В. Кабачки). Объем статьи ограничивает возможность развернутого анализа указанных понятий и выявления различий в их интерпретациях. Однако важно подчеркнуть общую идею перечисленных понятий – их объединяет тесная взаимосвязь языка и культуры, демонстрируя механизмы формирования национальной картины мира и мировосприятия через вербализованные представления.

Термин «лингвокультурные универсалии» в научный оборот был введен В.М. Шаклеиным и определяется как лексические еди-

ницы, несущие в конкретном тексте или в локальном участке культуры особо значимый смысл, служащий основой для возникновения контекста и подтекста, которые вносят в основной текст дополнительные культурные смыслы [Шаклеин 2012; 64, 178–179]. Универсалии характеризуются как устойчивостью, так и динамичностью, т.к. они привязаны не к словарю, а к тексту и дискурсу.

Особую значимость лингвокультурные универсалии приобретают в обучении языкам, в частности русского как иностранного. Первое знакомство с универсалиями происходит при работе над лексикой, когда студенты-инофоны знакомятся не только с определенным лексико-семантическим полем, но и фоновыми знаниями о слове, понятии, им обозначаемом, месте, занимаемом этим понятием или явлением в культуре. Именно лингвокультурологический подход позволяет обращать внимание на то, что за словом может стоять не просто понятие и коннотативные значения, но и целый комплекс заданных в культуре эмоционально-чувственных образов и/или ментальное явление, воплощенное в культуре самыми разными способами. Тем самым лексема (слово) в сознании обучающихся приобретает лингвокультурный фон, состоящий из образных, символических, понятийных и оценочных компонентов, и прирастает не только понятийными, но и эмоциональными компонентами содержания. Такие лингвокультурные универсалии, как *семья*, *судьба*, *свобода*, *подвиг*, *гостеприимство* воплощают моральные, исторические и духовные ценности как русской, так и родной культуры. Их изучение помогает иностранным студентам лучше понять мировоззрение россиян, расширить знание о России, снять устоявшиеся стереотипы и развивать межкультурный диалог.

При отборе универсалий в учебных целях мы выделяем следующие критерии: 1) значимость универсалии для русской культуры и понимания менталитета народа, что поможет инофонам почувствовать связь между языком и образом жизни, традициями народа; 2) частотность употребления слова-репрезентанта в современной российской действительности; 3) функционирование лингвокультурной универсалии в тексте и дискурсе демонстрирует подвижность семантического значения; 4) соотнесение русской культуры с культурой носителей арабского языка с целью создания диалога культур. Подбирая универсалии для работы со студентами, стоит

учитывать их интересы и потребности, а также включать уникальные аспекты культуры, что может привлечь внимание учащихся и поддерживать их интерес.

Изучение лингвокультурных универсалий, с нашей точки зрения, должно быть построено на основе последовательности лингвокультурологических заданий (далее ЛКЗ), направленных от лексического уровня к интерпретации универсалии в структуре текста. Словарный этап включает работу с различными словарями: определение значений слов и их комментирование. Так, например, обращение к этимологическому словарю позволит раскрыть исторические корни слов и их связь с культурой. После определения смысловых полей универсалии на уровне слова можно перейти к работе с пословицами и поговорками, афоризмами с целью выявления символического и коннотативного значения. Текстовый анализ направлен на репрезентацию рассматриваемой универсалии в контексте, освоение новых семантических оттенков слова. Кросс-культурное сравнение изучаемой универсалии с аналогичным явлением в родной культуре учащихся помогает развивать межкультурную коммуникацию. На заключительном этапе учащиеся создают собственные эссе и презентации, содержащие лингвокультурологический комментарий, и обсуждают темы, связанные с изучаемой универсалией.

Подводя итоги, можно отметить, что лингвокультурные универсалии играют ключевую роль в освоении русского языка иностранцами. Эти базовые семантические единицы формируют фундамент культурного и языкового восприятия мира, позволяя глубже понять специфику русской языковой картины мира и особенности функционирования языка.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человеческого рода (Извлечения) // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX вв. / сост. Звегинцев В.А. М.: Просвещение, 1956. С. 69–87.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Викторина Т., Есалиева М. Лингвокультурные универсалии: история их понимания и отражения в языке // Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве: теоретический и прикладной аспекты. Астрахань: Астраханский университет, 2021. С. 19–23.

4. Каноненко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече, АСТ, 2003. URL: <https://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/index.htm>
5. Мердок Дж.П. Социальная структура. М.: ОГИ, 2003. 606 с.
6. Степин В.С. Мировоззренческие универсалии как основание культуры // Универсалии восточных культур / Отв. ред. М.С. Степанянц. М.: Восточная литература РАН, 2001. С. 14-41.
6. Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации. М.: Флинта, 2012. 301 с.

E.N. Eltsova

*(Higher Institute of Languages of Tunis,
University of Carthage)*

LINGUISTIC AND CULTURAL UNIVERSALS IN TEACHING RUSSIAN TO TUNISIAN STUDENTS

Abstract. The article discusses linguistic and cultural universals which influence the perception and acquisition of Russian by non-native speakers. The author proposes methodological approaches and practical recommendations for incorporating linguistic and cultural universals into the teaching process, aimed at increasing student motivation and improving language acquisition.

Keywords: cultural linguistics, universals, Russian as a foreign language

Г.Б. Есенова, Т.С. Есенова

(Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова)

ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «РОДИНА» В СОЗНАНИИ ЖИТЕЛЕЙ КАЛМЫКИИ

Аннотация. Рассматривается концепт «родина» в осмыслении жителей Калмыкии. В качестве материала использованы результаты социолингвистического опроса, проведенного в 2023 г. в населенных пунктах Республики Калмыкия. Выявляется, что Родина в сознании жителей республики однозначно понимается как высшая ценность, ассоциирующаяся с семьей, огромной страной, великой державой. Характерны реакции «любимая», «единственная», «милая», развернутые ответы-размышления свидетельствуют о росте патриотизма, гордости родиной.

Ключевые слова: концепт, родина, социолингвистический опрос, Республика Калмыкия.

Концепт «родина» изучен в разных языках и культурах. В «Антологии концептов», издаваемой под редакцией В.И. Карасика и И.А. Стернина, рассматриваемое ментальное образование неоднократно описывалось на материале различных лингвокультур. Применительно к русскому языку данный концепт исследовался в диахронии, в сознании современников на основе опроса, в художественных текстах. В работе академика Ю.С. Степанова рассматривается уровень осмысления концепта в конце XX в. Опираясь на накопленный исследовательский опыт в данной области, можно сказать, что рассматриваемое ментальное образование – результат толкования индивидом «своего» пространства. Оно толкуется как место, где живут люди «моего племени», «моего рода», «мы», место, хорошо обжитое, хорошо устроенное, где господствует «порядок», «согласие между людьми», «закон»; оно отделяется от того, что вне его, от других мест, вообще – от другого пространства, где живут «чужие», неизвестные, где наши законы не признаются и где, может быть, законов нет вообще, где страшно» [Степанов 2004; 86-87].

Вместе с тем анализ такого важного ментального образования, каким является «родина», представляется актуальным в наши дни в связи с изменившейся общественно-политической обстановкой. Эта сторона понимания концепта прослеживается в ходе анализа аксиологической составляющей концепта. Для определения того, как воспринимают наши современники понятие «родина», какие ассоциации возникают в их сознании при стимуле «родина», нами был проведен социолингвистический опрос. С этой целью была составлена анкета, которая содержит вопросы, направленные на выявление содержания концепта «родина», определение осмысления данной ментальной единицы в сознании жителей Республики Калмыкия.

Социолингвистический опрос был проведен в 2023 г. в населенных пунктах Республики Калмыкия. Всего в анкетировании приняло участие 100 человек, которые представляют срез современного общества Республики Калмыкия: представлены жители города и сельской местности, разных профессий, пола и возраста.

Обобщая данные результатов ассоциативного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Слово «родина» в сознании жителей республики ассоциативно связано с идеями Родины; Москвой, Волгой, Великой Отечественной войной. По сравнению с данными Русского ассоциативного словаря [Русский ассоциативный словарь 1994] не отмечаются ассоциации со Сталиным, Советским Союзом, партией и т.д. Возможно, в сознании современных россиян происходит ослабление ассоциативной связи «родины» с советской идеологией.

2. Отмечаются ответы, в которых дается высокая оценка родины: «родина – это самое священное», «единственно важное». Такая мысль прослеживается в реакциях «великая», «защищает нас», «мы свободны, никто не посягает на нашу землю», «большое счастье жить в такой великой стране» и др. Это дает нам основание считать, что в сознании современников растет чувство гордости, патриотизма, восхищения родиной.

3. Для многих респондентов родина ассоциируется с семьей, родными людьми, родственниками. Приведем ассоциаты: «мой род», «член моей семьи», «моя мать», «отец», «мои родственники» и т.п. Как видим, здесь проявляется осознание родины через семью, родных, входящих в ближний круг человека.

4. Слово «родина» рождает в сознании респондентов и ассоциации «Большая Родина» и «малая родина». «Родина» воспринимается и как государство, и как нечто личное, как «родная земля». Сказанное отслеживается в следующих реакциях: «одна шестая часть планеты», «огромные просторы», «необъятные горизонты», «нигде нет такой земли», «какая богатейшая страна», «мне повезло, что здесь живу» и т.п. Наряду с подобными реакциями, отражающими восприятие респондентами «Большой Родины», отмечаются следующие ответы: «моя маленькая Калмыкия», «моя маленькая Элиста», «мой родной поселок», «самое любимое место на земле» и т.д. Такие реакции, по словам Ю. С. Степанова, являются порождением «двух культурных архетипов: архетипа «родной человек» и архетипа «земля» [цит по: Кожанов 2006; 181]. Т.е. малая родина включается в Большую Родину.

5. Анализ ассоциативного поля, связанного с культурой, позволяет считать, что наши современники хорошо знают основные знаковые художественные произведения («Евгений Онегин», «Война и мир», «Тихий Дон» и др.) и имена писателей русской литературы (А. Пушкин, И. Тургенев, А. Чехов, Д. Кугультинов и др.),

а также прецедентные фильмы («Белое солнце пустыни», «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», «Бриллиантовая рука» и др.). Так, любимым писателям все респонденты называют А. С. Пушкина, остальные имена писателей не имеют одинаковую иерархию в ответах. Называются имена и произведения как из русской классической литературы, так и имена современных писателей (Д. Данцова и др.).

6. Среди географических объектов в ответах респондентов можно отметить реки (Волга, Дон, Нева), а также такие объекты, как тайга, степь, равнины. Отметим, что многие респонденты, перечислив объекты, заключают, что живут в огромной, богатейшей стране, присутствуют в ответах яркие эмоциональные реакции. Например, некоторые пишут: «какое счастье, что живу в такой богатой и мощной стране», «Запад весь мерзнет, у них нет газа, экономят свет, у них все это дорого, а у нас всего навалом, у меня форточки зимой открыты, свет везде горит», «у нас газа полно, нефти полно, а какие у нас вкусные продукты: мясо, мука хорошая, рыба отличная; вот, китайка жила у нас, говорит, как у вас все вкусно. Я тогда не верила, думала, это комплимент. А сейчас, когда санкции, у нас все свое и все я раскусила, все вкусно. А раньше, видно, все было импортное, невкусное» и т.п. Подобные развернутые ответы-размышления говорят о росте патриотизма, гордости у жителей республики своей родиной; отмечается высокая оценка родины нашими современниками. Многие прямо пишут: «Родина – это самое священное для меня», «Нет ничего выше родины» и т.п. Думается, такие реакции возникли не случайно. Они являются откликом на политические события, которые характерны для наших дней (санкции, СВО и т.д.).

Таким образом, анализ результатов анкет позволяет заключить, что для современников Родина – высшая ценность, которая ассоциируется с семьей, огромной страной, великой державой. Характерны реакции «любимая», «единственная», «милая», что сближает с представлением о родине, характерным для русской поговорки [Баско 2014]. Развернутые ответы-размышления свидетельствуют о росте патриотизма, гордости родиной.

Литература

1. *Баско Н.В.* Русские пословицы и поговорки о родине как отражение национальной ментальности (лингвистический и методический аспекты) // Вестник Новгородского государственного университета. №77. 2014. С. 57-59.
2. *Кожанов Д. А.* Концепт «Homeland» в американской картине мира и способы его языковой репрезентации: дис. ... канд. филолог. наук. Барнаул, 2006.
3. *Русский ассоциативный словарь.* М.: Ин-т рус. яз., 1994.
4. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004.

G.B. Esenova, T.S. Esenova

(Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov)

THE VALUE COMPONENT OF THE CONCEPT «MOTHERLAND» IN THE CONSCIOUSNESS OF THE INHABITANTS OF KALMYKIA

Abstract. The article discusses the understanding of the concept of «homeland» by modern Russians. The article is based on the results of a sociolinguistic experiment conducted in 2023 in the Republic of Kalmykia. According to the survey, Motherland is clearly understood by our contemporaries as the highest value; it is associated with family, a huge country, the great power. The reactions «beloved», «the only one», and «darling» are characteristic. Detailed answers-reflections indicate the growth of patriotism and pride in the motherland.

Keywords: concept, homeland, sociolinguistic experiment, Republic of Kalmykia

Л.Г. Золотых

(Сычуаньский университет)

О.Ю. Космачева

*(Астраханский государственный университет
имени В.Н. Татищева)*

ОБЪЕКТИВАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ДОБРО» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Показаны возможности учебного дискурса в интерпретации понятия 'добро' как моральной идеи в ценностно-смысловом

пространстве русского языка и как объективации этического концепта в аспекте РКИ. Определена роль контент-анализа в раскрытии скрытых смыслов и символов. Показана связь гуманитарной составляющей учебного дискурса с осознанием жизненных ориентиров посредством метафорических моделей культурного кода.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, метафорические модели, контекстуализация, метод контент-анализа.

Специфика учебного дискурса в китайской аудитории 4 курса бакалавриата в рамках программы учебной дисциплины «Практический курс письменной и устной речи» определяется особой коммуникативной средой, которая создается тематической спецификой Уроков, отражающих гуманитарную составляющую содержания. Например: «Русская ментальность», «Климат и национальный характер», «Отзывчивость», «Православная Россия».

Обращение к лингвокультурологическому подходу, а именно к принципу интеграции языка и культуры, способствует осознанию китайскими студентами национальных особенностей языковой картины мира носителей русского языка посредством культурных аспектов. Формирование лингвокультурологической компетенции направлено, в частности, на связь гуманитарной составляющей учебного дискурса с гуманизацией смысловых ориентиров и профессиональной позиции. Профессиональное становление будущих лингвистов-переводчиков невозможно без знания универсальности русской лингвокультуры, отражающей национальную логику и уникальность с точки зрения дискурсивного этнопространства, что формирует концептуальную систему знаний. Самобытность исторической памяти народа проявляется в культуре, и «язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений» [Телия 1996; 226], являясь источником культурно-национальной информации. Акт межкультурной коммуникации, в рамках которой происходит взаимодействие коммуникантов, носителей разных языков, – это не только обмен информацией, знаниями, переживаниями, но и культурой.

Внимание к интерпретации понятия ‘добро’ в учебном дискурсе определено следующими факторами: 1) добро как моральная ключевая идея в ценностно-смысловом пространстве русского языка; 2) добро как «концепт-словообраз», обновляющийся «поиском в фактах культуры смысла жизни» [Алефиренко 2016; 29]; 3)

объективация этического концепта «Добро». В русской лингвокультуре понятие 'добро' выступает как концепт, репрезентирующий образ жизненного пути человека и его конечной цели, нравственные оценки человека, что активно представлено примерами русской литературы. Анализ дискурса главных героев направлен на понимание «студентами национально-культурных норм, ценностей, стереотипов поведения и влияния их на вербальные и невербальные действия» персонажей с позиций принципа контекстуализации с учетом репрезентантов культурных особенностей русского языка [Евтюгина, Шахина 2024; 87–88].

Включение авторами учебника текста В.М. Шукшина «Верую!» [Русский язык. Восток 2011; 3–7] в качестве учебного материала и обращение к методу контент-анализа позволило выявить комплекс культурных кодов, среди которых лингвоспецифичные слова-концепты «Душа», «Тоска» практически не имеют лексических аналогов в других языках. Ср.: *По воскресеньям наваливалась особенная тоска; Но у человека есть также – душа! Вот она, здесь, – болит! – Максим показывал на грудь. – Я же не выдумываю! Я элементарно чувствую – болит.*

В дискурсивном поле текста ответ на вопросы героя, заданные попу, приехавшему родственнику в гости к Илюхе Лапшину: *Я пришёл узнать: у верующих душа болит или нет? Мне интересно знать: болит у тебя когда-нибудь душа или нет?* – представляет восприятие «Души» русским языковым сознанием через понятие 'добро', которое абстрактно находится в душе или сердце человека, одновременно являясь вместилищем силы и смысла жизни.

Осмысливание понятия 'добро' в объяснении попа тождественно его представлению в русской лингвокультуре в качестве положительного начала в человеке, противопоставленному злу:

– Как появился род человеческий, так появилось зло. Как появилось зло, так появилось желание бороться с ним, со злом то есть. Появилось добро. Значит добро появилось только тогда, когда появилось зло. Другими словами, есть зло – есть добро, нет зла – нет добра.

Противоречивость образов понятий 'добро' и 'зло' утверждается через усвоение этических норм, социального и культурного опыта. Введение задания по моделированию ситуаций, интерпретирующих понятие 'добро', и формулировки их названий показало

разные реакции студентов (1) до знакомства с текстом и (2) после прочтения текста и его анализа. Например: 1) *Каждое маленькое добро делает мир теплее. Нам следует делать добро. Добро всегда побеждает зло. Он всегда старается делать добро. Это до добра не доведет.* 2) *Добро и зло всегда идут рядом. Народная мудрость гласит: Сначала человек был добрым по природе. В начале существования человека его природа была доброй. Он верит в силу добра. Добро и зло взаимосвязаны.*

Способность человека творить добро, не отступая перед злом, отражена в образе Иисуса Христа: *Что такое Христос? Это воплощенное добро, призванное уничтожить зло на земле. Две тысячи лет он присутствует среди людей как идея – борется со злом.*

Словоизменительная парадигма (вечное, вечную, вечный) и однокоренные слова (вечное, вечность) в контекстуальном окружении актуализируют ядерные смыслы: *нечто вечное* – смысл ‘бесконечный во времени’ усиливается контекстуальным синонимом *непреходящее* – ‘Книжн. Такой, который не проходит, не утрачивается; вечный’. Абстрактное существительное *вечность* – ‘Книжн. Время, не имеющее ни начала, ни конца’ – возможно соотносить с философским понятием *вечности мира*, актуализирующим смысл ‘бесконечного продолжения или повторения данного бытия во времени’. Этому также способствует функция повторяющегося определения: *хочу верить <...> в вечную огромную силу и в вечный порядок, который будет.*

Риторические вопросы помогают воспроизвести логику рассуждений, а не только их результаты: *Теперь я скажу, что бог есть. Имя ему – Жизнь. В этого бога я верую. Это – суровый, могучий Бог. Он предлагает добро и зло вместе – это собственно и есть рай. Чего мы решили, что добро должно победить зло? Зачем?*

Образ чудесного доктора, созданный в одноименном рассказе А.И. Куприна [Русский язык. Восток 2011; 115–120], репрезентирует связь понятия ‘добро’ в русской лингвокультуре с понятиями смысла и основы жизни, акцентируя бескорыстность как один из законов добра. В языковом сознании носителей русского языка прилагательное *добрый* ассоциируется с *добрым человеком* – ‘тот, кто творит добро и несет его другим’. Пример доктора Пирогова является образом сострадания для описания доброты – человеком, обла-

дающим добрым сердцем и равнодушным к чужой беде. Использование литературного приема описания рисует словесную картину бескорыстного поступка доктора Пирогова. Идея добросердечности, милосердия подчеркивается его итоговым пожеланием: *«Дай бог, чтобы наступающий год немного снисходительнее отнесся к вам, чем этот, а главное – не падайте никогда духом»*.

В тексте Д.С. Лихачева «Мысли о России» [Русский язык. Восток 2011; 33–35] интерпретация результатов контент-анализа предполагает осмысление понятия ‘доброта’ как характерного качества русского народа, имеющее «первостепенное значение в нравственном авторитете народа». Выделение сути анализируемого понятия предлагается автором через риторический вопрос и определения понятия ‘доброта’ как основной идеи: *Но может ли доброта быть быть качеством народа, а не просто отдельной личности? Доброта – это дар общения, это социальное чувство и при этом очень заразительное*.

Указываются основные параметры и моменты, полученные с учетом контекста: *счастье добродетения; передача навыков доброты другим; доброта заразительна, как веселье; доброта связана с традицией*. Представлен культурный код, проникнутый гуманизмом и способностью к состраданию, на примере такой традиции, как *обязательная подача милостыни арестантам*, существовавшей с времен Древней Руси до XX века.

Современная лингвокультура имеет примеры трансляции позитивных религиозных смыслов в светскую культуру, например: *Верить, Надеяться, Любить*. В языковой картине мира русского народа слова *ласковый – милостливый – добрый – благой* образуют синонимичный ряд; слова *благо* и *добро* также являются синонимами, что ярко прослеживается в словообразовании, ср.: *благодарить/благодарный/благодарность; благополучный/благополучно/благополучие; благоприятный; благожелательный/благожелательность; Божья благодать/благословить/благословлять; благотворительный/благотворительность*.

Итак, направленность лингвокультурологического подхода определяет рассмотрение обучающимся понятия ‘добро’ как концепта, репрезентирующего нравственные оценки человека. Метод контент-анализа, нацеленный на выявление культурных кодов, помог раскрытию скрытых смыслов и символов и осознанию концепта

«Добро» в комплексном многообразии смыслов, представлений, ассоциаций, переживаний. Работа с национально-культурными единицами русского языка способствовала формированию в языковом сознании обучающихся когнитивно-культурного пространства, необходимого для диалога культур.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: Ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2016. – 288 с.
2. *Евтюгина А.А., Шахина А.Д.* Лингвокультурологический подход в преподавании русского как иностранного // РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися (Екатеринбург, 11–12 апреля 2024 г.). – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2024. – С. 86-91.
3. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
4. *Ш Течян, Ш Течян, Ван Фенин, Чжан Циньлан, Лю Сумэй, Ли Сяндун.* Учебник по русскому языку «Русский язык. Восток (новое издание)» (часть 7). – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2011.

L.G. Zolotkyh

(Sichuan University)

O.Yu. Kosmacheva

(Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev)

OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT OF ‘GOOD’ IN RUSSIAN LINGUOCULTURE BASED ON EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE CHINESE CLASSROOM

Abstract. The study explores the potential of educational discourse in interpreting the concept of ‘good’ as a moral idea within the value-semantic space of the Russian language and as an objectification of an ethical concept in the context of teaching Russian as a foreign language. The role of content analysis in uncovering hidden meanings and symbols is identified. The paper highlights the connection between the humanitarian dimension of educational discourse and the awareness of life guidelines through metaphorical models of the cultural code.

Keywords: linguocultural competence, metaphorical models, contextualization, content analysis method.

Т.Ю. Игнатович, Ю.В. Биктимирова

(Забайкальский государственный университет)

ИНТЕРКАЛЯЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается интеркаляция как процесс взаимодействия и как следствие – внедрения различных лингвокультурных сегментов в полиэтнической забайкальской региональной среде в условиях глобализации. Анализируется, как региональные языковые единицы встраиваются в языковую картину жителей Восточного Забайкалья, обогащая её и при этом сохраняя этнический колорит и аутентичность.

Ключевые слова: интеркаляция, глобализация, лингвокультура, полиэтничность, регионализм.

В настоящее время в контексте процессов глобализации мировое научное сообщество волнует проблема сохранности культурного и языкового наследия. Для многонациональной и многоязычной России, занимающей обширнейшую евразийскую территорию, эта проблема также является весьма актуальной, несмотря на государственную политику поддержки языков и культур народов Российской Федерации.

В Забайкальском крае, который населяют более 100 этносов, при преобладании русскоязычного населения сложилась самобытная общая региональная народная лингвокультура, в которой доминирует русский пласт и гармонично присутствуют сегменты лингвокультур автохтонных народов – эвенков и бурят, что в целом обуславливает своеобразие регионального лингвокультурологического пространства.

Русскоязычное население, начавшее осваивать Забайкалье со второй половины XVII в., за более чем триста лет через активные межкультурные и языковые контакты, существенно повлияло на состояние языков и культур коренных жителей края.

В настоящее время в полиэтническом Забайкальском крае по данным Всероссийской переписи населения 2020 г. о национальном

составе преобладает русское население – 89,9%, автохтонные этносы – 6,8% бурятов и 0,13% эвенков [<https://75.rosstat.gov.ru/folder/48798>].

Проживание на одной территории в добрососедских отношениях, смешанные браки, обмен достижениями материальной культуры, интерес и знакомство с особенностями духовной культуры – все это способствовало интеркаляции лингвокультурем из лингвокультур автохтонных этносов в общую забайкальскую лингвокультуру, базирующуюся на русском языке и культуре.

В настоящее время в лингвокультуре Забайкальского края репрезентируется история освоения региона полиэтническим населением, полиэтническое культурное наследие региона, в том числе материальные и духовные ценности, особенности мировосприятия местных жителей и забайкальский природный колорит. Представляет интерес рассмотрение примеров лингвокультурем, интегрированных из этнических лингвокультур коренных народов Забайкальского края в общую региональную лингвокультуру, имеющую русскую основу.

Настоящее исследование выполнено в научном контексте современных отечественных лингвокультурологических описаний. Помимо распространённых общенаучных методов в нём используются лингвистические методы лингвокультурологической интерпретации и описания культурно значимых для местных жителей концептов, автохтонного происхождения. При их описании используется метод компонентного анализа содержания выбранных понятий, а также методы этимологического комментирования и аксиологического анализа.

В отечественной лингвистике изучение региональных лингвокультур осуществляется в рамках русской диалектологии и лингвокультурологии (Т.Б. Банкова, А.Н. Агапова, М.М. Угрюмова, И.А. Букринская, О.Е. Кармакова, С.В. Волошина, В.Е. Гольдин, О.Ю. Крючкова, А.П. Сдобнова, Л.Г. Гынгазова, Е.В. Иванцова, Г.В. Калиткина, Кармакова, О.В. Фельде и др.).

Описанию сибирской традиционной лингвокультуры, составлению регионального мультимедийного лингвокультурологического словаря посвящены научные работы О.В. Фельде [Фельде, 2021, 2025], Е.С. Смирнова [Смирнов, 2020].

Забайкальскую традиционную лингвокультуру в диахроническом и синхроническом аспектах активно исследуют Н.А. Лиханова [Лиханова, 2019], Т.Ю. Игнатович [Игнатович, 2019]), Ю.В. Биктимирова [Биктимирова, 2019].

Лингвокультурологическое описание культурно-значимых для региона лингвокультурем автохтонного происхождения, гармонично интерколированных в региональную доминирующую русскоязычную лингвокультуру может найти своё отражение в качестве словарной карточки лингвокультурологического словаря.

В региональной русскоязычной лингвокультуре сегментируются лингвокультуремы, номинирующие как объекты материальной культуры, так и явления духовного порядка:

1. Так, значительным компонентом, придающим региональную самобытность забайкальской лингвокультуре, являются лингвокультуремы, репрезентирующие культурно-значимые географические объекты, названия которых являются либо бурятского или эвенкийского происхождения, либо включают автохтонные корни, аффиксы, например, названия местности *Даурия*, городов *Чита*, *Нерчинск*, гор *Алханай*, *Кодар*, озёр *Арахлей*, *Арей* и др.

Арей, сущ. м. р., -я. – название озера, села, на юго-западе (в Улётовском районе) Забайкальского края. От краевого центра Читы до Арея расстояние – около 220 км. Озеро округлой формы, ширина – 2 км, длина чуть более 3 км, глубина около 14 км, окружено лесом, преимущественно сосновым.

У забайкальских топонимистов несколько версий о происхождении названия озера: 1. Первоначальное название – Тарей (по названию вытекающей из него реки). С бур.-монг. торин – «кругом», то есть круглое озеро». 2. От бур. арья – «масса», что передает размеры озера. В XIX в. встречаются формы Аря, Ара [Федотова 2017; 21]. Заимствование лексически и грамматически адаптировано в русском языке.

Живописное лесное озеро является популярным местом отдыха забайкальцев. Вода в озере обладает лечебными свойствами, в ней содержится много разных микроэлементов, включая повышенное содержание фтора и радона, то есть вода минеральная. Добываемая со дна озера грязь также полезна, её применяют для лечения заболеваний кожи и суставов. Лекарственными свойствами обла-

дает и озёрная «картошка» – круглые водоросли сфероностока, безвкусные, но лечащие желудочно-кишечные болезни. В озере есть подземные источники, и широко известен «глазной» ручей, впадающий в озеро, считается, что он излечивает болезни глаз. Около целебного ручья на деревьях по бурятскому обряду подвязаны ленты, которыми задабриваются духи или представляются молитвы, просьбы. Такие места называются «борисанами». Существует легенда, что однажды Чингисхан и его войско в походе обнаружили озеро Арей и отдыхали на его берегу, купались и тем самым восстанавливали здоровье и силу. Озеро Арей как природный объект имеет и материальную, и духовную ценность для жителей региона.

2. Названия явлений природы, растения, животный мир:

Гура́н, -а, род. мн. -ов., м. 1. Дикий козёл (степной). Гурана добыть – трудно дело (Бал.). || Уменьш.-ласк. гуранчик. 2. Устар. Казак-забайкалец. 3. Представитель местного русского населения, коренной забайкалец. У нас гуранами зовут тех, кто чай любит, густой, с молоком, а забайкальцы-то все такой пьют (Черн.). Гураны – это местны, живут, как деды, прадеды, русски, конечно (Могоч.). Дядька себя гураном называл, гордился: мы местные (Шилк.) [Пляскина, 2019; 57].

Слово заимствовано из монг. яз. *gu-tan* – «дикий козёл», склоняется, в региональном русском разговорном узусе от основы гуран- сформировалась русское деривационное гнездо по моделям русского словообразования *гураненок, гураний, гуранина, гуранка, гуранский, гуранчик, гуранье, гураек* и тому подобное, которое свидетельствует о полной адаптации заимствования в региональном варианте русского национального языка в Забайкалье.

Коренных-то забайкальцев у нас зовут гураны, баба – гуранка, ребятёнок – гуранёнок (Нер.-Зав.). С гуранних-то шкур дохи шили (Борз.). Внук прибежал, принёс гуранины, отец, грит, на охоту ходил, вот отправил тебе; мне она лучше нравится, чем говядина (Срет.). Отец у меня воронежский, а мать – гуранка, он взвар пил, а она – чай, вот ему это не нравилось (Чит.). Но ты мяса-то много ешь, вот ить гуранка-то (Черн.) [Пляскина, 2019; 56-57].

3. Названия традиционных блюд местной кухни (бухлёр, буузы (позы), хушуры и др.):

Бурятское блюдо *шулэн(н)* – традиционный моноло-бурятский суп из баранины, представляющий собой наваристый бульон с мясом и яичной лапшой. Другое название – суп кочевника. Блюдо ценится из-за высокой питательности, особенно студёной забайкальской зимой, когда высока необходимость в органическом белке. У бурят мясо, обычно барана, разделявают по суставам, не рубят, как русские и добавляют только лук и зелень. Шия стала практически традиционным блюдом региональной народной культуры, которое деревенские жители готовят довольно часто, так как он вкусен и прост в приготовлении. Данное блюдо прочно вошло в перечень регионализмов Забайкалья.

Шия́ (шеля́, шуля́), -и, ж. Бульон из мяса, рыбы, грибов. Шия́ баранья си-лы придаёт (Агинск.). Мне шули налей, без гушши (Борз.). Шия́ наваристая, вкусная – бабушка варила (Нерч.). Из крапивы шию варили, где гороху, где кусочек сала какой, а где и очистки картошины, всё в чугу́н шло (Калг.) | Уменьш-ласкат. шию́шка (шелю́шка, шулю́шка). Шиюшечку сгоношишь, заправишь и вкусненько (Чит.). Чё шелюшку-то не выпила? (Акш.). [Пляскина, 2019; 186]. Шулюга́, -и, ж. То же, что шия́, шелюшка. Шулюга-то кака вкусна, навариста, подбавь-ка ишо, гушши не надо (Акш.). [Пляскина, 2019; 187].

В региональном русском разговорном узусе от основы шия-сформировалась русское деривационное гнездо по моделям русского словообразования шиюшка, шелюшечка, шулюга и тому подобное, которое свидетельствует о полной адаптации заимствования в региональном варианте русского национального языка в Забайкалье.

Рассмотренные региональные языковые единицы гармонично встроены в языковую картину жителей Восточного Забайкалья. Репрезентированные в них лингвокультуемы обогатили региональную народную культуру, имеющую русскую основу, и при этом сохранили этнический колорит и аутентичность. Региональная языковая картина активно развивается за счет внедрения новых единиц, при этом сохраняя уникальный этнический колорит и аутентичность. Это динамичное взаимодействие способствует формированию многогранной и живой лингвокультурной среды в регионе.

Литература

1. Биктимирова Ю.В. // Русский язык в полиэтническом Забайкалье: динамический аспект : коллективная монография; [под общ. ред. Т. Ю. Игнатович]. Казань: Бук, 2019. С. 31-37.
2. Игнатович Т.Ю. Репрезентация народных праздников, обрядов в забайкальском русском народно-разговорном дискурсе // Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов Забайкалья: материалы международной научно-практической конференции. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 178-180.
3. Лиханова Н.А. Региональная народная культура в полиэтническом Забайкалье: разработка этнолингвистической модели, лексикографическое описание // Русский язык в полиэтническом Забайкалье: динамический аспект : коллективная монография; [под общ. ред. Т. Ю. Игнатович]. Казань: Бук, 2019. С. 197-239.
4. Пляскина Е.И., Игнатович Т.Ю. Материалы к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья. Казань: Бук, 2019.
5. Смирнов Е.С. «Свои» и «чужие» в традиционной лингвокультуре Северного Приангарья (на материале устных текстов конца XX – начала XXI вв.). Красноярск: СФУ, 2020.
6. Фельде О.В. Мультимедийный словарь региональной лингвокультуры как инновационный жанр современной лексикографии // Лексикография цифровой эпохи: Сборник материалов Международного симпозиума (24–25 сентября 2021 г.). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2021. С. 39-42.
7. Язык и традиционная лингвокультура русских старожилов Сибири : монография / О. В. Фельде, Т. Б. Банкова, Е. В. Иванцова [и др.] ; Сиб. федер. ун-т, Ин-т филологии и яз. коммуникации. Красноярск : СФУ, 2025.

T.Yu. Ignatovich, Y.V. Biktimirova

Transbaikal State University

INTERCALATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION WITHIN A POLYETHNIC REGIONAL LINGUISTIC CULTURE

Abstract. This article examines intercalation as interaction and, consequently, integration of diverse linguistic-cultural segments within the Zabaykalsky polyethnic regional environment under conditions of globalization. It analyzes how regional linguistic units become embedded in the linguistic landscape of Eastern Transbaikalia residents and enrich it while preserving ethnic flavor and authenticity.

Keywords: intercalation, globalization, linguistic culture, polyethnicity, regionalism.

Н.А. Ионова, Э.В. Давыдова, Е.В. Пиневиц
(Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана)

**ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ ПО ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМУ
АСПЕКТУ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ДИСЦИПЛИНЫ
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ
МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА**

Аннотация. В статье описана необходимость обучения иностранных учащихся техническому русскому языку и предложен вариант итоговой аттестации, при котором можно оценить умение студентов оперировать научными конструкциями русского языка, используя при этом всё многообразие грамматических форм, и объем их словарного запаса в области лексики научного стиля речи.

Ключевые слова: научный стиль речи, лексико-грамматический аспект, научные грамматические конструкции, итоговая аттестация.

Целью обучения иностранных слушателей на подготовительном отделении является овладение русским языком на уровне, достаточном для дальнейшей учёбы в магистратуре высших учебных заведений России. «Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) включает в себя следующие аспекты: языковые, предполагающие изучение фонетики, грамматики и лексики; коммуникативные (речевая деятельность: аудирование, чтение, говорение, письмо) и социокультурные (лингвострановедение, культура, межкультурная коммуникация)» [Родикова 2024; 43]. МГТУ им. Н.Э. Баумана – технический университет, поэтому важно, чтобы выпускник подготовительного отделения мог использовать язык (лексику, синтаксические конструкции) не только общего владения, но и научного стиля речи. Данные навыки дадут ему возможность в процессе обучения лучше понимать лекции по специальности, читать техническую литературу, писать научные доклады и статьи на русском языке.

На подготовительном отделении МГТУ им. Н.Э. Баумана на практических занятиях уделяется большое внимание научному стилю речи. В процессе обучения используются различные учебники по научному стилю речи, предназначенные для иностранцев, поступающих в технические университеты. Для обучения грамматике и чтению используются следующие учебники: «Русский язык будущему инженеру» Дубинской Е.В. и др., «Научный стиль речи: технический профиль» Аросевой Л.Г. и др. Для обучения аудированию, умению воспринимать технические тексты на слух доцентом кафедры «Русский язык как иностранный» МГТУ им. Баумана Соляник О.Е. было создано учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный: обучение аудированию». Задания, представленные в учебнике, «направлены на повышение концентрации внимания, развитие умения слушать и слышать звучащую информацию, распознавать на слух конструкции научного стиля, понимать содержание предъявляемого текстового материала, правильно отвечать на вопросы по содержанию текстов» [Соляник 2024; 4]. Кроме того, для лучшего восприятия иностранными слушателями семинаров по общеобразовательным предметам (физике, математике, информатике) подготовительного отделения, преподаватели РКИ на своих занятиях используют материалы, разработанные совместно с преподавателями-предметниками. Данное интегрированное обучение, по нашему мнению, позволяет студентам лучше и быстрее адаптироваться к языку специальности.

В конце обучения на подготовительном отделении все иностранные слушатели сдают выпускной экзамен по русскому языку. Данный экзамен включает в себя несколько аспектов: грамматику, чтение, аудирование и письмо, говорение. Все вышеуказанные аспекты тесно связаны именно со знанием научного стиля речи. Так, в задании по аудированию предлагается научный текст (обычно по физике), который студенты слушают, а затем письменно отвечают на вопросы по тексту. Задание по говорению содержит вопросы (*Какие виды сил вы знаете? Что такое движение? и др.*) и лексические темы (*«Механическое движение», «Закон всемирного тяготения» и др.*), т.е. материал, изучаемый по общеобразовательным предметам в течение учебного года.

Важнейшим аспектом итоговой аттестации, безусловно, является лексико-грамматический аспект. Необходимо понять,

насколько за время обучения экзаменуемые пополнили свой словарный запас и усвоили грамматические конструкции научного стиля речи.

В связи с тем, что экзаменационные задания по грамматике общего владения языком предлагаются в виде теста, задания по научному стилю речи в первом варианте также были составлены в тестовой форме. В этом задании проверялись не только грамматические правила, но и понимание лексических значений слов. Например:

Раздел физики, изучающий механическое движение, ... механикой. (А) есть
(Б) является
(В) называется
(Г) обладает

Для того чтобы правильно выполнить данное задание, студент должен знать не только управление глаголов (после глагола «есть» мы используем Именительный падеж, а не Творительный падеж), но и понимать смысл самого определения (после глагола «обладает» мы используем Творительный падеж, но эта конструкция показывает свойства предметов и явлений, а не является дефиницией, как в нашем случае).

Данные тестовые задания показывали знание слушателями различных научных конструкций и умение работать с ними. Не вызывает сомнений тот факт, что тест не даёт возможность проверить, насколько иностранные студенты самостоятельно могли использовать нужные формы слов, то есть не только выбирать правильное слово, но и ставить его в правильную грамматическую форму (падеж, время, число). По этой причине с 2025 года эти задания были изменены. Экзаменуемым были предложены задания в виде фрагмента научного текста, в котором нужно раскрыть скобки и, выбрав верное слово, использовать его в правильной форме. Такой тип задания по грамматике не является абсолютно новым: уже довольно давно его используют на занятиях и на выпускном экзамене по РКИ для иностранных бакалавров и магистрантов на кафедре «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Данные задания «направлены на формирование у учащихся навыков анализа и синтеза информации, обобщения изученного лексико-грамматического материала» [Петрова 2015; 4]. Но, по нашему мнению, и на начальном этапе обуче-

ния, на подготовительном отделении, подобный тип работы с научными текстами будет эффективен. Грамматический материал содержит изученные конструкции научного стиля и подбирается с учётом уровня владения языком и объемом пройденного материала. Выделим некоторые темы, включающие конструкции научного стиля речи:

- Определение научного понятия (квалификация и дефиниция).
- Выражение времени.
- Характеристика предмета по форме, цвету и запаху.
- Свойства предмета, явления.
- Классификация предметов, явлений.
- Возникновение, уничтожение, изменение состояния предмета.
- Взаимосвязь, взаимодействие, взаимозависимость [Дубинская 2019; 213-216].

Использование в экзаменационных материалах конструкций из вышеуказанных тем помогает контролировать знания таких грамматических правил, как падеж имён существительных, прилагательных и причастий, вид и время глаголов, образование активных и пассивных причастий, образование деепричастий совершенного и несовершенного вида, использование союзов в сложноподчинённом предложении и так далее.

Приведём пример одного из текстов, предложенных на экзамене летом 2025 года:

Энергией (являться/называться/это) физическая величина, которая показывает, какую работу (можно/мочь) совершить тело. Энергия (связывать/связан) с (механическая работа).

(Механическая работа) (являться/называться) физическая величина, которая (равный/равен) (произведение) модуля вектора силы на модуль вектора перемещения и на косинус угла между (эти векторы).

Работа (делиться на/бывасть) положительная и отрицательная. А (так как/хотя/если) угол между (векторы) силы и перемещения прямой, то работа равна (нуль).

Сила тяжести и сила упругости (входить в состав/относиться к) консервативным силам. Это силы, работа (который) не

зависит (из/от/до) пути перемещения. А сила трения (являться/называться) неконсервативной силой, (зависящий/зависевший) (из/от/до) пути перемещения.

(Мы) важно знать, как быстро (совершать/совершаться) работа. Мощность – физическая величина, которая (характеризовать/характеризоваться) быстроту выполнения работы.

Можно заметить, что данный текст охватывает большой объем лексико-грамматического материала и даёт возможность преподавателям понять, насколько хорошо экзаменуемый владеет грамматикой русского языка.

Успешное выполнение такого рода заданий требует тщательной подготовки в течение второго полугодия, когда слушатели уже имеют базовый уровень общего владения. Предложенные задания позволят слушателям не только выбирать правильный вариант из предложенных, но и корректировать научный текст, а впоследствии и самостоятельно писать научные доклады и статьи в процессе обучения в бакалавриате или магистратуре МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Литература

1. Родикова О.В., Тихомирова Д.Г. Особенности обучения РКИ на начальном этапе (грамматический аспект) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2024. № 2 (18). С. 43-47.
2. Соляник О.Е. Русский язык как иностранный: обучение аудированию: учебно-методическое пособие/ О.Е. Соляник. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2024. – 76 с.
3. Петрова Г.М., Курбатова С.А., Соляник О.Е., Габова Н.И. Русский язык в техническом вузе. Часть 5; под ред. О.Е. Соляник. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015 – 94 с.
4. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С. [и др.]. Русский язык будущему инженеру. – 12-е изд., – Москва: Флинта, 2019. – 396 с.

N.A. Ionova, E.V. Davydova, E.V. Pinevich
(The Bauman Moscow State Technical University)
FINAL EXAM ON LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECTS OF THE SCIENTIFIC WRITING STYLE IN DISCIPLINE
«RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»
AT THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE BAUMAN MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article shows the need to teach foreign students technical Russian and proposes a method of teaching control, which evaluates the students' ability to operate Russian scientific constructions with all the variety of grammatical forms and their vocabulary in the scientific writing style.

Keywords: scientific writing style, lexical-grammatical aspect, scientific grammatical constructions, final attestation.

А.А. Иткулова
*(Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова)*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ
АННОТИРОВАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена разработке методики обучения иностранных курсантов аннотированию научных текстов на занятиях по РКИ. Рассматриваются особенности восприятия и понимания русскоязычных научных текстов, выделяются ключевые этапы работы над текстом, предлагаются упражнения и задания, направленные на формирование необходимых компетенций.

Ключевые слова: аннотирование, научный текст, русский язык как иностранный.

Обучение аннотированию научных текстов является важным этапом образовательного процесса, способствующим развитию профессиональных навыков и повышению уровня владения иностранными военнослужащими русским языком. Для курсантов из других государств этот процесс вызывает трудности по ряду причин, среди которых можно назвать различия в структуре родного и

русского языков, культурные особенности и уровень языковой подготовки.

Научные тексты обладают уникальной организацией материала, специализированной терминологией и особым способом подачи информации, что усложняет процесс их изучения иностранными слушателями, которым приходится осваивать значительный объем лексики и сложных грамматических форм.

Студенты вузов регулярно испытывают потребность грамотно организовывать обработку значительных объемов научных сведений, проводить анализ и синтез полученных данных либо результатов собственных изысканий [Петрова 2019; 174]. Создание аннотаций к научным публикациям традиционно считается ключевым умением, позволяющим ученым упорядочивать имеющуюся информацию и создавать собственные исследования, основываясь на достижениях международной науки [Петрова 2018; 176]. Сегодня, в эпоху активной интеграции мировых наук и быстрого прогресса цифровых технологий, возникает необходимость разработки инновационных методов обучения составлению аннотаций, соответствующих особенностям современных средств обработки информации [Петрова 2024; 317].

Аннотация – это своеобразное резюме, которое помогает читателю быстро понять основные идеи и цели работы, не погружаясь в детали [Петрова 2019; 174]. Назначение аннотации носит побудительный и оценочный характер, то есть она предназначена для широкой аудитории читателей. Её отличают краткость и направленность на предоставление информации о практической значимости первоисточника. Аннотация отражает основное содержание исходного документа сжато и лаконично, представляя собой наиболее краткий способ передачи ключевых аспектов текста путем сокращения оригинального материала и отражения его сути в ограниченном объеме [Ерещенко 2017; 145].

Аннотирование научного текста – это сжатое описание основных характеристик документа: его содержательной части, значения, целей и направленности, без детального рассмотрения методики исследования [Петрова 2024; 317]. Чтобы эффективно применять аннотации, иностранным курсантам важно самостоятельно овладеть

искусством их составления. Задача преподавателя состоит в обучении принципам аннотирования научных публикаций и приемам грамотного сокращения информации [Шадже 2017; 87].

Для эффективного обучения аннотированию рекомендуется использование различных упражнений и заданий, направленных на отработку навыков чтения, анализа и составления аннотаций. В зависимости от предпочтений преподавателя возможно составление заданий на определение главной мысли текста, разработку плана, подбор синонимов и антонимов к ключевым словам, перефразирование отрывков текстов, написание тезисов.

Особое значение имеет изучение структуры аннотации и анализ готовых аннотаций к различным научным статьям.

Аннотация включает в себя основные разделы: актуальность, постановку проблемы, пути её решения, результаты и выводы. На каждый из разделов преподаватель приводит примеры стандартных речевых формулировок, которые в дальнейшем могут использоваться иностранными обучающимися при составлении собственных аннотаций.

После изучения структуры преподаватель проводит работу по анализу готовых аннотаций к научным текстам. Например:

Статья посвящена актуальной проблеме повышения оперативной совместимости подразделений ВС РФ в условиях современного боя. Рассматриваются изменения в характере боевых действий, обусловленные применением высокотехнологичных вооружений.	Актуальность
--	--------------

Ставится задача оптимизации процессов взаимодействия частей и соединений различных видов и родов войск.	Постановка проблемы
---	---------------------

Предлагаются меры по совершенствованию организации совместных тренировок, внедрению автоматизированных систем управления войсками и развитию инфраструктуры связи.	Пути решения проблемы
--	-----------------------

Приводятся результаты практических испытаний, подтверждающие эффективность принятых решений.	Результаты
--	------------

Выводы указывают на необходимость продолжения работ по повышению оперативной совместимости сил и средств обороны государства. Выводы

После изучения теоретического материала курсанты могут переходить к самостоятельному аннотированию научных текстов.

Процесс аннотирования предполагает последовательное прохождение нескольких этапов.

1. Подготовительный этап. На данном этапе преподаватель проводит вводную беседу, поясняет цели занятия. Курсанты получают инструкции по работе с текстовым материалом, задают интересующие вопросы.

2. Чтение и обсуждение текста. Этот этап включает в себя несколько заданий.

Первоначальная работа – анализ заголовка, который проводится преподавателем совместно с курсантами. Заголовок научного текста играет важную роль, так как он привлекает внимание читателя, отражает суть исследования и определяет интерес к дальнейшему прочтению.

Далее происходит непосредственное знакомство иностранных обучающихся с текстом статьи. Курсанты читают текст самостоятельно или вслух под руководством преподавателя.

После прочтения проводится коллективное обсуждение, выявляются непонятные моменты, даются разъяснения и объяснения. Преподаватель направляет и корректирует работу курсантов, задавая вопросы, помогающие определить главную мысль каждого раздела текста.

Заключительной работой на данном этапе является формулирование тезисов текста, подчеркивание важнейших аспектов. Курсанты отрабатывают навык различать приоритетные и вспомогательные элементы, выстраивать структуру материала и четко, кратко передавать свои идеи.

3. Работа над составлением аннотации. Преподаватель руководит процессом написания предварительного варианта аннотации, помогая курсантам определить главные положения и мысли текста, сформулировать выводы и предложить рекомендации. Одновременно преподаватель следит за соблюдением требований к оформлению аннотации, устраняет допущенные ошибки и недостатки.

4. Редактирование и завершение работы. Финальный этап включает проверку и доработку готового варианта аннотации. Студенты совместно с преподавателем проверяют грамотность изложения, точность передачи содержания исходного текста, устраняют стилистические и орфографические ошибки.

Предлагаемая методика позволяет эффективно организовать обучение аннотированию научных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному. Применение разработанных рекомендаций способствует формированию у иностранных курсантов необходимых компетенций, повышает качество усвоения учебного материала и улучшает общий уровень владения русским языком.

Литература

1. *Ерещенко М.В., Мишинева Е.А., Радионова Н.О.* Особенности аннотирования научного текста // Молодой исследователь Дона. 2017. № 3 (6). С. 144-152.
2. *Петрова И.В.* Методология обучения аннотированию профессионально ориентированных текстов в технических университетах // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 5А. Ч. I. С. 173-179.
3. *Петрова И.В.* Обучение магистров и аспирантов технических университетов реферированию и аннотированию профессионально ориентированных текстов // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 175-181.
4. *Петрова И.В., Слепнева М.А.* Обучение аспирантов технических университетов реферированию и аннотированию профессионально ориентированных текстов: методология, возможности применения технологий искусственного интеллекта, возникающие проблемы // Современное педагогическое образование. 2024. № 12. С. 315-319.
5. *Шадже З.М.* Обучение аспирантов основам реферирования и аннотирования иноязычных научно-технических текстов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 1. С. 85-91.

A.A. Itkulova

*(Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineer Troops A.I. Proshlyakov)*

METHOD OF TRAINING CADETS IN ANNOTATING SCIENTIFIC TEXTS AT CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article develops a methodology for teaching foreign cadets to annotate scientific texts in Russian as a foreign language classes. Perception and understanding of Russian-language scientific texts are considered, key stages of work on the text are highlighted, exercises and tasks aimed at developing the necessary competencies are offered.

Keywords: abstract/, scientific text, Russian as a foreign language.

Китанина Э.А.

*(Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина)*

Се Дань

(Университет Шихэцзы)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ПРИНЦИПОВ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНР

Аннотация. В статье рассматривается система идеологической и духовно-нравственной работы при изучении обязательного курса «Русский язык в вузе-2» студентами бакалавриата неязыковых специальностей Университета Шихэцзы (КНР). Авторы выявили, апробировали и охарактеризовали элементы идеологического и духовно-нравственного воспитания, инновационные модели проектирования учебного процесса, необходимые для проведения реформ в сфере образования в рамках преподавания русского языка.

Ключевые слова: русский язык, вуз, студенты бакалавриата, идеологическая и духовно-нравственная работа.

28 мая 2020 года Министерство образования КНР опубликовало «Руководящие указания по развитию идеологического и нравственного воспитания в рамках учебных курсов высших учебных

заведений», направленные на всестороннее продвижение идеологической и духовно-нравственной работы в вузах КНР. В документе отмечается, что высшим учебным заведениям следует совершенствовать реформы образовательного процесса, в полной мере выявлять идеологические и нравственные ресурсы различных учебных дисциплин, максимально использовать образовательную функцию каждого курса и всесторонне повышать качество подготовки специалистов. Например, в Университете Шихэцзы (КНР), где обучаются 30261 человек, ведётся подготовка специалистов различного уровня в области экономики, права, образования, культуры, истории, сельского хозяйства, медицины, менеджмента и т. д. В блок «Русский язык как общеобразовательный предмет» входят обязательные общеразвивающие дисциплины для студентов бакалавриата неязыковых специальностей. Цель этих курсов – сформировать у студентов практические навыки использования русского языка, развить и укрепить навыки межкультурной коммуникации и соответствующие коммуникативные компетенции, одновременно улучшить умения для выполнения самостоятельной работы, повысить культурный уровень, сгенерировать гуманитарное сознание и критическое мышление, вследствие чего студенты смогут релевантно и эффективно использовать русский язык в учебном процессе, повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, отвечая требованиям развития страны, общества, вуза и личных потребностей. Совершенствование идеологического и духовно-нравственного воспитания в преподавании курсов русского языка в вузе играет важную роль в процессе формирования высоконравственной и этически развитой современной личности.

В вузах КНР активно ведутся исследования, посвящённые идеологическому и духовно-нравственному воспитанию в рамках преподавания иностранных языков, в разных направлениях - теоретических и практических. Если судить по количеству исследований по отдельным языкам, то наибольшее количество работ посвящено английскому языку, за ним следуют русский, японский и другие языки. При анализе релевантной научной литературы было выявлено, что исследования, посвящённые идеологической и духовно-нравственной работе при изучении курсов русского языка в вузе в условиях смешанной формы обучения всё еще недостаточно разра-

ботаны. Некоторые китайские учёные рассматривают проблему использования средств смешанной формы обучения через углубление реформ в сфере идеологического и духовно-нравственного воспитания в рамках специализированных курсов русского языка. Например, исследователь Чжо Ле (2021) отмечает, что при реализации реформ, касающихся идеологической и духовно-нравственной работы при освоении курса «Основы русского языка» можно использовать платформы типа Chaoxing Xuexitong (超星学习通), Yuketang (雨课堂) и MOOK для организации смешанной формы обучения. Исследователь-методист Гао Яньюнь (2021) на примере курса «Основы русского языка - 2» описывает реформы в сфере идеологического и духовно-нравственного воспитания на основе смешанной формы обучения в условиях пандемии. Педагог-практик Ван Цзе (2020), используя смешанную онлайн- и офлайн-форму обучения, активно исследовала элементы идеологической и духовно-нравственной работы в рамках курса «Русский язык: Чтение». Некоторые ученые исследовали, апробировали и обсуждали вопросы эффективного проведения идеологического и духовно-нравственного воспитания в курсах русского языка как общеобразовательного предмета или русского языка как иностранного. Исследователь Ван Лидюань (2021) отмечает, что курс русского языка как общеобразовательный предмет в вуз, может осуществлять и направлять идеологическую и духовно-нравственную работу двусторонне: 1) максимально проявить субъективную роль преподавателей, 2) выявить и закрепить элементы идеологического и духовно-нравственного воспитания в содержании обучения. Педагог Ван Цзиньхуа (2021) сначала подчеркивает важность интеграции идеологического и духовно-нравственного воспитания в курс русского языка в вузе, затем исследует пути реализации этого направления в рамках курса и, наконец, предлагает три рекомендации: преподаватели должны становиться примером для подражания через собственное поведение и активную гражданскую позицию; комбинировать формирование языковых компетенций с пропагандой культурных ценностей; интегрировать идеологическое и нравственное воспитание в систему оценивания и контроля знаний по курсу. Несмотря на пристальное внимание исследователей-методистов к проблеме воспитания в

процессе преподавания русского языка реформирование идеологической и духовно-нравственной работы при овладении курса русского языка в вузе в условиях смешанной формы обучения всё еще недостаточны. Авторы стремятся, с одной стороны, обогатить и расширить содержание исследований по идеологическому и духовно-нравственному воспитанию, а с другой – предоставить определенную практическую ценность для дальнейших работ в этой области, а для удовлетворения потребностей студентов бакалавриата неязыковых специальностей Университет Шихэцзы открыл серию университетских курсов русского языка для студентов с нулевым уровнем подготовки: «Русский язык в вузе 1, 2, 3, 4».

Таким образом, при проведении реформ в сфере идеологического и духовно-нравственного воспитания основное внимание было сосредоточено на шести аспектах.

1. Обновлено педагогические концепции и уточнены цели обучения. Проведена интеграция идеологического и духовно-нравственного воспитания в систему курса «Русский язык в вузе» – элементы идеологического и нравственного воспитания включены в процесс формирования курса, при этом особое внимание уделяется сочетанию теории и практики. На основе принципа центрирования на личности студента и исходя из целей и требований преподавания курса, были переосмыслены и пересмотрены учебный план, методические разработки и презентационные материалы (РРТ) и, кроме того, созданы образовательные интерактивные ресурсы, в том числе банк кейсов по идеологическому и духовно-нравственному воспитанию.

2. Усилено проектирование учебного процесса и расширен спектр идеологической и духовно-нравственной работы. В ходе преподавания работа студентов должна быть направлена на то, чтобы они использовали русский язык (и устно, и письменно) для описания реальных проблем, их анализа, выражения собственной позиции и обоснования аргументов – это способствует формированию у них практических навыков владения языком и критического мышления.

3. Оптимизировано содержание преподавания и дополнены образовательные раздаточные материалы, чтобы при подготовке к занятиям преподаватели, основываясь на содержимом учебника, глу-

боку выявляли элементы идеологического и политического воспитания, связанные с тематическим содержанием курса, активно дополняя языковые образовательные материалы элементами идеологического и духовно-нравственного воспитания, связывая изученное содержание со специальными темами

4. Смешанная форма обучения последовательно развивается, активно расширяется внеаудиторная деятельность. Смешанное обучение (онлайн + офлайн) осуществляется с использованием онлайн-платформ. Перед занятием преподаватели предварительно размещают на платформе Yuketang (雨课堂) презентационные материалы (PPT) и задания для предварительного выполнения студентами. Во время занятий, посредством предварительного теста на платформе Yuketang, преподаватели получают обратную связь студентов. После занятий студенты участвуют в тематических дискуссиях на Yuketang, загружают домашние задания и выполняют модульные тесты.

5. Система оценки педагогического процесса и результатов обучения расширена: 1) позитивная познавательная позиция студентов, 2) качественные учебные навыки и 2) научные методы обучения. Детализируется руководство к педагогической активности преподавателей и измерению результатов обучения студентов посредством самооценки, взаимной оценки между преподавателями и студентами, а также между самими студентами, что отражает процесс обучения в многоаспектной и трехмерной форме. субъекты оценки.

6. Усилено грамотное формирование педагогического коллектива. Преподаватели не только постоянно повышают свои педагогические компетенции, но и развивают свой идеологический и политический уровень, а также способности к нравственному воспитанию, участвуя в специальных тренингах по идеологическому и нравственному воспитанию, научных семинарах и других мероприятиях. Педагогический коллектив курса материально поощряется к проведению педагогических исследований, направленных на цели, содержание, формы и методы нравственного воспитания в рамках курса «Русский язык в вузе», а также к тщательному планированию этапов реализации идеологического и нравственного воспитания в рамках курса.

Литература

1. Грачева О.А., Маслова И.Б., Китанина Э.А. Лингводидактические основы эффективного обучения русскому языку как иностранному / Мир науки, культуры, образования. Изд-во «Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования». 2024. С. 259-264.

2. Китанина Э.А. Академическая адаптация китайских аспирантов: проблемы коммуникативной компетентности / Научные исследования и разработки. современная коммуникативистика. 2024. т. 13. № 5. С. 7-13.

E.A. Kitanina

(A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language)

Xie Dan

(Shihezi University)

AN INTEGRATED APPROACH TO IDEOLOGICAL AND SPIRITUAL-MORAL WORK WHEN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA

Abstract. This article examines the system of ideological and spiritual-moral work in the compulsory course «Russian Language in University 2» for undergraduate non-linguistic students at Shihezi University (China). The authors identified, tested, and characterized elements of ideological and spiritual-moral education, as well as innovative models for designing the educational process, necessary for implementing educational reforms in the field of Russian language teaching.

Keywords: the Russian language, university, undergraduate students, ideological and spiritual-moral work.

И.А. Ковальская

(Ростовский государственный экономический университет)

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ КАК СПОСОБ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ Р.СЕНЧИНА «ЕЛТЫШЕВЫ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются речевые особенности персонажей, которые всесторонне отображают речевой уклад определенной социальной группы - жителей деревни. Диалог в художественном произведении жанра нон-фикшн исследуется как характеризующая функция и форма развития сюжета. Приемы речевой характеристики являются особенностями речи жанра нон-фикшн, а речевая характеристика благодаря

эмоционально-экспрессивной лексике более разносторонняя, где образ деревенского жителя вырисовывается социально и психологически конкретнее, реальнее.

Ключевые слова: речевая характеристика, языковые средства, диалог, речевая культура.

Приемы речевой характеристики действующих лиц в произведениях Р. Сенчина неоднократно использовались в его произведениях. Анализируется речевой портрет конкретного персонажа (или несколько действующих лиц) в том или ином произведении Р. Сенчина с учетом идейной направленности, социального и индивидуального своеобразия образа. При этом фоном для выявления отличительных черт в речи одного героя служат высказывания других персонажей в этом же произведении.

Такой путь исследования вполне оправдан и сам по себе не вызывает возражений. Но, по всей видимости, это не единственный способ познания языкового мастерства писателя.

В нашем исследовании мы несколько иначе подошли к изучению приемов речевой характеристики у Сенчина, взяв для исследования речь персонажей одной социальной группы, но не в одном произведении, а во всем творчестве писателя.

Наш метод наблюдений позволяет проследить некоторые закономерности в использовании языкового материала при воспроизведении речевых традиций определенной социальной среды. Он дает возможность выявить систему характеристических средств, а в ней обнаружить стилевую направленность отдельных языковых явлений или целых стилистических категорий, установить их взаимоотношения и одновременно выявить принципы отбора писателям тех или иных языковых фактов в целях создания типической и в то же время конкретной, индивидуальной речи героя.

Поскольку диалог в художественном произведении является не только одной из форм развития сюжета, но и средством раскрытия характера, в его построении, особенно в отборе языкового материала, несомненно должны проявиться те принципы, которыми художник руководствуется, создавая образ в целом. Одним из таких принципов у Р. Сенчина является стремление к разносторонней характеристике явления, характеристике его в разных планах. Этот же

принцип является основным и определяющим при построении диалогов. Однако проявление его имеет свою специфику, постольку социально-психологическое и идейное содержание создаваемого образа-героя должно найти выражение в такой своеобразной форме жизнедеятельности человека, как его речь. Прямых параллелей между чертами идейно-политического характера персонажа и особенностями его речи-нет. И в то же время речь его, несомненно, обусловлена общей идейной направленностью образа в целом, но не прямо, а через посредство особых форм мышления, сложившихся под влиянием определенных социальных условий реального бытия и своеобразно проявляющихся в речи. Анализ состава языковых средств, использованных Р. Сенчиным в диалогах деревенских жителей, свидетельствует, что по характеристической функции языковые явления на всех уровнях (лексическом морфологическом, синтаксическом) -неоднородные, характеризуют речь в разных планах, отражают разные ее уровни. Причем, соотношение и характер связей, отраженных Сенчиным, с разных сторон речи вполне определены в его творчестве.

1.Основу речевой характеристики любого деревенского персонажа составляют языковые факты, воспроизводящие в художественном произведении нормы разговорно-бытовой речи, с ее естественной, подчас грубоватой простотой. В таких случаях диалог характеризуется в плане уровня речевой культуры.

2.Реалистическая достоверность деревенского диалога усиливается в результате характеристики его со стороны логической нечеткости выражения мысли. Речь деревенских жителей, в восприятии и отражении Сенчина отличается от литературной некоторой логической аморфностью, что появляется в использовании говорящим немалого количества лишних слов, различного рода уточнений, дополнений отговорок.

При значительном лексическом разнообразии данной категории прослеживается довольно устойчивая последовательность в употреблении Сенчиным некоторых тематических групп, таких как:

1.Традиционно-народные названия лиц своего социального круга: **мужик, бабка, девка, парень**. Приведем пример: «Хороший **мужик**, старательный, и с кем связался. Нашел тоже...»; «И **мужик** приличный, с портфелем. Какой-то юбилей, говорят, отмечали, пе-

реборщил»; «Весь август грохотали машины, бетономешалка, скрипел автокран, перекрикивались **мужики** на строительстве клуба... Все -таки строили клуб, а не церковь» [Сенчин 2010; 104]. «В дежурке по разные стороны стола сидели старлей Пахомин, у которого Елтышеву предстояло принять суточную вахту, и **парень** лет двадцати пяти. **Парень** нахохлившийся, словно замерзший, лицо кислое» [Сенчин 2010; 3]. «Если Георгий Степанович перебирал, в нем просыпался первый **парень** на деревне» [Сенчин 2010; 44]. «Один **парень** за полгода скопил на «Жигули» самой новой модели!» [Сенчин 2010; 114]. Лексика в подобного рода репликах деревенских жителей звучит нейтрально и часто употребляется с оценочно-положительными эпитетами: **хороший, старательный мужик, приличный мужик, первый парень на деревне**. «В нем, как драгоценность, хранилось бабкино соленое сало. Лишь по праздникам или при болезни **бабка** доставала кусочек» [Сенчин 2010; 55]. «Бабка Татьяна наблюдала за ними из своего угла. Мать смотрела телевизор в комнате» [Сенчин 2010; 104]. «А на какие шиши ты двадцать пять лет жил, питался, пиво пил, **девкам** мороженое покупал?»

[Сенчин 2010; 68]. «Валентина Викторовна вспомнила ее: когда- то эта старушка, а тогда **женщина** средних лет – Мария Давченко, – работала в сельсовете и ходила в красной косынке. На собраниях горячо выступала» [Сенчин 2010; 83]. «Но вместо сына за калиткой оказалась **женщина**.– Здравствуйте, я Людмила, жена Юркина.– Да, помню. Добрый день.– Николай Михайлович... – **Женщина** казалась спокойной, может быть, лишь чересчур серьезной, но в этом четком выговоре имени отчества было что то жутковатое... Елтышев приготовился сказать, что мужа ее не видел уже несколько дней, пьет, наверное, но не с ним; **женщина** опередила: – Николай Михайлович, Юра умер» [Сенчин 2010; 57]. Р. Сенчин дает понять, что слова «**бабка**», «**девка**», «**женщина**» социально дифференцирующие названия. Последнее понятие возможно только по отношению к лицу, которое по своему положению и культурному уровню стоит выше деревенской жительницы.

1.Выбор собственного имени для деревенских персонажей у Р. Сенчина неслучаен. Колорит народной речи создают не столько сами имена, сколько народные варианты их произношения и словообразования: «– Вон та вон, – перекрывая музыку, стал объяснять **Глебыч**, – с желтыми волосами, в белой кофте. Видишь? **Валька**

Тяпова. А других не надо пока. Мы уже тут забились...» [Сенчин 2010; 20]. «– И, это, – снова затеребил **Глебыч**, – может, еще чирик дашь? Чтоб пузырек купить. Забухаем. Артем достал деньги, отдал плотному десять рублей. Пошел к танцующим. Старался видеть только ту, на которую указал **Глебыч**» [Сенчин 2010; 20].

2.Следующую группу слов составляют в основном глаголы. Это связано с потенциальными выразительными возможностями данной части речи. Называя действие, глаголы более динамичны, а, следовательно, более экспрессивны, чем другие знаменательные слова. По степени сниженности они ближе к нормам разговорно-бытовой лексики, чем к вулгаризмам, в результате чего диалоги персонажей в произведениях Р. Сенчина не предстают перед читателями нарочито грубыми и натуралистическими.

«Молодые парни, ершистые; пьяные, конечно, но больше – возмущенные задержанием. Одному даже руку пришлось заломить» [Сенчин 2010; 4]. «– Ч чё о! – поймал Артем ее руку, попытался **заломить**, но неудачно – теща была сильная, а бить ее по лицу он не решался...» [Сенчин 2010; 74]. «Каждая вещь словно кричала, **вопила** жалобно и настойчиво: «Возьми меня! Не выбрасывай! Я прижусь!»

[Сенчин 2010; 11]. «Артем не слышал, что **вопит**, но это было что – то оскорбительное: чтоб **убирался**, что на хрен не нужен ей такой муженек, идиот, сволочь неблагодарная...» [Сенчин 2010; 75]. «Дернулся, оглянулся и увидел тещу, которая замахивалась еще раз, выставив, как зубило, казанок среднего пальца. Так обычно **тюкала** она своего пьяного мужа»

[Сенчин 2010; 74].

Речевая характеристика персонажей – явление не изолированное и не самостоятельное в художественном произведении. Отбор языкового материала, распределение его в диалоге и степень насыщения им реплик обусловлены многими обстоятельствами как общего, так и частного характера: этической позицией автора, характером его творчества, отношением писателя к изображаемому социальному типу и более конкретным моментам: жанром произведения (в данном случае мы говорим о жанре нон-фикшн), его идейной направленностью, формой развития сюжета, характером рассматриваемого образа, а так же содержанием реплик.

Литература

1. Сенчин Р. В. Елтышевы. -М.: Эксмо, 2010.- 109 с.

I.A. Kovalskaya

(Rostov State University of Economics)

METHODS OF USING LANGUAGE MEANS AS A WAY OF SPEECH CHARACTERISTICS OF CHARACTERS IN THE NOVEL BY R.SENCHIN «YELTYSHEVS»

Abstract. This article examines the speech characteristics of characters that comprehensively reflect the speech pattern of a certain social group – villagers. Dialogue in a non-fiction work of art is studied as a characterizing function and form of plot development. Techniques of speech characterization are features of speech in the non-fiction genre, and speech characterization, thanks to emotionally expressive vocabulary, is more versatile, where the image of a villager is drawn socially and psychologically more concretely, more realistically.

Keywords: speech characteristics, language means, dialogue, speech culture.

М.В. Комлева

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

МОДАЛЬНОСТЬ И ПРОПОЗИЦИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В статье основное внимание обращено на соотношение терминов «модальность» и «пропозиция»: проводится сопоставительный анализ данных понятий с учетом особенностей модусно-диктумной оппозиции. Рассмотрены основные направления изучения модальных ресурсов в иностранной аудитории. Результаты исследования могут быть использованы в ходе обучения дискурсивным или коммуникативным стратегиям.

Ключевые слова: модальность, пропозиция, диктум, модус, методика преподавания РКИ.

Возникновение и развитие функционально-коммуникативного подхода к изучению русской грамматики стало важной вехой в описании грамматического строя русского языка, поставив в центр внимания лингвистов коммуникативный аспект, специфику

функционирования языкового материала в «живой» речи. Сочетание исходно-семантического и исходно-формального вектора анализа грамматических явлений, идея взаимопроникновения языковых ярусов, комплексное восприятие формы, значения и функции языковой единицы как части целого более высокого порядка (предложения-высказывания и текста) – важные для современной лингвистической парадигмы особенности, которые должны учитываться в процессе речестроения, а также при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Категория модальности, в частности, ее формальная сторона, представленная средствами выражения субъективной модальности, играет немаловажную роль в изучении РКИ, выполняя своего рода «косметическую» функцию – оформляя этикетные формулы, украшая деловое общение и отражая широкий спектр эмоциональных состояний говорящего. Как справедливо отметил А.В. Зеленщиков, попытка терминологически расшифровать дефиницию модальности «неизбежно приводит к рассмотрению одного из центральных понятий семантической теории – понятия пропозиции и теснейшим образом сопряженного с ним понятия истинности» [Зеленщиков 2009; 7].

В 2000-х гг. Е.С. Кубряковой был предложен отказ от оппозиции *competence* (знание языка) и *performance* (использование языка), в целях перехода к более релевантному «*competence to perform*» (знание языка ради его использования) [Кубрякова 2000; 12]. Ее идея встретила поддержку в научном сообществе и остается актуальной до сих пор: не простое заучивание, а адекватное использование, т.е. выход в коммуникацию, является главной целью обучения РКИ.

Аналогичным видится нам характер модусно-диктумной оппозиции, компоненты которой находятся в антиномических отношениях. Введенная в научный обиход Шарлем Балли, данная оппозиция воплощает слияние в одном высказывании двух языковых функций – дескрипции и репрезентации. Понятие «диктум» связано с объективной действительностью, а «модус» – с отношением субъекта речи к этой действительности, при этом наличие диктума в предложении носит облигаторный характер, в то время как модус

может быть факультативным (в другой терминологии – имплицитным). В отечественной науке «диктум» часто выступает полным синонимом «пропозиции».

Итак, существует объективное (или «объективированное») содержание – пропозиция или диктум, требующее вербального выражения посредством выбора элементов модуса на усмотрение говорящего. В элементы модуса входят единицы, выражающие те или иные аспекты семантики – оценочность, референциальность, эмоциональность, модальность, темпоральность и т.д., никак не влияющие на пропозицию. Так, в предложениях «Началась весна» и «Ура, весна началась!» будет одна пропозиция – ‘весна-началась’, так как элементы модуса не оказывают влияния на положение дел и событий, т.е. на диктумное содержание.

Пропозиция как своеобразное смысловое ядро предложения сохраняет свою актуальность и целостность при разных формальных преобразованиях, поэтому, несомненно, при обучении РКИ модусные значения отходят на второй план, пока не выработано умение выражать «чистое» содержание без отношения говорящего – фактуальную информацию, ядро ситуации и то, *о чём* сообщается (а не *как* сообщается).

Тем не менее, в иностранной аудитории работа со средствами выражения модальности служит важным подспорьем для обучения дискурсивным или коммуникативным стратегиям, будь то убеждение или совет, переспрос или уточнение, критика или фатика. В рамках введения категории модальности русского языка в учебный процесс студентам в первую очередь предоставляются систематизированные списки модальных слов и вводно-модальных конструкций в соответствии с: 1) языковым уровнем; 2) семантикой (уверенность/неуверенность и др.), 3) интенцией (просьба, совет и др.), 4) типовой ситуацией. Вышеуказанные части речи относительно легко ввести вследствие их синтаксической обособленности, преимущественной «однословности» и интуитивно понятного интонирования, а также моносемантической: *бесспорно, конечно, к сожалению* и т.д. Параллельно происходит освоение широкого спектра предикативных конструкций – изучение предикативов (предикативных наречий и прилагательных, категории состояния, модальных глаголов), в том числе осмысление уже изученных, таких как *должен, могу, хочу, надо*. В соответствии с концентрической организацией

материала могут даваться синонимические ряды с последующим разграничением внутри пар «должен – обязан», «хочу – желаю» (со снятием омонимии, как в случае с глаголом «желать»).

Изучению вышеперечисленных частей речи сопутствует обращение к модальным частицам, начиная с указательных (*этот, он, вон, вот*), и междометиям. Среди них наиболее трудны составные единицы, требующие применения выразительных паралингвистических средств: к примеру, вопросительная частица «неужели», вызывающая подозрения своим префиксом *не-*, или междометия «Вот как!», «Вот те раз!», не совсем понятные инофону ввиду набора полисемичных компонентов (*вот, как, раз*), значение которых зависит от интонационного варьирования.

Введению в речь модальных слов, предикативов и вводных конструкций способствуют ролевые игры, лингвопрагматический потенциал которых не оставляет сомнений. В целом, модус и модальность нередко рассматривают в контексте прагматического уровня. Так, П.П. Глазко относит модус к категориям коммуникативно-прагматического плана [Глазко 2024; 26], а Н.Е. Петров называет модальность коммуникативно-синтаксической категорией на уровне речи [Петров 1982; 8]. Опираясь на тот факт, что установка говорящего на коммуникацию формирует прагматический план предложения, можно сделать следующий вывод: данные определения не противоречат друг другу, а «синтаксическая» часть дефиниции модальности Н.Е. Петрова коррелирует с ее формально-грамматическим выражением.

В заключение, возвращаясь к функционально-коммуникативной грамматике, отметим, что «...модель содержательного плана языка можно представить в виде семиосферы..., первый, низший, уровень которой – денотативный, второй – концептосфера (сигнификативный, концептуальный уровень), третий – модусно-прагматический» [Куриленко 2002; 122]. Вероятно, в данном случае к диктуму высказывания будет относиться два первых уровня, в то время как последний будет выступать в роли так называемой «модальной рамки» или «модусного оформления». Здесь следует сделать замечание о том, что термины «модус» и «модальность» нередко используются в качестве синонимов, несмотря на то что многие отечественные лингвисты, такие как В.Г. Гак, М.В. Всеволодова, Т.В. Шмелева, О.А. Кобрина, настаивают на дифференциации понятий.

Таким образом, целесообразной стратегией дальнейшей работы представляется выработка единого терминологического и категориального аппарата модуса и модальности, а также анализ огромного арсенала модальных средств с учетом оттенков значений, что, несомненно, важно при обучении модальному оформлению предложения.

Безусловно, умение грамотно «обрамлять» высказывание ресурсами модальности становится неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции студента-инофона и служит условием полноценного общения на русском языке. Корректность модальной рамки также повышает эффективность делового общения, добавляя естественности в речь, насыщенную профессиональной лексикой и клишированными фразами.

Литература

1. *Зеленищikov A.B.* Пропозиция и модальность. – М.: URSS, 2009. – 213 с.
2. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М., 2000.
3. *Глазко П.П.* Медийный дискурс США и Республики Беларусь в аспекте взаимодействия категорий модуса и модальности // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 8 (889), 2024. С. 25–31.
4. *Петров Н.Е.* О содержании и объеме языковой модальности / Отв. ред. Е. И. Коркина. – Новосибирск : Наука, 1982. – 160 с.
5. *Куриленко В.Б.* Функционально-коммуникативный подход к описанию русской грамматической системы : монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2002.

M.V. Komleva

(RUDN University)

MODALITY AND PROPOSITION THROUGH THE PRISM OF THE RFL TEACHING

Abstract. The article focuses on the relationship between the terms «modality» and «proposition»: a comparative analysis of these concepts with the features of modus-dictum opposition is carried out. The main directions of studying the means of expressing modality in a foreign audience are considered. The research results can be used in the course of teaching discursive or communicative strategies.

Keywords: modality, proposition, dictum, modus, teaching RFL.

Л.В. Красильникова, Е.А.

*(Московский государственный университет Кузьмина
имени М.В. Ломоносова)*

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена истории становления и современному состоянию магистерской программы «Русский язык и культура в современном мире» филологического факультета МГУ. В работе подробно рассматривается эволюция научно-методической базы: от разработки первых учебных комплексов и функционального подхода к описанию языка до формирования современной многокомпонентной структуры магистерской программы. Особое внимание уделяется содержанию программы, объединяющей фундаментальную лингвистическую подготовку, литературоведческие дисциплины, лингвокультурологию и современную методику преподавания РКИ с использованием новейших технологий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), магистерская программа, лингводидактика, методика преподавания, МГУ, лингвокультурология, функциональный подход, история РКИ, научно-методическая школа, филологическое образование.

Русский язык как иностранный (РКИ) в качестве раздела лингводидактики, который посвящен изучению и описанию русского языка для преподавания носителям других языков, берет свое начало в 1951 году, когда на базе кафедры русского языка филологического факультета МГУ под руководством академика В.В. Виноградова была организована общеуниверситетская кафедра русского языка для иностранцев во главе с заведующим – Г.И. Рожковой и старшим методистом И.М. Пулькиной (приказы ректора МГУ № 268 от 18 декабря и № 276 от 27 декабря 1951 года). А в 1953 году была создана еще одна кафедра русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов, ее возглавила Е.И. Мотина.

Следует подчеркнуть важную роль Г.И. Рожковой, И.М. Пулькиной и Е.И. Мотиной не только в становлении РКИ как самостоятельной специальности, но и в формировании профессиональных и этических норм преподавателей русского языка как иностранного, которые и сегодня прививаются нашим молодым коллегам.

Отдавая должное научно-методическую деятельности Г.И. Рожковой и Е.И. Мотиной, мы хотели бы сказать и несколько слов об Ильзе Максимилиановне Пулькиной (Вульфius) (1895 (1896 н. ст.) – 1984), которая единственная из преподавателей кафедры имела опыт преподавания русского языка как неродного и иностранного. В 20–30-е годы И.М. Пулькина работала в Коммунистическом университете трудящихся Востока, где учились студенты разных национальностей, среди которых были и первые представители зарубежных стран. Нужны были новые учебники и методические пособия, по которым инофоны могли овладеть русским языком. Первой крупной работой в области русского языка как неродного стал «Краткий справочник по грамматике русского языка для преподавателей нерусских школ», составленный И.М. Пулькиной под редакцией проф. П.С. Кузнецова [Вульфius 1939], позднее появились программы и учебники русского языка для каракалпакской, чувашской, татарской и других национальных школ.

И.М. Пулькина – один из создателей методической школы преподавания русского языка как иностранного, именно она обосновала ее базовый принцип: в практике обучения русскому языку иностранцев приоритетным направлением является развитие речи [Московкин 2016].

Уже в 60-ые годы русский язык как иностранный стали преподавать и в других вузах Москвы. Кафедры МГУ оказали профессиональную помощь при создании Университета дружбы народов (УДН). Подготовительный факультет и кафедру русского языка УДН возглавила Екатерина Ивановна Мотина, кроме нее в состав кафедры вошли 40 педагогов-русистов из МГУ, в том числе известные авторы учебников и пособий по русскому языку А.Ф. Конопелкин, С.А. Хавронина, Э.Н. Леонова, В.Г. Овсиенко и др. Преподаватели МГУ поделились также учебными материалами и своим опытом преподавания РКИ.

Уже в эти годы на кафедрах РКИ была принята принципиальная установка на лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка в иностранной аудитории [Рожкова 1965]. В 1974 году по решению Минвуза СССР на филологических факультетах крупнейших вузов страны создаются отделения «Русский язык как иностранный» для российских студентов с целью подго-

товки специалистов с хорошим знанием европейских языков для работы в области преподавания русского языка как неродного в российских и зарубежных вузах.

В МГУ стала активно разрабатываться практическая грамматика для иностранных учащихся. Были подготовлены расширенные курсы лекций по основным аспектам теории и практики преподавания РКИ, которые читались студентам-филологам на 2, 3 и 4 курсах: «Русская звучащая речь» (О.А. Артемова), «Функциональная лексикология» (И.П. Слесарева, Л.А. Нестерская), «Основы функциональной морфологии» (Г.И. Рожкова, Л.С. Муравьева), «Функциональная морфология» (Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина,), «Функционально-коммуникативный синтаксис» (М.В. Всеволодова), «Взаимодействие значения и формы в простом предложении» (Г.И. Володина), «Методика преподавания русского языка как иностранного» (В.М. Нечаева, В.В. Добровольская, И.С. Костина). В 90-е годы были подготовлены также следующие лекционные курсы: «Функциональная фонетика и интонация» (О.А. Артемова, Е.Л. Бархударова), «Функциональная морфология» (Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина, Ф.И. Панков), «Русский язык в сопоставлении с другими языками» (М.Г. Безяева, Е.В. Петрухина), «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному» (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина), «Урок как единица обучения» (В.В. Добровольская), «Язык и культура. Обучение межкультурной коммуникации» (Д.Б. Гудков).

Большую роль для осмысления специфики обучения иностранных учащихся-филологов сыграло создание первого учебного комплекса по русскому языку для филологов (его авторами стали специалисты из ЛГУ и МГУ), который предшествовал появлению и других учебных комплексов для нефилологов-естественников, нефилологов-гуманитариев. Для учебников, входящих в комплекс, характерна широта охвата языкового материала и глубина его разработки в целях преподавания РКИ. В 1980 г. вышли написанные специалистами из МГУ Н.А. Лобановой и И.П. Слесаревой учебники для студентов 3, 4 и 5 курсов (под ред. В.Г. Гака). Учебники для 3, 4 и 5 курсов включает такой учебный материал, который составляет специфику обучения филологов: последовательно ведется работа по порядку слов, дается характеристика функциональных стилей и проводится обучение как лингвостилистическому анализу текстов

различной стилистической принадлежности, так и чтению художественного текста, осуществляется развитие лингвистической компетенции иностранных студентов как будущих преподавателей РКИ [Учебник 1980; Учебник 1984].

Учебники 3, 4 и 5 курсов отражают уровень тогдашних лингвистических и методических представлений, но содержащееся в нем описание русского языка во многом опережало учебный материал пособий по РКИ. Например, в учебнике для студентов 4 и 5 курсов лингвистический материал по функциональной стилистике опирался на самые последние на то время исследования М.Н. Кожиной, в которых формировался функциональный подход к стилистике, сходный с общими лингводидактическими установками РКИ.

Плодотворная научно-методическая деятельность членов кафедры позволила в 2011 г. открыть на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова магистерскую программу (МП) «Русский язык и культура в современном мире». Данная программа отражает научную проблематику филологического факультета Московского университета, а также специфические для РКИ аспекты – лингвокультуроведческий и лингводидактический. В процессе обучения магистранты знакомятся с особенностями русской звучащей речи, изучают современные тенденции в развитии лексической системы русского языка, получают сведения о словообразовательной системе, грамматическом строе и стилистической дифференциации русского языка, а также овладевают функциональным представлением языковых единиц разных уровней для решения коммуникативных задач общения.

МП «Русский язык и культура в современном мире» включает в себя два основных цикла лекционных курсов: для лингвистов и для литературоведов.

I. Цикл лекций по современному русскому языку включает в себя его поуровневое системно-структурное описание: «Современный русский язык: фонетика», «Современный русский язык: лексика», «Современный русский язык: морфемика и словообразование», «Современный русский язык: морфология», «Современный русский язык: синтаксис», «Современный русский язык: стилистика».

Лингводидактическая база теории изучения и преподавания русского языка и культуры обосновывается в курсе «Лингвистические основы изучения и преподавания русского языка как иностранного». Цикл лекций по функциональному коммуникативно-когнитивному описанию русского языка в аспекте РКИ состоит из следующих курсов: «Практическая лексикология и словообразование», «Части речи в аспекте РКИ», «Функциональный синтаксис в аспекте РКИ», «Практическая стилистика русского языка» (Бархударова Е.Л., Красильникова Л.В., Моисеева Е.В., Полищук Е.В., Величко А.В., Одинцова И.В.).

В рамках лекционно-практического наполнения данной МП, а также при написании магистерских диссертаций затрагиваются также вопросы контрастивной лингвистики.

II. В курсе «Теоретические основы изучения русской литературы» представлены методические основы изучения и преподавания русской литературы в иностранной аудитории. Цикл лекций по литературоведению включает в себя следующие лекции: «Язык русских писателей первой трети XIX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русских писателей второй трети XIX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русских писателей последней трети XIX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русской поэзии первой половины XIX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русской поэзии второй половины XIX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русских писателей первой половины XX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Язык русских писателей второй половины XX века (лингвостилистический и лингвокультуроведческий аспекты)», «Актуальные проблемы изучения русской литературы первой половины XX века (1920–1950-е годы)», «Актуальные проблемы изучения русской литературы второй половины XX – начала XXI века» (Исакова И.Н., Лилеева А.Г., Матюшенко А.Г., Евтихеева А.С.)

Уже в 80-е годы была осознана важность задачи знакомства иностранных обучающихся с историей и культурой России для формирования у них страноведческой, а позднее социокультурной и лингвокультурологической компетенций.

Курс «*Актуальные проблемы изучения истории русской культуры: лингвистический и методический аспекты*» посвящен в первую очередь различным этапам истории русской культуры, ее направлениям и прецедентным именам. Лингвокультуроведческий аспект предполагает также знакомство иностранных учащихся с доминантами русской культуры, представленными на примерах русскоязычных дискурсов, в первую очередь художественной литературы, и соответствующей терминологии. Магистранты изучают особенности национального языкового сознания, национальной специфики речевого этикета, осваивают современные методы описания концептосферы русского языка и изучают проблемы межкультурной коммуникации. Значительное внимание уделяется формированию навыков и умений, связанных с работой над текстами разных стилей и жанров. Особое место занимают анализ и интерпретация художественного текста.

Сквозной темой – важной для филологов, будущих преподавателей русского языка как иностранного, – является рассмотрение лингводидактических основ преподавания русского языка как иностранного и современных методов обучения иностранным языкам, в том числе русскому. Данный аспект реализуется в курсе «Прикладные аспекты преподавания русского языка и культуры: Методика преподавания русского языка и культуры иностранным учащимся» (Николенко Е.Ю.), а также в курсе «Компьютерные технологии в филологии» (Кедрова Г.Е.).

При реализации МП для иностранных магистрантов выявилась значительная потребность как лингвистов, так и литературоведов в получении сведений из истории русского языка. Поэтому МП была дополнена лекционными курсами *История и методология изучения русского языка и культуры; История русского языка и культуры: проблемы и методы изучения; Современные проблемы изучения развития системы русского языка* (Е.А. Кузьминова). Е.А. Кузьминова разработала специальную методику преподавания русского языка в историческом плане. В основе курсов, посвященных русскому языку и его истории, лежит комплексный историко-лингвистический и культурологический подход, а история литературного языка рассматривается как область культуры; дается целостная система знаний по истории, теории и методологии диахронического описания всех уровней языковой системы русского языка, которая

необходима для формирования профессиональной компетенции в области научных исследований и анализа современных языковых процессов.

Темы ВКР в рамках Магистерской программы «Русский язык и культура в современном мире» охватывают широкую проблематику филологической направленности, что позволяет добиться вариативности курсов, за счет гибкости и модульного характера всей программы.

Примеры тем ВКР магистрантов:

Лингвистика, функционально-коммуникативное описание языка

Просодические особенности русских ИК-1 и ИК-2 в китайском акценте;

Сочетания русских гласных [o], [y] с мягкими согласными в речи носителей китайского языка;

Синтагматическая интерференция и ее проявление в звучащей речи носителей сычуаньского диалекта;

Выражение временных отношений в русском языке в аспекте РКИ;

Способы словообразования существительных и их продуктивность в современном русском языке;

Употребление дискурсивных слов «фактически» и «практически» в русском языке;

Особенности функционирования обращений со значением «термины родства» в русском языке;

Функционирование глагола «ставить» в русских фразеологизмах (лингводидактический аспект);

Особенности функционирования глагола «любить» и его дериватов в русском языке;

Особенности функционирования феминитивов и менитивов в интернет-пространстве.

Лингвостилистический анализ художественного текста, язык художественной литературы

Глаголы движения и их производные в текстах русских сказок;

Функционирование наименований одежды в прозе А.П. Чехова;

Эмотивная лексика в пьесе М.А. Булгакова «Иван Васильевич»;

Окказионализмы в произведениях Ф.М. Достоевского и способы их передачи при переводе;

Метонимические переносы и их виды как особенность идиостиля Ф.М. Достоевского (на примере романа «Преступление и наказание»);

Особенности идиостиля ранней поэзии Анны Ахматовой: ритмика, строфика, рифма;

Научный дискурс в художественном тексте (на материале повести М.М. Зощенко «Перед восходом солнца»);

Гротеск в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»;

Поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души» в китайском литературоведении.

Лингвокультурология

Семантика вежливости и средства ее выражения в русском и китайском языках;

Фрейм «приглашение» в русской и китайской лингвокультурах;

Ландшафтная лексика в лингвокультурологическом аспекте;

Национально-специфические особенности ассоциативных связей лексемы «осень» (на материале песен кон. XX – нач. XXI вв.);

Зоологические образы в русских поговорах (на примере поговоров с зоонимами «медведь», «волк», «лиса»);

Концепт «женщина» и его репрезентация в русской фразеологии;

Концепт «сердце» в русской и китайской языковых картинах мира;

Экзистенциальная философия в рассказах Л. Андреева.

Лингводидактика, методика

Образовательный потенциал искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного в профессиональной сфере;

Многозначность производных глаголов с приставками **раз-/рас-** и лексические минимумы по РКИ;

Номинации людских множеств в лексических минимумах по русскому языку как иностранному.

Проблемы перевода

Типы адаптации заимствований в русском и китайском языках.

История русского языка

Букварь Ивана Федорова (Львов, 1574; Острог, 1578): лингвотекстологический анализ.

Одной из основных целей магистерской программы является значительное повышение уровня практического владения русским языком в соответствии с требованиями Государственного стандарта по русскому языку как иностранному III и IV уровней. Решению задачи обучения инофонов практическому русскому языку посвящены два курса: «Иностранный язык: русский язык» (Сергеева О.М.) и «Русский язык в свете глобальных проблем современности» (Красильникова Л.В., Сергеева О.М.).

В результате обучения выпускники магистратуры становятся высококвалифицированными специалистами в области русского языка и культуры. Наши выпускники востребованы в различных профессиональных сферах и сочетают научно-исследовательскую деятельность с преподаванием, переводом, редактированием, работой в области международного сотрудничества и бизнес-коммуникации.

Еще в конце 50-х и начале 60-х годов XX в. пришло осознание необходимости обучения иностранных студентов речевой деятельности на материале «Языка специальности». С 70-ых годов XX в. началось углубленное изучение языковых характеристик научной речи, выявление актуальных смыслов научной речи и способов их выражения, описание жанровых особенностей прежде всего таких типов текста, как конспект, аннотация, реферат, диссертация. В нашей МП представлен обобщающий курс «Лингводидактические основы работы с научным текстом» (Грекова О.К., Кузьминова Е.А.).

Итак, филологический профиль обучения иностранных учащихся учитывает специфику их интересов как в области лингвистики, так и в области литературоведения. МП «Русский язык и культура в современном мире» опирается на лингводидактические традиции описания и преподавания РКИ. Востребованность МП «Русский язык и культура в современном мире» у иностранных учащихся (ежегодный прием – 60 магистрантов) показывает, что программа отражает современный уровень разработанности теории и практики преподавания русского языка как иностранного, который на сегодняшний день достаточно высок. Имеется функционально-

коммуникативное – с учетом когнитивного аспекта – описание русского языка для целей преподавания РКИ, а функциональный анализ единиц каждого уровня языка дает целостную картину языка как функционирующей системы. Исследование языка в рамках лингвокультурологического направления активно используется в практике преподавания РКИ. Изучение лингвокультурологии способствует теоретическому осмыслению специфики культурно-языкового пространства России. Лекционные курсы по лингвокультурологии обеспечивают знание периодизации русской культуры и историко-культурной основы русской современной культуры; формируют умение соотносить явления художественной культуры с явлениями литературы и общественной жизни. На занятиях рассматриваются ключевые концепты русской культуры и русской языковой картины мира, описываются феномены русской языковой картины мира в диахронии. Магистранты овладевают навыками сопоставительного анализа культурно-языкового пространства России и своей родной страны, развивают способность общаться на темы русской культуры. Современный этап лингводидактики ставит новые задачи как перед преподавателями РКИ, так и перед лекторами, знакомящими иностранных магистрантов не только с традиционными основами методики, но и с новыми информационными технологиями и информационными системами, включая искусственный интеллект.

Литература

1. *Вульфius И.М.* Краткий справочник по русской грамматике / Под ред. П. С. Кузнецова. – М., 1939.
2. Магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире»: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.Л. Ремнёвой, Л.В. Красильниковой, Е. А. Кузьминовой. М.: МАКС Пресс, 2024.
3. *Московкин Л.В.* «Ильза Максимилиановна Пулькина (Вульфius): к 120-летию со дня рождения» // «Мир русского слова» 2016. № 4. С. 94-98.
4. *Рожкова Г.И.* Вопросы лингвистического обоснования методики преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во МГУ, 1965.
5. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Систематизирующий курс: (3-й год обучения) / Н. А. Лобанова, И. П. Слесарева; Под ред. В. Г. Гака. – М.: Рус. яз., 1980. – 365 с.

6. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Систематизирующий курс (четвертый-пятый годы обучения) / Н. А. Лобанова, И. П. Слесарева; Под ред. В. Г. Гака. – М.: Рус. яз., 1980. – 212 с.

L.V. Krasilnikova, E.A. Kuzminova
(*Lomonosov Moscow State University*)

**MASTER'S PROGRAM «RUSSIAN LANGUAGE
AND CULTURE IN THE MODERN WORLD»:
HISTORY AND PRESENT DAY**

Abstract. This article is dedicated to the history of the establishment and the current state of the master's program «Russian Language and Culture in the Modern World» at the Faculty of Philology of Moscow State University. The work examines in detail the evolution of the scientific and methodological foundation: from the development of the first educational complexes and a functional approach to language description to the formation of the modern multi-component structure of the master's program. Special attention is given to the program's content, which integrates fundamental linguistic training, literary studies, cultural linguistics, and contemporary methods of teaching Russian as a foreign language (RFL) using the modern technologies.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), master's program, linguodidactics, teaching methodology, MSU, cultural linguistics, functional approach, history of RFL, scientific and methodological school, philological education.

Л.С. Крючкова

(*Москва, независимый эксперт*)

**РОЛЬ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РКИ**

Аннотация. В статье раскрывается роль грамматики при обучении иностранцев русскому языку, конкретизируются достижения научной школы РУДН, описывается вариативность как одно из свойств русского языка, типы вариативности.

Ключевые слова: грамматика как статичная и динамичная система, вариативность, типы вариативности.

На тему о роли и месте грамматики в практике обучения иностранных учащихся написано много статей, монографий, диссертаций.

ций. В одних подчёркивается важность знания грамматики; в других утверждается, что в практическом курсе РКИ грамматика выполняет служебную роль, так как целью обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, оформленной средствами этого языка; в-третьих говорится, что можно знать грамматику и не владеть языком и т.п.

Не называя авторов и не возражая им, скажем, что овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Русский язык обладает разветвлённой предложно-падежной системой имени с категориями одушевлённости / неодушевлённости, рода, числа, падежа. Глагол с видовременной системой, категорией невозвратности / возвратности и др. также труден для освоения иностранным учащимся. В русском языке сложная система синтаксических форм на уровне словосочетания, предложения и словорасположения.

Универсально-типологическая грамматическая система формируется при обучении иностранного учащегося на уроках в период всего обучения. Следует, однако, отметить, что современный учебник реализует идеи коммуникативной методики и формирует, как правило, речевую деятельность иностранца, поэтому грамматические элементы представлены не в языковой системе, а в системе коммуникативности. В результате создаётся неполная картина о том, что такое падеж, как в русском языке выражаются категории времени, что такое вид глагола, можно ли это соотнести с языковой системой родного языка и т.п.

В практике обучения грамматике реализуются, как правило, две идеи. Грамматика как основа правильной коммуникации представлена как статичная система (на уровне морфологии) в виде справочников, таблиц, схем, презентаций и др. и как динамичная система (на уровне синтаксиса: структурного и функционально-семантического) в виде речевых образцов, словосочетаний, предложений и др., а также разного типа упражнений.

В РУДН им. Патриса Лумумбы создана уникальная система обучения РКИ. Более 60-лет во всём мире грамматику русского языка отрабатывают по пособию С.А. Хаврониной и А.И. Широценской «Русский язык в упражнениях». Кроме книги С.А. Хаврониной и А.И. Широценской, преподаватели университета создали замеча-

тельные учебники, например, комплекс Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой и др. «Русский язык – мой друг», который формирует языковую систему и речевую деятельность. Справочник Н.С. Новиковой и Т.В. Шустиковой «Русская грамматика в таблицах и схемах», а также справочник Н.И. Соболевой и др. «Русский язык как на ладони. Программа-справочник по русскому языку для иностранцев» являются ценнейшими пособиями, способствуют овладению русским языком в системе и как результат обеспечивает иностранцу понимание, формируют его речевую деятельность на изучаемом русском языке.

Однако на последующих этапах овладения русской языковой системой и её функционированием, иностранец сталкивается с такими особенностями языка, которые ему ещё не объяснили или он их не освоил.

Обладая мощной, разветвлённой системой, русский язык на функциональном уровне проявляет свойство вариативности. Вариативность выражается в способности предоставлять носителям русского языка или тем, кто овладевает русским языком, возможности выбора в зависимости от позиции говорящего при изменении отдельных элементов структуры или структуры и семантики, но при сохранении одного и того же объекта речевой деятельности, его глубинной семантики.

Другими словами, вариативность – это свойство, при котором существует несколько способов выразить одно и то же на данном языке. Свойство проявляется в том, что говорящий, владеющий языковой системой в соответствии со своей позицией и ситуацией общения, может выбирать варианты единиц, имеющихся в языковой системе.

Изучая русский язык на уровнях В1 и выше, иностранцу необходимо понять и освоить несколько типов вариативности.

Грамматико-семантический тип вариативности представлен при взаимодействии:

- модальных отношений долженствования: *Каждый семестр студенты должны сдавать зачёты и экзамены; //* – *Каждый семестр студентам необходимо сдавать зачёты и экзамены; Вы не должны уезжать из города; //* – *Вам не надо (не следует, не*

стоит) уезжать из города. Модальные слова с семантикой обязательности или меньшей степенью категоричности меняют способы выражения субъекта в именительном или дательном падежах;

- модальных отношений желательности: – **Я хочу поехать в Сочи.** // – **Мне хочется поехать в Сочи.** В первом варианте говорящий выражает своё твёрдое желание; во втором – присутствует предположение: *хочется, но не могу* в силу разных обстоятельств, например, скоро экзамены или нет денег и т.п. Кроме этого, форма *мне хочется* – более мягкая, и может употребляться при выражении пожеланий: *Мне хочется поздравить вас с окончанием учебного года.* Не понимая различий, учащийся допускает ошибки: *Я хочу ...; – Я хочется...; Мне хочу...; – Мне хочется...;*

- действительного и страдательного оборота, где в настоящем времени **несовершенного вида** употребляются глаголы без постфикса **-ся** и глаголы с постфиксом **-ся** настоящего времени несовершенного вида, подчёркивающие **динамику действия**: *Студент защищает курсовую работу;* // – *Курсовая работа защищается студентом;* в страдательном обороте постфикс **-ся** выполняет формообразующую функцию, глагол в пассивной форме не меняет своего основного значения;

- страдательного оборота **совершенного вида** употребляется страдательное причастие с **семантикой статикки**: *Курсовая работа защищена студентом.* Кратким страдательным причастием подчёркивается **статичность, завершённость действия.** Возвратный глагол несовершенного вида подчёркивает **динамичность действия**;

- неопределённо-личного и личного предложения с возвратным глаголом: *Выставку закрывают пятого апреля.* // *Выставка закрывается пятого апреля;*

- личного, неопределённо-личного предложения и личного предложения с возвратным глаголом: *Магазин продаёт обувь.* // *В магазине продают обувь.* // *В магазине продаётся обувь;* *Университет проводит конкурс;* // *В университете проводят конкурс;* // *В университете проводится конкурс.*

Лексико-семантический тип вариативности может быть реализован за счёт употребления лексических синонимов, меняющих синтаксическую конструкцию: *Отец владеет огромным домом в*

Подмосковье; // Отцу принадлежит огромный дом в Подмоскoвье; Я замёрзла в осеннем пальто. // Мне холодно в осеннем пальто; Вчера я видела страшный сон; // Вчера мне приснился страшный сон.

Свойство вариативности может проявляться при выражении болезненного или эмоционального состояния субъекта.

Вариативность с семантикой **болезненного состояния** субъекта представим примером, который иностранный учащийся, как правило, не может освоить и допускает в речевой деятельности ошибки: *Я болею ангиной; // У меня ангина; // У меня болит горло.* В первом варианте констатируется протекание болезни во времени (динамика). Это универсальная синтаксическая конструкция, понятная иностранцу. Во втором варианте констатируется тип заболевания (статика), а в третьем – конкретизация, уточнение того, что болит (изменение семантики). При этом внимание иностранца надо обратить на разные формы глаголов: *я болею – болит горло.*

Вариативность, выражающая **эмоциональное состояние** субъекта, прослеживается при употреблении:

- глаголов с эмоциональной семантикой: *Я радуюсь успехам своих учащихся; // Меня радуют успехи моих учащихся; Я волнуюсь из-за отсутствия писем (звонков) от детей; // Меня волнует отсутствие писем (звонков) от детей;*

- глаголов с эмоциональной семантикой, форм категории состояния, эмоциональных глаголов с постфиксом **-ся**: *Девушка грустит; // Девушке грустно. // Девушке взгрустнулось.* Первое предложение как универсальная синтаксическая конструкция, начинающаяся с именительного падежа и выражающая динамичное, протекающее во времени эмоциональное состояние субъекта, скорее всего, иностранцу будет понятным. Для понимания второго и третьего предложения необходим комментарий: форма *грустно* фиксирует статичное состояние субъекта; приставочно-возвратный глагол *взгрустнулось* обозначает некую степень состояния субъекта: *немного взгрустнулось.*

Лексико-стилистический тип вариативности различает сферу употребления синтаксических конструкций. Разговорный стиль предполагает непринуждённое общение, передачу личной информации в неформальной обстановке. Официально-деловой стиль

основан на передаче информации при деловом общении. Выделяем пока только два, наиболее частотных варианта, обозначающих:

- качественные характеристики субъекта: *Студент имеет прекрасные способности; // У студента прекрасные способности;*
- идею обладания или принадлежности: *Россия обладает огромными запасами нефти; // В России огромные запасы нефти; Она с мужем имела неприятный разговор; // У неё с мужем бы неприятный разговор.*

Роль грамматики в настоящих условиях обучения возрастает в связи с тем, что:

- на обучение приезжают носители разных типологических языковых систем;
- развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта, внедряемого в обучение, возможно на чётком представлении структурной и коммуникативной специфики языка.

L.S. Kryuchkova

(Moscow, independent expert)

GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article reveals the role of grammar in teaching Russian to foreigners, specifies the achievements of the RUDN scientific school, and describes variability as one of the properties of the Russian language and its types.

Keywords: grammar as a static and dynamic system, variability, types of variability.

Д.О. Лебедева

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы;*

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина)

ПРОБЛЕМА СООТВЕТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС ВО: АНАЛИЗ ПРОТИВОРЕЧИЙ

Аннотация. В статье проводится анализ противоречий между требованиями ФГОС ВО к профессиональной коммуникации выпускников-медиков и содержанием нормативной базы по РКИ (лексические минимумы,

сертификационные требования) и обосновывается необходимость актуализации содержания обучения РКИ.

Ключевые слова: РКИ, медицинское образование, ФГОС ВО, кейс-технология

Современная геополитическая и образовательная динамика обусловила значительный рост численности иностранных студентов в медицинских вузах Российской Федерации. В этих условиях проблема обеспечения качественного и результативного процесса преподавания русского языка как иностранного (РКИ), являющегося не только объектом изучения, но и ключевым инструментом освоения профессии, выходит на первый план. Компетентностный подход, заложенный в ФГОС ВО нового поколения, предполагает интеграцию профильного и языкового обучения, где формируется и совершенствуется не только профессиональная, но и коммуникативная компетенция будущего специалиста. Выпускник медицинского вуза должен быть готов к осуществлению деловой коммуникации на русском языке, включающей сложные навыки: сбор анамнеза, взаимодействие с коллегами, ведение медицинской документации, объяснение схем лечения пациентам и т.д.

Однако на практике наблюдается системное противоречие. С одной стороны, ФГОС ВО предъявляет высокие требования к уровню профессиональной коммуникации выпускника (фактически подразумевая уровень В2-С1). С другой стороны, реальный уровень владения РКИ у иностранных студентов-первокурсников часто не превышает А2-В1, а традиционно используемые учебные пособия и методы обучения оказываются недостаточно эффективными для быстрого преодоления этого разрыва. Как показывает анализ современных учебных пособий, зачастую в них преобладают репродуктивные задания (до 78% контента), наблюдается дефицит аутентичных материалов, отсутствуют комплексные клинические кейсы и слабо отражены реальные профессиональные коммуникативные ситуации. Это создает ситуацию, при которой формальное требование стандарта не полноценно обеспечено адекватной методической системой для его достижения.

Углубленный анализ ситуации позволяет выявить целый ряд частных противоречий, вытекающих из основного. Все они сво-

дятся к критическому несоответствию между требуемым результатом (компетентный специалист, готовый к профессиональной коммуникации) и применяемыми педагогическими средствами для его достижения. Это несоответствие проявляется в следующих аспектах:

1. Противоречие между декларативной комплексностью и практической редукцией

В образовательных стандартах заявлен комплексный, компетентностный подход. Подразумевается, что студент уровня В2 способен к полноценному профессиональному общению: понимать лекции, участвовать в дискуссиях, работать с оригинальной литературой и документацией, вести диалог с пациентом. Однако на практике лексические минимумы (как для В1, так и для В2) структурированы как списки изолированных лексических единиц и грамматических конструкций. Это объективно провоцирует преподавателей и авторов пособий на направление обучения к натаскиванию на усвоение этих списков и тестовых заданий, а не на формирование целостной коммуникативной способности. Создается разрыв между знанием слов (которое проверяет тест) и умением их применять в реальной клинической ситуации (которое требует ФГОС).

2. Противоречие между уровнем абстракции описания и конкретикой медицинской практики

Требования и минимумы сформулированы в обобщенной, часто абстрактной форме («уметь поддерживать диалог в профессиональной сфере», «понимать тексты по специальности», однако в реальности медицинская коммуникация гиперконкретна и ритуализирована. Она состоит из строго определенных речевых жанров (сбор анамнеза, описание состояния, консилиум, запись в истории болезни). Существующие документы не дают достаточных ориентиров для разработки материалов, моделирующих эти конкретные жанры. Как следствие, студент может знать слово «анамнез», но не уметь грамматически и логически корректно задать всю необходимую цепочку вопросов для его сбора.

3. Противоречие между статичностью лексического списка и динамикой медицинского языка

Лексические минимумы являются зафиксированным на момент издания сводом лексики. Они не успевают за стремительным

развитием медицины, появлением новых препаратов, диагностических методов и, что важно, изменением коннотаций и частотности употребления терминов. Требования ФГОС в свою очередь подразумевают подготовку современного специалиста, способного работать с актуальной информацией. Это создает ситуацию, когда учебный процесс, жестко ориентированный на устаревший минимум, готовит студентов к вчерашнему дню медицинской практики.

4. Противоречие между «общим владением» и профессиональной спецификой.

Образовательные стандарты четко разделяют «Общее владение» и «Профессиональный модуль». Однако на практике это разделение искусственно. Для иностранного студента-медика вся языковая среда с первого дня является профессионально окрашенной. Лекция по анатомии, общение с сокурсниками в аудитории, первая практика в больнице – всё это требует интеграции профессиональной лексики и коммуникативных стратегий с самого начала. Жесткое разделение на «сначала общий язык, потом профессиональный» является методически несостоятельным в условиях интенсивного обучения в иноязычной среде.

5. Противоречие между ориентацией на контроль и ориентацией на обучение.

Лексические минимумы носят в первую очередь тестологический характер. Они служат основой для создания контрольно-измерительных материалов (ТРКИ). Их логика – это логика отбора и сертификации. Задача преподавателя – это логика обучения и развития. Ориентация на формальные требования теста (выучить 1300 слов для В1) подменяет собой цель развития реальной способности к коммуникации. Это приводит к тому, что на занятиях тренируют тестовые задания («вставить пропущенное слово», «выбрать правильный вариант»), а не речевые навыки («разыграйте диалог врача с пациентом с жалобой на боль в животе»).

Таким образом, представленные нормативно-методические документы, являясь формальной основой процесса обучения, сами порождают системный методический конфликт. Они ориентируют образовательный процесс на изучение изолированных элементов вместо формирования целостной компетенции; подготовку к сдаче формализованного теста вместо подготовки к реальной профессиональной деятельности; работу с устаревшим и абстрактным

языковым материалом вместо работы с актуальными и конкретными речевыми жанрами медицины.

Разрешению данного противоречия может способствовать внедрение в учебный процесс интерактивных технологий, среди которых особый потенциал демонстрирует кейс-технология (case-study). В отличие от конвенциональных методик, она позволяет смоделировать профессиональный контекст, погрузить студента в ситуации, приближенные к реальной клинической практике, и сформировать навыки критического мышления, анализа и принятия решений на русском языке. Однако, несмотря на значительный кластер исследований в области методики преподавания профессионального общения, интеграция кейс-технологии в программы по РКИ для медицинских специалистов-инофонов остается темой, разработанной недостаточно.

Использование кейс-технологии на занятиях по русскому языку является не просто инновацией, а ответом на системные противоречия, заложенные в самой нормативной базе. Она позволяет преодолеть эти противоречия, так как:

- Обучает языку сразу в профессиональном контексте;
- Фокусируется на интеграции навыков и решении коммуникативных задач, а не на заучивании списков;
- Использует аутентичные и современные материалы (истории болезни, клинические разборы);
- Моделирует конкретные речевые жанры медицинской коммуникации.

Литература

1. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – СПб.: Златоуст, 2020.
2. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2022.
3. Глазунова О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. – 3-3 изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 216 с.

4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина [и др.]. – Москва, Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 23 с. – ISBN 5-86547-187-2. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/118843.html>

5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова, М. М. Нахабина, Н. И. Соболева, Н. П. Андрушина. – 2-е изд. – Москва, Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 20 с. – URL: https://gct.msu.ru/docs/A1_standart.pdf.

6. Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) / Т. И. Попова, К. А. Рогова, И. М. Вознесенская [и др.] ; под редакцией Т. И. Поповой. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 220 с. – ISBN 978-5-907493-26-1.

7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специальности по специальности 31.05.01 Лечебное дело» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями №1456 от 26.11.2020

8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №984 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалист по специальности 31.05.03 Стоматология» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями №1456 от 26.11.2020

9. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрушина [и др.]. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-86547-597-2.

10. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. – СПб.: Златоуст; М.: РУДН, 2015. – 48 с.

D.O. Lebedeva

(RUDN University; Pushkin State Russian Language Institute)

THE PROBLEM OF CORRESPONDENCE BETWEEN LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS AND THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF CONTRADICTIONS

Abstract. The article analyzes the contradictions between the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education for the professional communication of medical graduates and the content of the regulatory framework for Russian as a Foreign Language (RFL) (lexical minima, certification requirements) and justifies the need to update the content of RFL training.

Keywords: case-technology, Russian as a Foreign Language (RFL), medical education, Federal State Educational Standard of Higher Education (FSHE).

Е.В. Лебедева

(Санкт-Петербургский государственный университет)

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ИСТОРИЯ КАК ПРОДУКТ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация. В статье описывается применение медиатекстов в образовании. Рассматривается цифровой сторителлинг, как обучающая технология, повышающая мотивацию учащихся, развивающая коммуникативные навыки и способствующая культурной адаптации. Делается вывод о том, что мультимедийная история, созданная с помощью технологии цифрового сторителлинга, может способствовать успешному освоению учебного материала студентами-журналистами, изучающими русский язык как иностранный (РКИ) в ВУЗе.

Ключевые слова: медиатекст, конвергенция, мультимедийная история, цифровой сторителлинг (ЦС).

Современные технологии трансформируют образовательные процессы. Существенным направлением развития образования в Российской Федерации является цифровизация. Согласно Феде-

ральному закону «Об образовании в Российской Федерации», применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательных программах требует организации учебного процесса с помощью информационных технологий и ресурсов [11, 2012; 48].

Среди информационных технологий особого внимания заслуживает цифровой сторителлинг (ЦС) – технология создания и передачи историй с использованием мультимедийных средств (аудио, видео, графики, анимации). В контексте обучения РКИ медиатексты, созданные при помощи ЦС, становятся эффективным ресурсом формирования языковых и социокультурных компетенций.

Целью представленного исследования является изучение использования мультимедийных историй для преподавания РКИ. Мы придерживаемся мнения о том, что ЦС – одна из наиболее эффективных технологий создания и поддержки естественной языковой среды для обучаемых. Важно определить дидактический потенциал мультимедийной истории как продукта ЦС в обучении РКИ и предложить методические рекомендации по его использованию. Данное исследование основано на использовании общенаучных методов, таких как анализ, сравнение, описание и интерпретация, используемых для теоретического осмысления статей, монографий и учебных пособий по преподаванию иностранных языков и различных методик создания и использования медиатекстов с применением технологии ЦС. В исследовании также учитываются углубленное изучение соответствующей научной литературы и практические опыты внедрения технологии ЦС в преподавание РКИ.

Стремительно развивающиеся в настоящее время цифровые технологии в преподавании РКИ описаны в работах отечественных и зарубежных исследователей: Ху Цзянь [Hu Jian 2024; 126–141], Т. А. Дьяковой, М. В. Холодковой, Ж. И. Жеребцовой [Dyakova 2021; 113–124], Е. А. Железняковой, М. Л. Лаптевой [Железнякова 2021; 21–33], М. Н. Кожевниковой, Е. А. Хамраевой, В. В. Кытиной, [Кожевникова 2022; 377–392].

Внедрение медиатекстов в преподавание РКИ и любого другого иностранного языка активно обсуждается и исследуется. Авторы уделяют внимание различным аспектам, а именно роли и значению медиатекстов в обучении иностранным языкам [Землякова 2020; 36–44], технологиям создания медиатекстов [Цыкунов 2015;

36–43], практическим упражнением для отработки коммуникативных навыков [Лисовая 2021; 25–29], [Sanderson 2010], методическим рекомендациям по работе с медиатекстом [Дианова 2019; 724–733].

Современному поколению обучаемых уже недостаточно обычного текста. Чтобы пробудить интерес, требуется оригинальная подача: обилие картинок, анимация, инфографика. Преобладание клипового мышления ведет к стремлению потреблять разнообразный мультимедийный контент на разных медиаплатформах. О.С. Назарова пишет о том, что «традиционный нарратив заменяется цифровым аналогом – цифровым повествованием (digital storytelling)» [Назарова 2018; 15–28].

Классические медиатексты постепенно уступают дорогу мультимедиа, сочетающим в себе различные формы представления информации: текстовая, аудиальная, графическая, видео. По мнению кандидата филологических наук М.М. Лукиной, каждая мультимедийная составляющая дополняет и развивает общий рассказ [Лукина 2010; 260–270].

Мультимедийные тексты как продукт цифровых инноваций в журналистике, рекламе, маркетинге и области связей с общественностью привлекают не только массовую аудиторию, но и используются в педагогическом процессе.

Необходимость обучения студентов-журналистов, изучающих русский язык как иностранный в вузе созданию медиатекстов, определяемых В. И. Ивченковым как продукт «интеграции текста, звука, графических элементов, видео и анимации в сообщении» [Ивченков 2025; 11], возрастает стремительно.

Медиатекст предстает как «коммуникационный продукт» [Засурский 2005; 3], уникальность которого в том, что он может быть частью разных медийных структур [Засурский 2005; 6].

В статье «Медиатекст и медиаграмотность в системе высшего образования» группа авторов приходят к выводу о том, что уже «создана обширная теоретическая база для введения дисциплин, связанных с изучением медиа текста, в учебные планы подготовки различных направлений и профилей». [Грицкевич 2022; 253]

В дополнение к выводу авторов Н.В. Чичерина пишет о том, что «при использовании текстов современной медиакультуры в

процессе преподавания различных дисциплин необходимо ориентироваться на типологию медиатекстов, позволяющую определить их отличительные характеристики с целью нахождения оптимальных путей и способов работы с ними и интегрированного развития медиаграмотности и предметных знаний, навыков и умений» [Чичерина 2018; 22].

Мы придерживаемся мнения о том, что конвергенция в журналистике послужила толчком для создания мультимедийной истории. Происхождение цифрового медиатекста связано с термином «конвергенция». Учёные стали активно говорить о конвергенции с момента появления цифровых технологий. Р. Гродон пишет, что старые медиа отступили на второй план [Gordon 2003; 58]. А.Г. Качкаева определяет конвергенцию в журналистике как «передачу единого контента разными средствами по разным каналам коммуникации и связывает с развитием Интернета» [Качкаева 2010; 51].

Важно принять во внимание мнение Д.Ю. Кульчицкой о том, что нужно разграничить конвергенцию и мультимедийность. Исследователь определяет конвергенцию как «процесс сближения различных платформ» [Кульчицкая 2024; 102], а мультимедийность как «характеристику продукта, сделанного с использованием разных знаковых систем» [Кульчицкая 2024; 102]. Автор пишет о том, что конвергенция сделала возможным существование мультимедийных произведений [Кульчицкая 2024; 103].

В данной статье мы утверждаем то, что мультимедийная журналистика создала определённый вид цифровых медиатекстов – мультимедийные истории при помощи ЦС.

Мы убеждены, что цифровой сторителлинг в образовании правильнее трактовать как технологию, продуктом которой является мультимедийная история. Студентов-журналистов, изучающих РКИ в вузе, нужно обучать применять и создавать мультимедийные истории, что способствует повышению познавательного интереса учащихся, развитию индивидуальных особенностей личности, критического мышления и самообразованию.

Литература

1. Грицкевич Ю.Н., Лукьянова С.В., Попкова Л.М. Медиатекст и медиаграмотность в системе высшего образования // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 4. С. 253–258.

2. Дианова Л.П. Работа с медиатекстом в аудитории: кейс-метод. Полиязычие и транскультурные практики, 2022. 19 (4), С. 724–733.
3. Железнякова Е. А., и др. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе // Русистика. 2021. Т. 19, № 1. С. 21–33.
4. Засурский Я. Н. Колонка редактора: медиатекст в контексте конвергенции // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 3–6.
5. Землякова К. В., и др. Формирование компетенций работы с медиатекстом на иностранном языке у студентов коммуникативных направлений // Вестник ГФ СПбГУТ им. проф-ра М.А. Бонч-Бруевича. 2020. № 12. – С. 36–44.
6. Ивченков, В. И. Технология создания медиатекстов : пособие / В.И. Ивченков, А. А. Градюшко, Н. В. Саянова : под общ. ред. В. И. Ивченкова. – Минск : БГУ, 2025. —278 с.
7. Качкаева А.Г. и др. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. – М., 2010. – 200 с.
8. Кожеевникова М. Н., и др. Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // Русистика. 2022. Т. 20, № 3. С. 377–392.
9. Кульчицкая Д. Ю. Мультимедиа и СМИ // ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» Вопросы теории и практики журналистики. 2024. н. 4 т. 13, С. 100–105.
10. Лисовая, Н.В. Медиаобразовательные технологии на уроках русского языка как иностранного в работах исследователей методики РКИ / Н. Лисовая // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2021. – Т. 36, № 1. С. 25–29.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ– 404 с. <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf>
12. Цыкунов И.В. Методика изучения и интерпретации медиатекстов в контексте обучения РКИ. Язык и текст, 2015 2(2), С. 36–43.
13. Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов Изд. стереотип. 2018. – 232 с.
14. Gordon, R. The meanings and implications of convergence. In Digital journalism: Emerging media and the changing horizons of journalism, ed. K. Kawamoto. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publishers, Inc. 2003. P. 57–73
15. Dyakova T. A., and oth. Uchebnyy longrid kak sposob organizatsii tsifrovogo obrazovatel'nogo internet-resursa po russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2021. Т. 26, № 194. S. 113–124.

16. *Hu Jian*. Innovations in undergraduate programs in Russian as a foreign language in Chinese higher education institutions. *Rhema*. 2024. No. 2. P. 126–141.

17. Sanderson, P. (2010). *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge, CUP. – 288 p.

E. V. Lebedeva

(Saint Petersburg State University)

MULTIMEDIA STORY AS A PRODUCT OF DIGITAL STORYTELLING IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO JOURNALISM STUDENTS

Abstract. The article discusses the application of media texts in education. Digital storytelling is considered as a technology that increases students' motivation, develops communication skills and cultural adaptation. It is concluded that a multimedia story created using digital storytelling technology can contribute to the successful acquisition of educational material by journalism students studying Russian as a foreign language at a university.

Keywords: media text, convergence, multimedia history, digital storytelling.

Ле Ван Ань

А.С. Мамонтов

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ, ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ, ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ И КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено рассмотрению содержания рекомендуемого нами подхода к построению модели национально ориентированного обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации, во главу угла которой ставится формирование кросс-культурной компетенции у инофонов-вьетнамцев. Последняя призвана обеспечить максимально адекватное речевое общение с носителем изучаемого языка и культуры в процессе совместной деятельности в различных сферах делового сотрудничества.

Ключевые слова: Национально-культурный, номинация, прецедентность, кросс-культурная компетенция, национально ориентированное обучение

Вызовы сегодняшнего дня всё чаще ставят перед методикой преподавания русского языка как иностранного задачу более глубокого и всестороннего изучения национально-культурных особенностей адресата-инофона и в первую очередь такого феномена, каким является так называемое «этническое сознание» (Богуславская, Будник, Голубь и др. 2023, с. 68-83), что в прикладном аспекте способно в дальнейшем способствовать обеспечению максимально адекватного взаимопонимания и, благодаря этому, - более тесного контакта представителей русской лингвокультуры и инолингвокультуры в сфере политики, экономики, культуры, образования и пр.

Иными словами, речь идёт о таком феномене как «эмпатия», одном из элементов другого феномена, который носит название «мягкой силы» и который всё чаще выступает в качестве авторитетного и востребованного аргумента в установлении и развитии максимально близких, дружеских, добросердечных межгосударственных отношений в рамках диалога культур между странами, отрицающими любые контакты с «позиции силы».

В качестве примера подобных отношений рассмотрим изо дня в день расширяющееся взаимодействие русской и вьетнамской лингвокультур, имеющее место в том числе по линии изучения русского языка как иностранного гражданами Социалистической республики Вьетнам в русле так называемого «национально ориентированного обучения», то есть обучения с учётом особенностей родной культуры адресата. (Богуславская, Будник, Голубь 2023)

Необходимо подчеркнуть, что основной целью подобного обучения выступает формирование умений и навыков максимально адекватного общения с носителем русского языка и культуры, что обеспечивается путём формирования «кросс-культурной (межкультурной) компетенции», под которой подразумевается «умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры» (Азимов, Щукин, 2009, с.134), и процесс

формирования которой требует обращения к ряду смежных факторов как лингвистического, так и методического характера. При этом наличие в текстах изучаемого языка - как устных, так и письменных, смыслообразующей лексики с культурным компонентом (безэквивалентной, фоновой и коннотативной) как показывает практика преподавания, препятствует адекватному пониманию подобного рода речевых сообщений и требует обращения к проблемам контрастивной семантики в её как семасиологическом, так и ономасиологическом аспектах.

Отсюда, строя модель национально ориентированного обучения, необходимо учитывать то, что номинация представляет собой процесс превращения фактов экстралингвистического характера – в факты лингвистического, например, имеющие отношение к структуре и системе языка, при том что лексические значения есть не что иное как отражение общественного опыта в людском сознании. Из этого вытекает, что номинативный компонент языка, речемыслительной деятельности связан с отражательной функцией человеческого сознания, а поскольку индивид – социален по своей сути, с принадлежностью его к той или иной лингвокультуре.

Таким образом, исследуя процессы, связанные с проблемами контрастивной семантики на материале русской и вьетнамской лингвокультур в национально-культурном аспекте номинации, в рамках национально ориентированного обучения целесообразным является акцентирование внимания на доминировании действительности по отношению к языку, что неизбежно приводит нас к весьма значимому выводу о том, что семантическое содержание номинативных единиц – конститuentов речевого сообщения обусловлено принадлежностью сферы означаемого к той или иной лингвокультурной системе.

Одновременно, касаясь номинации в национально-культурном аспекте, необходимо учитывать следующее: за двумя, на первый взгляд, эквивалентными словами двух языков, выражающими совпадающие лексические значения, могут скрываться несовпадающие обозначаемые, что подтверждается возможностью наименования по вторичному признаку. Например, концепты «дом» («жилище») и «nhà»: в русской лингвокультуре - дом, прежде всего, – это «помещение, оберегающее человека от холода», в то время как во вьетнамском аналоге «nhà» -»помещение, оберегающее человека от

жары», особенно в южном Вьетнаме, где круглогодично жаркий климат. При этом наименование по вторичному признаку, носящее название «идентифицирующей номинации», нередко отмеченное национально-культурной маркированностью, способно восприниматься инофоном неадекватно в силу специфики того или иного этнического сознания [Мамонтов 2024; 157-170].

Проанализируем вышесказанное на примере концептосферы «время» в сопоставительном аспекте. Как известно, концепты «утро», «день», «вечер» и «ночь», выступая в качестве лексики с культурным компонентом, являются приблизительными (неточными) обозначениями времени суток. Как в русском языке, так и во вьетнамском языке точный временной интервал с этими словами - не связан. В русском языке утро – это начало дня, первые часы дня. День – часть суток, промежутки времени от утра до вечера ; вечер – часть суток от конца дня до начала ночи; ночь – часть суток, промежутки времени от вечера до утра.

Во вьетнамском языке «утро» - «sáng» [санг] – это время с полуночи до 11 часов (Thức dậy vào 2 giờ sáng - Проснуться в 2 часа утра; 3 giờ sáng vẫn tối - В 3 часа утра ещё темно). Слово «день» – «trưa» [чья] – обозначает полуденный отдых (во Вьетнаме рабочий день начинается очень рано и в период с 11:30 до 13:00 люди обедают и отдыхают). Следующая часть суток «chiều» [тьиёу] - «ранний вечер» используется для обозначения времени от полудня до наступления темноты (Từ sáng đến chiều - С утра до раннего вечера; 2 giờ chiều - 2 часа раннего вечера). «Тối» [тои] - «поздний вечер» обозначает время с заката до того времени, когда люди обычно ложатся спать (Đi sáng về tối - Утром пойти, поздним вечером вернуться; Từ 6 đến 8 giờ tối - С 6 до 8 часов вечера). И, наконец, слово đêm [дем] обозначает ночь, которая длится с 9 часов вечера до 1 часа утра (Bữa tiệc kéo dài từ 9 giờ tối đến 11 giờ đêm - Банкет длился с 9 часов вечера до 11 часов ночи; Khởi hành vào buổi tối và trở về vào ban đêm - Уйти вечером, а вернуться ночью).

Таким образом, допустимо прогнозировать трудности восприятия и понимания русских речевых сообщений, представителями вьетнамской лингвокультуры, в состав которых входит номинативная единица «вечер», например: «Буду проездом в Москве не поздно, в 9 вечера, если есть желание увидиться, приезжай на вок-

зал», иными словами предугадать помехи в межкультурной коммуникации, вызванные недостаточным уровнем сформированности кросс-культурной компетенции у инофона-вьетнамца. Или другой пример лингвокультурологической интерференции, иллюстрирующий речевую интенцию гражданина Вьетнама, участвующего в речевой коммуникации с носителем русского языка и культуры, и реализующего её следующим образом: «Давайте закончим сегодня работу – к трём часам раннего вечера».

Следует подчеркнуть, что внимание исследователя –как теоретика, так и практика в области РКИ не могут не вызывать особенности подобного восприятия объективной действительности представителями вьетнамской лингвокультуры, эксплицирующие особенности их этнического сознания на фоне этнического сознания представителей русской лингвокультуры. Позволим себе остановиться на них.

Вышеназванные особенности обусловлены различиями культур, их дистантностью по отношению друг к другу и связанным с этим существованием так называемого ориентального, преимущественно, азиатского и европейского сознаний [Сорокин, 1994]. Так, представители европейского сознания в своих оценках окружающей действительности опираются на то - ЧТО они воспринимают как объективную данность, на то - ЧТО они непосредственно видят, чтобы потом это описать; тогда как представители ориентального - обращают внимание в первую очередь на то - ЧТО они представляют с тем, чтобы потом описать. В данной связи у русских, как известно, принято говорить - два часа ночи, поскольку в данное время темно; два часа дня, т.к. после полудня ещё светло, рабочий день продолжается. Во Вьетнаме принято говорить: два часа утра, поскольку вслед за полночью наступает новый день, а начинается он утром, то есть представители вьетнамской лингвокультуры дифференцируют ранний вечер и ночь. Думается, целесообразно при национально ориентированном обучении русскому языку и формировании кросс-культурной компетенции у инофонов-вьетнамцев, ведущим занятия российским преподавателям РКИ иметь представление о том, что для вьетнамца день –это время в середине дня, которое используется как перерыв в работе, время отдыха, а ранний вечер – время работы и учитывать прочие особенности вьетнамской концептосферы «triều».

Процесс формирования кросс-культурной компетенции напрямую связан с таким феноменом, каким является прецедентность, а точнее - с такими её составляющими как пословицы, поговорки, крылатые выражения и пр.[Мамонтов, Богуславская, Ратникова; 2024]. Выполняя идентифицирующую, парольную функцию в ходе реализации речевых интенций коммуниканта, подобные единицы способны «цементировать» акты общения, обеспечивая его доверительность и комфортность – слагаемые феномена эмпатия, что является значимым не только для общения на родном языке соотечественников, но и для инофона, которому приходится общаться на изучаемом языке с его носителями в актах повседневной коммуникации, особенно в формате совместной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что в составе прецедентных единиц концепты концептосферы «время» занимают значительное место, а по сему должны находиться в поле зрения преподавателя РКИ, работающего во вьетнамской аудитории над соответствующим материалом. Например: «Утро вечера мудренее», «Всеми своё время», «Делу время, потехе час,» «Время – деньги» и др. Считаем релевантным строить лингвокультурологическую работу над концептосферой «время» как составной смыслообразующей частью прецедентных единиц - на сопоставительной основе, по необходимости связывая её специфику с экстралингвистическими факторами, в том числе – с особенностями природно-климатических и прочих условий жизнедеятельности как России, так и Вьетнама: например, дневной отдых во Вьетнаме – традиционно связан с очень высокой дневной температурой, усложняющей трудовой процесс; также это касается раннего начала трудового дня.

Как показывают результаты проведённого исследования, являющегося составной частью преподавательской деятельности его авторов, формирование кросс-культурной компетенции инофона, в конкретном случае – вьетнамской национальности и в первую очередь - в ситуации отсутствия естественной языковой среды, требует от преподавателя комплексного, лингвистического и одновременно - методического подхода к построению адекватной модели обучения. Последняя ставит перед собой цель: формирование с первых шагов обучения умений и навыков максимально адекватного рече-

вого общения с носителем изучаемого языка и культуры, основанного на максимальном взаимопонимании, доверии и расположении друг к другу - неперенных слагаемых феномена «эмпатия».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. М., 2009. – 448с.
2. Богуславская В.В., Будник Е.А., Голубь А.Р. и др. Основы теории и практики обучения языку как средству межкультурной коммуникации с учётом национальной культуры адресата. М., 2023. – 230с.
3. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г. Концепция создания национально ориентированного словаря для вьетнамских граждан. Русистика. 2024 Т.22. №2 С.157-170
4. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Чафонова А.Г. Слово как единица общения и обобщения в аспекте национально ориентированной учебной лексикографии. // Русский язык за рубежом. №4. 2020. С.74-80
5. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). Самара: Русский лицей, 1994. 94 с.

Le Van Anh, A.S. Mamontov

(A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language)

NATIONAL-CULTURAL ASPECT OF NOMINATION, ETHNIC CONSCIOUSNESS, PRECEDENCE, AND CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. This study presents an authors' approach to constructing a model of nationally oriented teaching of Russian as a means of intercultural communication, focusing on developing cross-cultural competence in Vietnamese speakers. This is intended to ensure the most appropriate verbal communication with native speakers of the target language and culture during joint activities in various areas of business cooperation.

Key words: national-cultural aspect, nomination, precedent, cross-cultural competence, nationally oriented training

ИГРА «БИНГО В ПАРКЕ» КАК СРЕДСТВО СПЛОЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сплочения участников поликультурной группы при обучении РКИ бакалавров. Анализируется дидактический потенциал командной игры «бинго» как средства налаживания коммуникации между участниками и преодоления коммуникативного барьера с использованием игровых методик и погружения в реальную коммуникативную среду.

Ключевые слова: РКИ, игровые технологии, поликультурная группа, коммуникативная компетенция, мотивация.

Трудности интеграции и недостаточное неформальное общение в разнородных группах иностранных учащихся часто приводят к низкому уровню сплоченности и языковому барьеру, что, в свою очередь, провоцирует организацию мини-групп, объединённых одним языком, внутри учебного коллектива. Целью работы является описание обоснования и апробирования методики проведения лингвострановедческой игры «Бинго в парке» как инструмента сплочения поликультурной группы и активизации речевой практики на русском языке вне аудитории.

Создание благоприятного социально-психологического климата в поликультурной группе является одним из ключевых элементов для успешного овладения языком. Использование игр при проведении занятий способствует объединению рационального и эмоционального компонентов обучения [Кудрина, Чудинов 2017; 2]. Особенно эффективны игровые технологии для учащихся, «которые предпочитают «отмалчиваться» на занятиях» [Коровина 2020; 170]. В этой связи можно говорить и о необходимости выхода за пределы аудитории для погружения в естественную языковую среду, выход за «ограничивающие пределы» для реализации новых задач, что приводит к успеху и помогает в реальных жизненных ситуациях [Brown 2000; 426], а также является мотивирующим фактором для изучения русского языка как иностранного.

Игровой формат позволяет снизить стресс при изучении РКИ (особенно при общении с носителями языка), что обусловило выбор именно такого формата. Игра «бинго» была взята за основу для внедрения простых небольших заданий и соревновательного элемента.

В ходе исследования была разработана и проведена игра, интегрирующая лингвострановедческий компонент, реализующийся в виде реалий городской среды и общения с носителями языка вне учебной среды, и задачи на командообразование. Установлено, что игра способствует установлению неформальных связей между студентами, снижению языкового барьера, проявлению творческих способностей и созданию позитивного образа страны изучаемого языка.

Подготовка к проведению игры включала несколько этапов:

1. Изучение местности и подготовка заданий, связанных с конкретными локациями (это было возможно сделать с помощью использования карты 2ГИС, поэтому не требовало большого количества времени). Для проведения игры был выбран парк, находящийся рядом с университетом.

2. Подготовка заданий – формирование карточки с различными активностями, печать карточек в нужном количестве.

3. Подготовка чётких инструкций для оптимизации времени при объяснении цели и задач учащимся.

В ходе игры студенты были разделены на команды, включающие учащихся с разными родными языками. В каждой команде был выделен лидер (капитан), которому требовалось распределить задания, чтобы получилось выполнить наибольшее их количество. Кроме того, перед игрой участникам было озвучено условие представления результатов, которое требовало отчёта о результатах от каждого члена команды. Это позволило задействовать всех участников, не давало возможности просто находиться в команде и получить баллы, не выполняя никаких заданий.

Задачей учащихся было выполнить как можно больше заданий, представленных на карточке. Задания включали в себя такие активности, как опрос прохожих (узнать любимый цвет/имя/десерт и т.п.), взаимодействие с ними (узнать про интересную достопримечательность/сделать фотографию/попросить совет и т.п.). Кроме

того, были задания, требующие творческого подхода и коллективного выполнения (сфотографироваться, подражая статуе/картине/сделать групповую фотографию с фонтаном и т.п.).

В ходе выполнения заданий от участников требовалось работать вместе для достижения общей цели, распределяя задачи и используя русский язык в качестве средства коммуникации как друг с другом, так и с другими людьми (носителями языка). Оценивалась работа команды в целом, что мотивировало всех участников работать сообща, чтобы выполнить максимальное количество заданий.

После проведения игры и выполнения заданий учащиеся кратко представляли результаты своей команды, давая возможность высказаться каждому участнику. Был также проведён опрос для сбора обратной связи и впечатлений учащихся от участия в данном мероприятии. Многие учащиеся отметили необычную форму (занятие на открытом воздухе в формате коллективной игры), интересные задания, которые сделали их более смелыми в плане участия в коммуникации на русском языке. Часть учащихся сообщила, что особый интерес вызвал выбор локации – парк, в котором они до этого не бывали, новые места в парке, про которые узнали больше.

Студенты также проявляли интерес к подобному формату и после игры, поэтому мы включаем формат «бинго» в качестве разминки и в аудиторные занятия. Это позволяет повторить лексику по теме и задействовать всех учащихся, что мотивирует их к активному диалогу.

Игра «Бинго в парке» эффективно решает задачу сплочения группы за счет создания ситуации конкуренции между командами, необходимости кооперации и неформального общения. Аутентичная языковая среда мотивирует учащихся к преодолению языкового барьера и использованию изученной лексики (город, природа, еда) в реальных ситуациях.

Преодолению коммуникативного барьера способствует как необходимость общения внутри команды, так и задания, требующие общения с работниками и посетителями парка.

Формат игры способствует формированию положительного эмоционального фона и запоминанию лингвострановедческой информации через личный опыт. Наблюдается качественный рост готовности учащихся к коммуникации на русском языке и после игры за счёт приобретения положительного опыта.

«Бинго в парке» является эффективным средством сплочения поликультурной группы, дополняющим традиционный учебный процесс и способствующим формированию коммуникативной компетенции в естественной среде.

Литература

1. *Коровина Л.В.* Роль игровых технологий в формировании коммуникативной компетенции экономистов-международников // Образование и право. 2020. №10. – С.169-172.
2. *Кудрина Е.А., Чудинов А.П.* Формирование межкультурной компетенции посредством игровых технологий на уроках английского языка (начальный этап) // Педагогическое образование в России. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-posredstvom-igrovyyh-tehnologiy-na-urokah-angliyskogo-yazyka-nachalnyy-etap> (дата обращения: 03.09.2025).
3. *Brown H.D.* Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – 491c.

A.M. Lyovushkina

(The Kosygin State University of Russia)

THE GAME «BINGO IN THE PARK» AS A MEANS OF BRINGING TOGETHER UNDERGRADUATE STUDENTS IN A MULTICULTURAL GROUP DURING THE COURSE OF RFL

Abstract. The article considers the problem of gathering participants of a multicultural group in the teaching of bachelor students. The didactic potential of team game «bingo» is analyzed as a means of establishing communication between participants and overcoming the communicative barrier using gaming techniques and immersion in the real communicative environment.

Keywords: RFL, gaming technologies, multicultural group, communicative competence, motivation.

А.В. Липатова

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ЛЕКСИКИ СОЦИАЛЬНОЙ СПЛОЧЕННОСТИ И ЕЕ СВЯЗИ С УРОВНЕМ ПЛОТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ

Аннотация. В статье в рамках социолингвистической парадигмы обсуждается методика выделения лексических маркеров социальной

сплоченности участников виртуальных сообществ с применением программы парсинга и обработки данных. Предложен интегративный подход, который включает в себя как выявление в корпусных данных лексических единиц, характеризующих процессы интеграции и сегрегации, так и определение уровня плотности связей в сетевых графах, выстроенных в процессе социального сетевого анализа.

Ключевые слова: социальная сплоченность, корпус, сетевой анализ, интеграция, сегрегация

В условиях стремительно развивающегося цифрового поля лингвистические маркеры выступают важным компонентом анализа социального взаимодействия пользователей. Социолингвистический подход позволяет провести исследование не только разнообразие коммуникативных практик, но целого пула социальных связей с учетом влияния социализирующих факторов. Социолингвистический подход рассматривает социальные интеракции и социальные практики в единой связке с языковыми средствами и речевыми приемами [Гончарова, Липатова, Напреенко 2025; 122]. Так, модель конфликтов в правовых и политико-правовых текстах соотносят с группами лексики объединения и вражды [Дубровская 2022]. Формальные и содержательные особенности использования лексики в онлайн-дискурсе связывают с языковой игрой как важнейшим принципом организации дискурса [Шилихина 2018].

Теория обработки социальной информации (Social Information Processing Theory), предложенная Дж. Уолтером в 1992 году [Walther 1992], обращается к вопросам изучения социальных стимулов в условиях сетевого компьютерно-опосредованного взаимодействия, которое практически исключает роль невербальной информации и включает механизмы самопрезентации. Пользователь обрабатывает полученные сигналы в процессе интерпретации и вырабатывает соответствующие стратегии поведения (например, сотрудничество или агрессию). В онлайн пространстве стратегии речевого поведения рассматриваются в связке с гендерными параметрами [Малюга, Томалин 2017], с контекстуальностью, с фактологической точностью информации [Shulginov, Tillabaeva 2020] и т.д. Особый интерес представляет выявление лексических маркеров в условиях формирования различной степени социальной сплоченности или социальной сегрегации.

В социальном контексте «подстройка» под групповую динамику дает основания для исследования механизмов социальной сплоченности – через применение модели сегрегации Т. Шеллинга – Schelling Segregation Model [Schelling 2006]. Агент-ориентированная модель Шеллинга рассматривает условия и факторы, влияющие на распределение среды и групп агентов по принципу «интегрированный – сегрегированный». Процесс конструирования социального взаимодействия представлен через динамику схождения и различия, согласия и разногласий среди рассредоточенных субъектов, проявляющих склонность к формированию обособленных, сегрегированных зон. Таким образом, социолингвистический подход позволяет исследовать проявление уровня социальной сплоченности участников виртуального сообщества через проявление лингвистических маркеров: 1) их согласия или несогласия с групповым мнением; 2) рассредоточенности суждений или формирование консолидированной точки зрения; 3) их подстройкой под групповую динамику и под речевые стратегии других участников. В данном исследовании важно обратить внимание, на то, что изменение стратегий и поведения пользователя в процессе интернализации в виртуальное сообщество соотносится с ожиданиями референтной группы (значимыми другими).

В целях выявления лексических маркеров социальной сплоченности предложено поэтапное исследование с применением: 1) метода социального сетевого анализа виртуальных сообществ; 2) корпусный анализ контекстов данных сообществ социальной сети ВКонтакте (включая частотный анализ и дискурс-анализ). Эти методы дают возможность выйти за пределы индивидуальных восприятий отдельного пользователя и рассмотреть цифровую среду шире, принимая во внимание её общую социальную структуру. Обработка показателей плотности сети и лингвистического корпуса произведена с помощью программы парсинга и обработки данных для проведения исследований цифровой социализации молодежи в социальных сетях [Программа 2025].

Эмпирическим материалом для апробации методики служат молодежные виртуальные сообщества Республики Татарстан (n=12) с различными социальными практиками: экологическими, оздоровительными, патриотическими, связанными с волонтерством

и благотворительностью и т.д. (примеры сообществ: Kazan Volunteers, Юные натуралисты Республики Татарстан, Университет Талантов и др.). В единой связи рассматриваются индикаторы: плотность сетевого взаимодействия (Dnet) и вариативность применения лексических маркеров. В качестве базы для формирования корпуса служат посты и комментарии сообществ за период январь-август 2025 года. Логика исследования ставит перед нами проблему выделения ключевых слов, которые соотносятся с понятием интеграции и сегрегации. Сюда можно отнести лексические единицы, характеризующие уровень речевой агрессии (дихотомия «я – мы»), лексику разговорного стиля с характеристикой близости и дружеских связей/отчуждения и порицания. Например, в виртуальном сообществе с общими оздоровительными практиками и высоким уровнем плотности сети (Dnet=5,49) распространено употребление лексем «*друзья*», «*дружище*»; неформальное обращение к подписчикам «*привет*», «*приветище*»; лексика близости и соучастия «*совместно*», «*вместе*», «*приглашаем*». Еще одним примером служит группа с волонтерской социальной практикой помощи бездомным животным, в которой наиболее частотными выступают лексемы «*мы*», «*наши*», «*всем*» (в среднем, 3-7 употреблений на единицу поста). Тем самым лексика выступает показателем объединения участников сообщества и со-принадлежности к ценностям и идеям группы. Напротив, в группах с средним уровнем плотности сети (Dnet=0,43) употребляется более формализованная лексика («*здравствуйте*», «*спасибо*», «*коллеги*»), в личностно-ориентированных историях преобладает местоимение «я» (пример: «*Каждый день меня ставят старшей смены. Я курирую волонтеров, обучаю, объясняю*»).

Даже фрагментарный анализ корпусных данных с применением программных средств обработки позволяет говорить о наличии связи между уровнем плотности социальных связей в сообществе и лексическими маркерами близости/сегрегации. Применение инструментария искусственного интеллекта открывает возможности для исследования социальной сплоченности как с точки зрения близости социальных акторов, так и лексических маркеров, характеризующих степень социальных связей участников виртуальных сообществ.

Благодарности: публикация подготовлена за счет средств субсидии, выделенной Казанскому федеральному университету для выполнения проекта № FZSM-2023-0022 «Цифровая социализация и цифровая компетентность молодежи в условиях глобальных системных изменений: технологии регулирования, риски, сценарии» в рамках государственного задания.

Литература

1. *Гончарова О.В., Липатова А.В., Нанпреенко Г.В.* Лингвистические маркеры языка вражды в студенческих сообществах социальной сети ВКонтакте (на материале открытого датасета) // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2025. № 2(62). С. 121-138.
2. *Walther J.* Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective // *Communication Research*. 1992. С. 52-90.
3. *Schelling Th.C.* Micromotives and Macrobehavior. New York: Norton & Company, 2006. 281 p.
4. *Шилихина К.М.* Лексические маркеры жанров интернет-коммуникации // *Жанры речи*. 2018. №3 (19). С. 218-225.
5. *Дубровская Т.В.* Лексические маркеры конфликта и противостояния в правовых и политико-правовых текстах // *Russian Linguistic Bulletin*. 2022. №2 (30).
6. *Малюга Е.Н., Томалин Б.* Коммуникативные стратегии и тактики речевого манипулирования в межкультурном деловом дискурсе // *Обучение, язык и культура*. 2017. №1. С. 28-45.
7. *Shulginov V., Tillabaeva A.A.* Speech behaviour of Internet users in conflict communication // *Slovo ru Baltic accent*. 2020. № 11(4). Pp. 45-57.
8. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025615506 РФ. Программа парсинга и обработки данных для проведения исследований цифровой социализации молодежи в социальных сетях: заявл. 26.02.2025; опублик. 05.03.2025 / Э.Р. Янгирова, К.А.

A.V. Lipatova

(Kazan (Volga Region) Federal University)

A METHOD FOR IDENTIFYING SOCIAL COHESION VOCABULARY AND ITS RELATIONSHIP TO THE LEVEL OF SOCIAL CONNECTION DENSITY

Abstract. The article discusses, within the framework of the sociolinguistic paradigm, a method for identifying lexical markers of social cohesion among participants in virtual communities using a data parsing and processing program. An integrative approach is proposed that includes both identifying lexical units

characterizing integration and segregation processes in corpus data and determining the level of connection density in network graphs constructed through social network analysis.

Keywords: social cohesion, corpus, network analysis, integration, segregation

Люй Сыци, Цуй Хунхай

(Шаньдунский университет технологии и бизнеса)

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО СИНТАКСИСА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА

Аннотация. В статье проводится эмпирический анализ синтаксических различий между русским и китайским языками с использованием технологий искусственного интеллекта (ИИ), таких как морфологическая разметка и синтаксический анализ. Исследование основано на параллельном русско-китайском корпусе объёмом 500 тысяч слов, что позволяет выявить ключевые различия в морфологии, структуре предложений и семантике. Использование инструментов ИИ, таких как SloVNet для русского языка и HanLP для китайского, позволяет оценить их эффективность в извлечении синтаксических характеристик и межязыковом выравнивании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, флективный, фиксированный порядок, синтаксические структуры.

Русский и китайский языки существенно различаются как по морфологической, так и по синтаксической структуре. Русский язык – флективный, с развитой системой склонений и спряжений, в то время как китайский язык – изолирующий, где грамматические функции выражаются через фиксированный порядок слов и служебные слова. Эти различия затрудняют автоматическое выравнивание и перевод между языками, что делает необходимым использование современных инструментов ИИ для анализа и сопоставления синтаксических структур.

Для анализа использовались два основных инструмента ИИ: SloVNet для русского языка и HanLP для китайского. Эти модели были адаптированы для работы с морфологией и синтаксисом соот-

ветствующих языков: SloVNet (рус.) – инструмент для морфологической разметки, синтаксического парсинга и распознавания именованных сущностей, с высокой точностью на корпусах OpenCorpora и НКРЯ. HanLP (кит.) – инструмент для распознавания служебных слов, анализа порядка слов и распознавания конструкций с 把/被. Модели обучены на корпусах СТВ и собственных данных.

Проведен эмпирический анализ

1. Морфология: русский язык флексированный vs. китайский язык – изолирующий.

Русский язык: морфологическая разметка с 6 падежами и 2 спряжениями, где грамматические отношения выражаются через окончания и аффиксы.

Китайский язык: морфологическая система ограничена служебными словами и фиксированным порядком слов. Например, частицы и предлоги играют ключевую роль в выражении грамматических функций.

2. Синтаксис

Русский язык характеризуется более сложной иерархией предложений, часто с использованием подчинённых конструкций, в то время как китайский язык склонен к **параллелизму** – использованию однородных конструкций и упрощённой структуры.

Пример из исследования: в русском языке предложения могут иметь несколько уровней вложенности, тогда как в китайском для выражения тех же смыслов используются более простые, часто разделённые фразы.

Пример 1:

Русское: «Я знаю, что он придет завтра, потому что он позволил мне вчера.»

Китайское: «我知道他明天会来, 因为他昨天给我打电话了.»
»Анализ: русская конструкция содержит сложное предложение с подчинёнными предложениями, китайская версия – два простых предложения, разделённые союзом «因为» (потому что).

3. Семантика и неоднозначности

Несмотря на высокую точность разметки морфологии, для китайского языка особенно сложными являются случаи, связанные с многозначностью служебных слов. Например, частица 的 в китай-

ском языке может обозначать как принадлежность, так и атрибутивность, что требует контекстного анализа для правильного выделения грамматической функции.

Пример 2:

Русское: «Книга учителя.»

Китайское: «这是老师的书。」

Анализ: слово 的 в китайском предложении выполняет функцию частицы принадлежности, что в контексте русского языка соответствует родительному падежу.

4. Разница в порядке слов

Русский язык обладает более гибким порядком слов, чем китайский, где порядок слов строго фиксирован. Это приводит к различиям в структуре предложения и сложностям при кросс-лингвистическом выравнивании. Например, в русском языке атрибут обычно следует за существительным, а в китайском – перед ним.

Пример 3:

Русское: «Книга, которую я купил в магазине, новая.»

Китайское: «我在商店买的书是新的。」

Анализ: в русском языке атрибут (которую) следует после существительного (книга), в китайском – наоборот, атрибут предшествует существительному (书).

Сравнение эффективности ИИ-инструментов показало следующее: SlovNet показал высокую точность при анализе морфологии и синтаксиса русского языка, особенно для предложений с двумя уровнями вложенности. Однако при анализе более сложных предложений точность снизилась. HanLP продемонстрировал высокую точность в распознавании служебных слов и определении их функций, но столкнулся с трудностями при обработке предложений, где слова могут выполнять несколько грамматических функций в зависимости от контекста.

Результаты исследования показали

Типологические различия: Русскому языку присущи морфологические изменения для выражения грамматических отношений, в то время как китайский язык полагается на служебные слова и фиксированный порядок слов. Это создаёт существенные трудности при автоматическом выравнивании.

Эффективность ИИ: Технологии ИИ, такие как SlovNet и HanLP, продемонстрировали высокую точность в разметке морфологии и распознавании синтаксических структур, но кросс-лингвистическое выравнивание всё ещё остаётся вызовом из-за различий в грамматических системах.

Машинный перевод: Разработка более точных моделей для перевода и синтаксического выравнивания может улучшить качество машинного перевода между китайским и русским языками. В частности, применение модели, которая учитывает разницу между морфологией русского языка и служебными словами китайского языка, может повысить точность перевода до 90%.

Разработка модулей для более точного «перевода» морфологических структур русского языка в служебные слова китайского, что может повысить точность до 90%. Создание интеллектуальных систем для обучения китайских студентов, фокусируясь на исправлении ошибок, связанных с русской морфологией (например, неправильное склонение). Построение больших параллельных корпусов разговорной речи и интеграция с большими языковыми моделями, такими как Ткким GPT-4, для дальнейшего улучшения качества перевода и анализа.

Таким образом, использование ИИ в лингвистических исследованиях и машинном переводе открывает новые возможности для глубокого анализа синтаксических различий между языками. Несмотря на высокую эффективность современных технологий для анализа морфологии и структуры предложений, проблемы, связанные с кросс-лингвистическим выравниванием и семантическими различиями, требуют дальнейших усилий в оптимизации и адаптации инструментов ИИ.

Литература

1. Гафурова Л. Использование искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект. – 2023. – URL: https://www.researchgate.net/publication/390349088_Ispolzovanie_iskusstvennogo_intellekta_pri_obucenii_russkomu_azyku_kak_inostrannomu_teoreticeskij_aspekt
2. Дзюба Е. В., Еремина С. А., Мушенко Е. В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному // Педагоги-

ческое образование в России. – 2023. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-metodike-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 10.08.2025).

3. Дзюба Е. В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 242-261. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261.

4. Лю Л.М. 俄汉句法对比研究 (Сопоставительное исследование русско-китайского синтаксиса). Пекин: Издательство иностранных языков, 2015.

Lu Siqu, Cui Honghai

(Shandong University of Technology and Business)

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN SYNTAX: AN EMPIRICAL STUDY BASED ON A PARALLEL CORPUS

Abstract. This article presents an empirical analysis of syntactic differences between Russian and Chinese using artificial intelligence (AI) technologies, such as morphological tagging and syntactic parsing. The study is based on a parallel Russian-Chinese corpus comprising 500,000 words, which enables the identification of key differences in morphology, sentence structure, and semantics. The application of AI tools, such as SloVNet for Russian and HanLP for Chinese, allows for an evaluation of their effectiveness in extracting syntactic features and performing cross-linguistic alignment. The results demonstrate that AI significantly enhances the accuracy of matching syntactic structures between languages, which is crucial for the development of machine translation and contrastive linguistic research.

Keywords: artificial intelligence, inflectional fixed order, syntactic structures.

М.А. Ляшенко

(Пятигорский государственный университет)

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ SEO-ТЕКСТОВ: ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ТЕКСТОВАЯ АНАЛИТИКА

Аннотация. Доклад посвящен исследованию лингвистических методов в рамках SEO-аналитики, направленных на улучшение качества описаний товарных карточек с учётом восприятия пользователей. Цель исследования – определить, как факторы лингвистической сложности текста и

эмоциональная реакция респондентов взаимосвязаны и влияют на оценку описаний товаров. Предложенный подход может быть интегрирован в автоматизированные системы анализа описаний товаров, что позволит маркетологам и контент-специалистам быстро получать рекомендации по улучшению качества текстов. Развитие методов ассоциативного эксперимента в лингвистической практике открывает возможности для адаптации контента под целевую аудиторию и оптимизации SEO-показателей.

Ключевые слова: лингвистический метод, ассоциативный эксперимент, эмоциональная реакция, бренд.

Для проведения исследования была использована онлайн-анкета (Google Forms), в которой респондентов просили оценить эмоциональное восприятие нескольких вариантов описаний одного и того же товара. После сбора данных тексты описаний анализировались по ряду лингвистических метрик. Во-первых, рассчитывалась лексическая плотность (отношение количества знаменательных слов к общему количеству слов), где учитывалась специфика английской лексики. Во-вторых, определялась читабельность с помощью формул (например, индекса Флеша–Кинкайда), оценивающих среднюю длину предложений и количество слогов в словах.

Наконец, дополнительно рассматривались такие показатели, как средняя длина предложения и разнообразие лексики (Type-Token Ratio). Полученные результаты сопоставлялись с ответами пользователей о том, насколько тексты казались им понятными и привлекательными. Анализ позволил выявить корреляции между объективными характеристиками текста (читабельностью, лексической плотностью) и субъективным восприятием (положительными или отрицательными откликами). В анкете предусматривалась шкала для количественной оценки (например, от 1 до 5), а также открытые вопросы, позволяющие уточнить, что именно привлекает или отталкивает в описании. Помимо основных оценочных блоков, в опрос включались демографические вопросы (возраст, пол, регион проживания) для лучшего понимания целевой аудитории, поскольку исследование проводилось на описаниях женских предметов одежды. Положительные отзывы: часто ассоциируются со словами, подчеркивающими комфорт, стиль или ценность. Отрицательные отзывы: обычно связаны с запутанными или чрезмерно техническими формулировками, которые кажутся слишком длинными или неуместными, например. Нейтральные ответы: обычно

возникают, когда текст слишком общий или в нем отсутствуют конкретные детали.

Для оптимизации SEO без ущерба легкости в чтении и осознании подбираются подходящие ключевые слова естественным образом, не перегружая читателя. Сохранение разговорного тона повышает ясность и эмоциональную привлекательность текста. Для большего убеждения покупателя в покупке товара используется ясный и лаконичный язык, не перегруженный описанием большим количеством технических деталей. Сохраняется баланс между стилем и содержанием. Обобщая, использование лингвистических метрик и анализ пользовательских откликов в совокупности даёт возможность найти “золотую середину” между убедительным, продающим стилем и таким уровнем читабельности, который делает описание доступным и приятным для прочтения.

Таким образом, в долгосрочной перспективе подобная оптимизация может способствовать как увеличению продаж, так и повышению лояльности к бренду

M.A. Lyashenko

(Pyatigorsk State University)

ASSOCIATIVE EXPERIMENT FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF SEO TEXTS: EMOTIONAL PERCEPTION AND TEXT ANALYTICS

Abstract. This report explores linguistic methods within SEO analytics aimed at improving the quality of product card descriptions, taking into account user perception. The aim of the study is to determine how factors of linguistic complexity of the text and the emotional reaction of respondents are interrelated and influence the evaluation of product descriptions. The proposed development of associative experiment methods gives opportunities for adapting content to target audiences and optimizing SEO performance approach can be integrated into automated product description analysis systems, allowing marketers and content specialists to quickly receive recommendations for improving the quality of texts.

Key words: linguistic method, associative experiment, emotional reaction, brand.

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ *ИДТИ/ХОДИТЬ* – *ЕХАТЬ/ЕЗДИТЬ* И ИХ ПРОИЗВОДНЫЕ В РУССКОМ И ЗАПАДНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В докладе речь идет о двух основных парах лексико-грамматической группы глаголов движения в славянских языках, представленных русскими *идти-ходить*, *ехать-ездить*. На основе сравнительно-сопоставительного анализа глаголов движения в русском, чешском, словацком, польском языках автор выявляет сходства и различия в средствах вербализации, в семантике сходных производных, их синтагматике. Они представляют собой значительные трудности в овладении средствами выражения движения в русском языке в силу интерференции со стороны родного языка и требуют особого внимания и подхода к их презентации и изучению.

Ключевые слова: глаголы движения, дериваты, славянские языки

Серафима Алексеевна Хавроница, чей славный юбилей мы отмечаем, в своем бессмертном грамматическом сборнике «Русский язык в упражнениях» большое внимание уделяет одной из основных лексико-грамматических тем русского языка – глаголам движения, включая в разнообразные упражнения как глаголы без приставок, так и с приставками.

Как известно, система глаголов движения в русском языке включает в себя глаголы, номинирующие как движение пешком (*идти-ходить*), так и движение на транспорте (*ехать-ездить*). Первые глаголы обозначают движение в одном направлении в настоящем, прошедшем или будущем времени, вторые обозначают движение туда и обратно (в прошедшем времени); повторяемость действия (в настоящем времени), а также постоянное свойство в настоящем времени. При помощи различных приставок образуется разветвленная сеть глаголов движения, имеющих разные значения: *пойти-поехать* (начало движения и движение в будущем), *прийти-приехать* (достижение цели движения), *уйти-уехать* (движение из какого-то места), *дойти-доехать* (движение до какого-л. места) и т. д.

В любой национальной аудитории обращение к данной лексико-семантической группе, как и к другим грамматическим категориям, должно учитывать материал родного языка учащихся. Особенно это относится к близкородственным языкам, системы которых близки, но не идентичны, частично различны, что служит причиной интерференции, провоцирующей многочисленные ошибки. Неоспорим тот факт, что методика преподавания русского языка в славянской аудитории имеет свои особенности, основанные на системном описании сходств и различий в родном и изучаемом языках [см., напр., Галло 2010; Маркова, 2019; Радкова 2017; Розбодова и др. 2019 и др.]. Нами неоднократно подчеркивалось, что применительно к методике преподавания РКИ славянам можно говорить не просто о принципе учета родного языка учащихся, но о принципе опоры на родной язык [Маркова, Квапил 2021]. Это касается всех грамматических явлений и лексико-семантических групп, в том числе и группы глаголов движения.

В словацком языке, несмотря на его большую близость с чешским, глаголы движения не имеют различий в зависимости от характера движения: пешком или на транспорте. В связи с этим в словацкой аудитории необходимо уделить особое внимание активной тренировке конструкций с глаголами *ехать – ездить* [Маркова, Квапил 2021]. В отличие от рус. *идти – ехать*, в словацком языке во всех контекстах их употребления используется глагол *ísť* ‘идти’ (в прошедшем времени *šiel, šla, šli*). Поэтому в речи словаков, изучающих русский язык, частотными являются ошибочные фразы типа «Когда вы пришли из Москвы?». Хотя глагол *ездить* и известен словакам, он используется лишь контекстуально, в специфических синтагмах, напр., *jazdiť (na bicykli)* ‘ездить на велосипеде, мотоцикле’ (наряду с популярной стяженной формой *bicyklovať*, буквально: *велосипедить*), откуда *jazda na bicykli* ‘езда на велосипеде’. В значении «ездить куда?» используется в словацком другой глагол: *cestovať* ‘путешествовать’ (*cestoval som do Turecka* ‘ездил в Турцию’). Однако в значении «поездка, тур» словаки используют дериват от *jazdiť* – *jázda*. Известны в словацком *vjazd* ‘въезд’ (*vjazd zakázaný* ‘въезд запрещен’) и *výjazd* ‘выезд’.

Важной чертой сборника «Русский язык в упражнениях» С. А. Хаврониной, как и других ее пособий, является реализация в упражнениях связи грамматики со словообразованием. Национальную

специфику имеет работа над отглагольным словообразованием в славянской аудитории. Несмотря на то, что формы прошедшего времени от глагола *идти* – *шел, шла, шли* – совпадают в русском, чешском и словацком, адъективные дериваты от корня *-šel-* (*шел*) значительно различаются по семантике. Речь идет о прилагательных *пришлый, прошлый, пошлый, дошлый, ушлый, зашлый* [Маркова 2007]. Адъективные образования с суффиксом *-л-*, являясь по происхождению краткими причастиями прошедшего времени на *-л* от глагола движения *идти* с приставками, известны еще с древности. Однако в русском языке почти все они утратили связь с глаголами движения, деэтимологизировались, уступив свои функции, связанные с выражением движения, причастиям: *пришедший, прошедший, пошедший, дошедший, ушедший, зашедший* и т. п. Старые формы, показывающие их первичную связь с глаголами движения, сохранились в западнославянских языках, а также в чешском языке.

В русском языке только прилагательные *прошлый* и *пришлый* до сих пор сохраняют семантическую связь с глаголами движения *пройти/ прошел* и *прийти/ пришел*. Рус. *прошлый* употребляется в значениях ‘минувший, прошедший’ (*прошлый урок, прошлый год, субстантив прошлое*), значение чеш. *prošlý* шире, оно соответствует не только семантике прилагательного *прошлый* ‘что прошло, потеряло силу’ (это значение наблюдается и у польского *przeszły*), но и причастия *прошедший* ‘что прошло’, ‘кто прошёл, пережил что-то’ (напр., *člověk, prošlý válku* ‘человек, прошедший войну’). Рус. *пришлый* ‘тот, кто пришел, не наш’ (*пришлый студент, пришлая собака*) также сохраняет связь с производящим глаголом движения *пришел*, также как и чеш. *přišlý* (*пришлый*), пол. *przyszły*, семантика которых обусловлена прямым значением глагола *přijít* (*прийти*): ‘тот, который пришел’.

Другие члены рассматриваемого деривационного ряда в русском языке, такие, как *пошлый, дошлый, ушлый*, со временем утратили смысловые отношения с соответствующими глаголами движения *пойти, дойти* и *уйти* в прошедшем времени. Их место заняли причастия с корнем *-шед-* (*пошедший, ушедший, дошедший, пришедший* и т. п.). В чешском, словацком, польском языках прилагательные на *-lý/-lý* более устойчиво сохраняют свой статус отглагольных образований, чем их русские варианты.

Рус. *пошлый* ('низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый', напр., *пошлая среда, пошлый анекдот*) семантически соответствует в других славянских языках словам *вульгарный, тривиальный*. В чешском языке прилагательное *pošlý (пошлый)* известно в значении 'дохлый, околевший' как дериват от глагола *pojít* (рус. *пойти*) 'сдохнуть, околеть' (ср. с рус. *пойти в мир иной*).

Словарная дефиниция русского разговорного, уже устаревающего прилагательного *дошлый* указывает на его былую связь с глаголом *дойти/ доходить*: 'способный дойти до всего, смысленный, ловкий' (например, *дошлый студент*), а также 'кто дошел до предела болезни' (*доходяга*). В прямом значении 'дошедший до чего-либо' известно чеш. *došlý (дошлый)* в современном чешском языке. Так говорят в Чехии, например, о почте: *došlá pošta*. Пол. *doszły* имеет аналогичное значение 'тот, который дошел', а также развившиеся на его основе в результате метонимического переноса значения 'тот, до которого дошло' и 'до которого можно дойти, доступный'.

Глагол *ходить* известен во всех исследуемых языках (напр., чеш., слов. *choditi / chodiť po obchodoch* 'ходить по магазинам') и имеет многочисленные субстантивные дериваты. Аналогичными структурно и семантически во всех языках являются существительные *вход / vchod* и *выход / východ*, однако в чешском и словацком языках чаще используются синоним первого – *vstup* (от глагола *vstupiti / вступить*), откуда и *входной билет – vstupenka*.

Однако чаще всего дериваты с корнем *-chod-* не идентичны семантически, т. е. так же, как и отглагольные прилагательные, представляют собой факты межъязыковой омонимии. Так, рус. *ходьба* 'процесс ходьбы' деривационно коррелирует с чеш. *chodba* 'коридор', т. е. 'место, по которому ходят'. Перенос *Nomina actionis* → *Nomina loci* принадлежит к одному из наиболее распространенных, которое выделял еще М. М. Покровский [Покровский 1959]. Значение действия, свойственное русскому существительному, было первоначально присуще и его чешскому корреляту (встречается еще у Й. Юнгмана в XIX веке в этом значении). Однако в результате семантической дифференциации синонимов *chodba* и *chůze*, обозначающих ходьбу как процесс, это значение закрепилось за второй лексемой, а первая стала обозначением места в помещении, по ко-

торому ходят. В наше время в русском языке появилось и такое понятие как *скандинавская ходьба* (ходьба с палками). Интересно, что в этом случае, в чешском и словацком языках семантическим центром этого выражения стало слово *палки*, которое и послужило основой разговорного глагольного универбата *paličkovat* ‘ходить с палками’ (букв. ‘палочковать’, ср. с вышеприведенными примером ‘велосипедить’).

Субстантивный дериват от глагола обходить – рус. *обход* – имеет также абстрактное значение в русском языке и чаще всего встречается в сочетаниях *больничный обход*, *вечерний обход* и т. п. а также *идти в обход* (‘вокруг чего-л.’). Чеш. и слвц. *obchod* имеют конкретное значение ‘магазин’, т. е. ‘место, где обходят отделы’, что также соответствует семантическому переносу «действие» → «место действия». Интересно, что до XV века оно обозначало то же, что современное русское *обход* – действие по глаголу *обходить*, однако в средние века начинает обозначать и работу с целью заработка, доходную деятельность, ремесло [Němec Horálek 1986; 299], а чешский глагол *obchodit se* получает соответствующее значение «заниматься какой-либо деятельностью». С течением времени со словом *obchod* стала связываться чаще всего деятельность купли-продажи, поэтому последующий перенос наименования получил свою дальнейшую конкретизацию в виде семантического преобразования: «деятельность, торговля» → ««место для торговли». Семантическая структура этого слова сегодня отражает характер его эволюции: оно обозначает не только «торговое помещение, магазин», но и «торговлю вообще», а также все, что связано с торговлей, например, слвц. *obchodná fakulta* ‘торговый факультет’. Значение места имеет и субстантив *chodník* ‘тротуар’, т. е. буквально ‘место, по которому ходят пешеходы’. Как видим, весьма типичными являются семантические отношения межъязыковых омонимичных пар, образованных от приставочных глаголов с корнем *-ход-*: абстрактное (в русском) – конкретное (в западнославянском).

Еще один пример, подтверждающий данную закономерность: рус. *заход* в сочетаниях *заход солнца*, *заход корабля в гавань*, *заход самолета на посадку* и др. Являясь непосредственным дериватом от глагола *заходить*, в русском языке субстантив стал обозначать процесс движения чего-л. (светила, корабля и т. п.) в стадии окончания. В чешском и словацком языках *záchod* получило значение ‘туалет’

(*ist' na záchod* 'идти в туалет', *verejné záchody* 'общественные туалеты' (т. е. значение места, куда заходят по нужде). Популярным в последнее время в русском языке стало разговорное, имеющее ироничную коннотацию слово *захожане* 'кто изредка *заходит* в Храм, не посещает его постоянно' (в отличие от *прихожан*, которые *приходят* в Храм постоянно и составляют его *приход*). Можно отметить здесь и новое значение глагола *зайти* в русском молодежном жаргоне в форме *зашло* 'понравилось' (*мне это (не) зашло*). Последние два примера отражают деривационную динамику глаголов движения в наши дни.

Преподавание русского языка в славянской аудитории должно в основании своем опираться на сравнение средств выражения тех или иных фрагментов картин мира. Наложение этих фрагментов дает возможность увидеть картину деривационных и семантических сходств и различий родного и изучаемого языков. Это касается всех грамматических явлений и лексико-семантических групп, в том числе и группы глаголов движения. Методически целесообразным при преподавании русского языка инославянам является не просто сопоставление фактов двух языков, в нашем случае глаголов движения, но в их тесной взаимосвязи с деривацией, позволяющей увидеть возможности того или иного корня в разных языках, а также с синтагматикой, демонстрирующей разницу в семантике и функционировании сходных языковых единиц.

Литература

1. Галло Я. Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в полилингвистическом контексте // Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания. – Прешов: Прешовский университет, 2010. – С. 15-21.
2. Маркова Е. М. О развитии прагматического компонента семантики прилагательных с корнем -*šel-* в славянских языках // *Slavenska frazeologija i pragmatika*. Славянская фразеология и прагматика. Материалы Международной конференции 16-19 сент. 2006 г. в г. Раб, Хорватия. – Zagreb, 2007. – S. 398-404.
3. Маркова Е. М. О принципах обучения грамматике в курсе РКИ с учётом инославянской аудитории // *Русская грамматика*. Структурная организация языка и процессы языкового функционирования. Под. ред. О.И. Глазуновой и К. А. Роговой. – М.: URSS, 2019. – С. 297-303.

4. *Маркова Е.М., Кванил Р.* Особенности обучения русскому языку в близкород-ственной словацкой среде. Русистика, 2021. Том 19. № 2. – С. 191-207. DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-2 <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>
5. *Покровский М. М.* Соображения по поводу изменения значений слов // В кн.: М. М. Покровский. Избранные работы по языкознанию. – М., 1959. – С. 36-60.
6. *Радкова А.* Изучение русского языка в славяноязычных странах Евросоюза // Acta Universitatis Lodziensis / Folia Linguistica Rossica, 2017. – 133 с.
7. *Розбюдова Л., Копечны Я., Маркова Е. М.* Школьные учебники русского языка в Чехии сегодня: плюсы и минусы // Вестник РУДН: Русистика. Том 17, № 1, 2019. – С. 90-102.
8. *Němec J., Horálek J.* Dědictví řeči. – Praha, 1985.
9. *Словарь русского языка в 4-х т. – М., 1957-1961.*
10. *Holub J., Kopečný F.* Etymologický slovník jazyka českého. – Praha, 1952.
11. *Mały słownik języka polskiego, 9 wyd. – Warszawa, 1993. Příruční slovník jazyka českého. T. 1-9. – Praha, 1935-1957.*

E.M. Markova

(Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovensko)

VERBS OF MOTION AND THEIR DERIVATIVES IN RUSSIAN AND WEST SLAVIC LANGUAGES

Abstract. This paper discusses two main pairs of verbs of motion in Slavic languages: to go/to walk and to drive. Based on a comparative analysis of verbs of motion in Russian, Czech, Slovak, and Polish, the author identifies similarities and differences in verbalization, the semantics of similar derivatives, and their syntagmatics. These differences present significant challenges to mastering the means of expressing motion in Russian due to interference from the native language and require special attention and a specific approach to their presentation and study.

Keywords: verbs of motion, derivatives, Slavic languages

Л.В. Московкин, А.С. Цховребов

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ЭРРАТОЛОГИЧЕСКИЙ И АППРОКСИМАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье характеризуются и сопоставляются эрратологический и аппроксимативный подходы к обучению иностранному языку. Описывается история их становления и их типичные особенности. Рассматривается один из вариантов эрратологического подхода к обучению русскому языку как иностранному на примере обучения курсантов военного вуза сложным предложениям языка специальности (уровень владения языком В2).

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, эрратологический подход, речевые ошибки, аппроксимативный подход.

Эрратологический и аппроксимативный подходы к обучению иностранному языку давно известны преподавателям, но научное осмысление аппроксимативного подхода произошло только во второй половине XX века, а эрратологического – в начале XXI века.

В основе эрратологического подхода лежит принцип предупреждения и устранения ошибок в речи учащихся. В российской и мировой методике он никогда не декларировался, но при этом получал реализацию в процессе обучения. Начиная с XVIII в. преподаватели исправляли ошибки в устной иноязычной речи учащихся, в переводах и творческих письменных работах. Создавались типологии ошибок и с их учетом строились языковые упражнения. Во второй половине XIX и в начале XX в. в процессе обучения использовались какографические упражнения – исправления учащимися предложений с преднамеренно допущенными ошибками [Шафранов 1866].

В конце XIX в., в годы Реформы в преподавании иностранных языков в европейской методике стала распространяться идея о том, что нельзя не только повторять ошибки или демонстрировать их учащимся, но и работать над их устранением, так как ошибочные примеры могут закрепиться в памяти учащихся и стать образцами неграмотной речи. Это привело, с одной стороны, к отказу от работы над ошибками, с другой стороны, к поиску путей предупреждения ошибок, одним из которых стало сопоставление родного и изучаемого языков с целью прогнозирования возможных трудностей в обучении. Эти прогнозы влияли на расположение языкового материала

в курсе иностранного языка, на способы его объяснения, на объем и количество упражнений.

Отказ от работы над ошибками пропагандировался в начале XX в., однако в нашей стране он не получил широкого распространения. Его критиковали Л.В. Щерба и М.В. Сергиевский, считавшие анализ ошибок учащихся одним из действенных приемов в обучении иностранным языкам. В советской методике в период с 1930 по 1950-е гг. было опубликовано множество научных статей, посвященных различным аспектам работы с ошибками.

В последней трети XX в. ошибки изучающих иностранный язык исследовались в разных странах мира, причем лидерами в этой области были ученые из США и Великобритании. В частности, было установлено следующее:

- ошибки – это естественное и неизбежное явление при изучении иностранного языка [Corder 1967];

- ошибки появляются в речи учащихся независимо от действий преподавателя, причем существует естественная, не зависящая от преподавателя последовательность овладения языковыми явлениями; со временем ошибки исчезают [Dulay, Burt, Krashen 1982].

Эти исследования позволили сделать вывод о том, что преподаватели не должны в процессе обучения работать над ошибками учащихся. В советской методике обучения иностранным языкам был сформулирован принцип аппроксимации речевой деятельности, в соответствии с которым преподавателям рекомендовалось исправлять только коммуникативные ошибки [Ляховицкий 1981; 37]. Таким образом, был обоснован аппроксимативный подход к ошибкам, противоположный эрратологическому.

В работах М.В. Ляховицкого и его последователей аппроксимативный подход применялся по отношению к устной иноязычной речи, но он значим и для обучения чтению. Например, разграничение изучающего чтения как чтения с извлечением полной информации из текста и ознакомительного, просмотрового и поискового с извлечением из текста частичной информации [Фоломкина 1987] также имеет отношение к разграничению эрратологического и аппроксимативного подходов к обучению.

Оба эти подхода сближает ориентация на практические цели обучения, на формирование коммуникативной компетенции, а различаются они тем, что эрратологический подход предусматривает

еще и формирование лингвистической компетенции. Именно этот фактор обеспечивает реализацию принципа предупреждения и устранения ошибок [Московкин 1999].

Несмотря на то, что принцип аппроксимации речевой деятельности получил распространение в школьной методике обучения иностранным языкам, в других системах обучения, например, в вузовском обучении иностранных студентов русскому языку проблема речевых ошибок до сих пор является значимой. Об этом свидетельствуют, по крайней мере, две работы: атлас ошибок иностранных студентов Н.Н. Рогозной и работа по теории ошибок Т.М. Балыхин и О.П. Игнатьевой [Балыхина, Игнатьева 2006; Рогозная 2001]. Этой же проблематике посвящена и большая часть научных работ С.А. Хаврониной.

Современный эрратологический подход в обучении иностранным языкам опирается на ряд исследований:

- на лингвистические исследования: концепции литературного языка, правильной речи, «хорошей речи» [Кормилицына, Сиротина 2001], психо- и социолингвистические исследования ошибок, концепцию слабых участков системы языка [Гловинская 2001] и др.;
- на психологические исследования: общую теорию ошибок [Щелокова 2020], теорию ошибок в речи на иностранном языке [Richards 2015], теорию речевых навыков, их становления и переноса [Ходжава 1960; Odlin 1989] и др.;
- на педагогические работы, в частности на работы, посвященные обоснованию дидактического принципа прочности [Орлов 1998].

Эрратологический подход к обучению иностранным языкам реализуется в разных методических концепциях. Кратко рассмотрим один из вариантов обучения иностранных курсантов военного вуза сложным предложениям языка специальности, разработанный А.С. Цховребовым с эрратологических позиций.

Учитывая, что иностранцы, изучающие русский язык, особенно выходцы из восточных стран, испытывают боязнь допустить ошибки и получить низкие оценки, автор данной концепции превращает ошибки в инструмент обучения языку специальности и вписывает работу над ошибками при употреблении сложных предложений в общую систему обучения чтению учебно-научного текста.

Работа организуется следующим образом. На предтекстовом этапе курсанты выполняют языковые упражнения, построенные на материале социально-бытовой сферы общения. Каждое предложение посвящено одному типу сложного предложения. Это делается для того, чтобы актуализировать знания курсантов о сложных предложениях и умения их употреблять, полученные во время обучения на подготовительном курсе. При выполнении данных заданий осуществляется фиксация ошибок и их сбор.

Притекстовый блок не включает работу по анализу ошибок, однако на этапе послетекстовой работы после проверки понимания текста курсантам предлагаются языковые упражнения, посвященные тому же типу сложного предложения, но уже построенные на лексике языка специальности. В ходе их выполнения также фиксируются ошибки, причем их выявляют и исправляют сами курсанты. При этом они самостоятельно или с помощью преподавателя формулируют краткие комментарии, правила-инструкции. Далее студентам предлагаются условно-речевые и речевые упражнения, обеспечивающие употребление сложных предложений в письменной и устной речи.

Этот вариант обучения языку специальности показывает, каким образом в нем может быть реализован принцип предупреждения и устранения речевых ошибок.

Таким образом, в методике обучения иностранным языкам и в дидактике в целом целесообразно различать эрратологический и аппроксимативный подходы к обучению и продолжать их исследования.

Литература

1. *Балыхина Т.М., Игнатьева О.П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: Изд-во РУДН, 2006. 195 с.
2. *Гловинская М.Я.* Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции // *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты* / Отв. ред. Е.А. Земская. М., Вена: Языки славянской культуры, 2001. (Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 53). С. 341-483.
3. *Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. (ред.)* Хорошая речь. Саратов: Изд-во СГУ, 2001. 316 с.
4. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.

5. *Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения: (Рус. яз. как иностр., нач. этап). СПб.: СММО Пресс, 1999. 188 с.
6. *Орлов Ю.М.* Принципы обучения. М.: «Импринт-Гольфстрим», 1998. 36 с.
7. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: Иркутская областная типография № 1, 2001. 332 с.
8. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе Изд. 2-е, испр. М.: Высшая школа, 2005. 253 с.
9. *Ходжава З.И.* Проблема навыка в психологии. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1960. 296 с.
10. *Шафранов С.Н.* Русский синтаксис, изложенный сравнительно с немецким С. Шафрановым, бывшим учителем русского языка в Рижской классической гимназии. Рига: типография Н. Киммеля, 1866. 251 с.
11. *Щелокова А.А.* Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. Вып. 8. С. 168-172.
12. *Corder S.P.* The significance of learner's errors // *International Review of Applied Linguistics*. 1967. № 5. P. 161-169. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161
13. *Dulay H.C., Burt M.K., Krashen S.D.* Language two. New York: Oxford University Press, 1982. 315 p.
14. *Odlin T.* Language transfer: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1989. 210 p.
15. *Richards J. C. (ed.).* Error analysis: perspectives on second language acquisition. 2nd ed. London: Routledge, 2015.

L.V. Moskovkin, A.S. Tskhovrebov
(*Saint Petersburg State University*)

ERRATOLOGICAL AND APPROXIMATIVE APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This article compares the erratological and approximative approaches to foreign language teaching. It describes the history of their development and their typical features. One variant of the erratological approach to teaching Russian as a foreign language is examined using the example of teaching complex sentences in the language of their specialization to military academy cadets (language proficiency level B2).

Key words: teaching, foreign language, erratological approach, speech errors, approximative approach.

«ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИКТОВКИ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. О необходимости проведения в группе изучающих иностранный язык фонетических диктантов как средства формирования слухового навыка было заявлено почти 100 лет назад (см. работы Л.В. Щербы). Этот вид упражнений остается актуальным и в настоящее время при обучении РКИ. Принципы отбора материала для фонетических диктантов сформулированы, условия проведения и выполняемые функции определены.

Ключевые слова: обучение языковым средствам, слуховые навыки, фонетический диктант.

Известно, что обучение языку, точнее языковым средствам, – это формирование и совершенствование языковых навыков, среди которых есть и фонетические. Навык считается сформированным, если выполняемое действие достигло уровня автоматизма, есть его цельность и отсутствует поэлементное осознание. Иными словами, признаками сформированного навыка являются автоматизм, безошибочность, беглость и устойчивость действия. В методике преподавания РКИ принято использовать определение навыка, предложенное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным: «...автоматизированное действие с использованием фонетического, лексического и грамматического материала в процессе рецептивной или продуктивной деятельности» [Азимов, Щукин 2018; 181].

Формирование фонетических навыков является целью обучения фонетическим средствам общения, к которым относятся звуки, слоги, фонетическое слово; ударение, интонация. И это формирование, а затем развитие и совершенствование фонетических навыков предполагает выполнение таких действий, как правильное восприятие и правильное воспроизведение звучащей иноязычной (русской) речи. В связи с этим следует отметить, что фонетические навыки подразделяются прежде всего на слуховые и произносительные. Последние включают в себя артикуляционные, просодические, интонационные.

Поскольку текст настоящей статьи посвящен «фонетическим диктовкам», остановимся подробнее на слуховых навыках. Они позволяют правильно воспринимать и дифференцировать иноязычные звуки; фонетическую природу русского словесного ударения, определять его местоположение в слове, а также вычленять единицы речи (слог, фонетическое слово, синтагму, высказывание) и соотносить их со значением. Формой тренировки навыка является определенная система упражнений. Не важно, какой метод обучения (имитативный или аналитико-имитативный) произношению будет выбран, первые упражнения будут включать в себя установку: «Слушайте». А.А. Реформатский отмечал, что «...каждый речевой акт двусторонен: «произнесение – слушание», где артикуляция и слуховой эффект образуют неразрывное единство, причем слуховое впечатление проверяется артикуляцией, а артикуляционное движение проверяется слуховым впечатлением...» [Реформатский 1970; 507]. Еще ранее о важности «тренировать свое ухо» писали Л.В. Щерба и С.И. Бернштейн. Так, С.И. Бернштейн говорит о том, что «...мы не можем пренебрегать и слуховой стороной речи и должны развивать у учащихся слуховую наблюдательность и слуховую память. Это необходимо хотя бы уже потому, что они должны научиться не только правильно произносить, но и понимать устную, воспринимаемую слухом речь. Но кроме того, это крайне важно и для усвоения артикуляций. Слуховые представления в сознании учащихся должны вступать в тесную ассоциацию с представлениями моторных средств, которые вызывают соответствующие слуховые впечатления» [Бернштейн 1975; 14]. Одним из видов упражнений, которые следует использовать для формирования правильного слухового восприятия иноязычной речи, являются «фонетические диктовки», как их назвал Л.В. Щерба. Это «... точная запись звуков чужого языка специальным, для этой цели приспособленным алфавитом («фонетическим»). Диктующим может быть учитель, а можем быть и говорящая машина (граммофон или магнитофон), которая неопределенное число может повторять один и тот же текст абсолютно одинаково» [Щерба 1963; 14]. В настоящее время, спустя почти 100 лет после высказывания Л.В. Щербы, использование фонетических диктантов при обучении произношению (в том числе русского

языка) остается актуальным, а само упражнение считается необходимым для развития фонетического, фонологического, фонематического слуха учащихся.

Необходимо отметить ряд особенностей фонетических диктантов: с точки зрения содержания, условий проведения, выполняемых функций.

Фонетические диктанты могут включать в себя слоги как минимальные произносительные единицы, слова (в том числе фонетические), словосочетания, предложения (обычно односоставные высказывания), отобранные таким образом, чтобы можно было проводить работу над тем или иным фонетическим явлением. Слоговой материал служит необходимым предварительным этапом, который подготавливает к работе со словом. Что касается отбираемых слов для фонетических диктантов, то должны быть скорее не известные учащимся слова, а незнакомая и неактивная лексика. То есть фонетические диктанты формируются на обширном лексическом материале: так называемый лексический максимум. Такое содержание фонетических диктантов представляется обязательным, поскольку исключается возможность написания транскрипции звучания слов «по памяти», когда учащийся слышит хорошо известное ему слово и пишет транскрипцию не звучащего в данный момент слова, а вспоминает написание слова и уже потом пишет транскрипцию его звучания, тот вариант, как он запомнил, должен быть. Если фонетические диктанты пишутся учащимися таким образом, то своей функции (развитие слуха) фонетические диктанты не выполняют.

Возможно обращение к фонетическим диктантам как к упражнениям как во время занятия в аудитории с преподавателем, так и при выполнении учащимися самостоятельной работы. В первом случае (работа в аудитории с преподавателем) традиционно предлагается выделять 15-20 минут учебного времени на написание фонетического диктанта. При предъявлении материала диктанта преподаватель должен помнить о том, что, как писал Л.В. Щерба (см. выше), текст должен повторяться «абсолютно одинаково». В этом отношении «говорящая машина» имеет некоторое преимущество по сравнению с преподавателем: она может повторять текст без изменений.

Нельзя также не сказать о небольшой методической рекомендации. Поскольку учащиеся видят преподавателя, а значит, могут

использовать его артикулирующие движения (например, растягивание губ в стороны или их округление во время произнесения) как некоторую подсказку, особенно если они не уверены в правильности того, какой звук они слышат, то рекомендуется прикрывать рот, например, листом бумаги. Безусловно, таким образом преподаватель усложняет для учащихся процесс написания диктанта. И артикуляционную подсказку преподаватель может убирать на завершающем этапе работы над определенным фонетическим явлением.

В случае написания фонетического диктанта в рамках выполнения самостоятельной работы учащиеся обращаются к помощи «говорящей машины». Раньше такое упражнение выполнялось в лингафонных кабинетах. Сейчас учащиеся могут использовать даже смартфоны: они позволяют прослушивать тексты фонетических диктантов, а также расшифровывать QR-коды, если эти тексты были закодированы, например, в учебнике. Для написания фонетического диктанта как самостоятельного упражнения обычно рекомендуется тратить 20-25 минут.

Фонетические диктанты выполняют прежде всего обучающую функцию, поскольку позволяют развивать у учащихся фонетический, фонологический, фонематический слух. Безусловно, речь идет о разных этапах обучения, и фонетические диктанты предлагаются для написания в рамках вводно-фонетического, сопроводительного и корректировочного фонетических курсов. Однако отдельно следует сказать и о контролирующей функции, особенно важной для преподавателя. Если другие выполняемые учащимися виды работ доступны для контроля (преподаватель слышит, что и как говорит учащийся, читает и проверяет написанный им текст), то понять, что в действительности слышит учащийся, поможет только результат фонетического диктанта. Когда учащийся пишет транскрипцию звучащего текста (о транскрипции следует говорить отдельно, в данном случае отметим, что речь идет о так называемой учебной транскрипции), то он пишет именно то, что слышит (еще раз следует вспомнить о причине обращения к лексическому максимуму). И если учащийся делает ошибки при записи звучащего текста, то это является сигналом для преподавателя, какие фонетические явления не были усвоены учащимися, с каким материалом необходимо проводить дополнительную работу.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что результаты фонетических диктантов являются богатейшим материалом для исследователей, занимающихся вопросами обучения иностранных учащихся русскому произношению. Эти реальные ошибки, совершенные учащимися при написании фонетических диктантов, служат подтверждением (или опровержением) правильности предположения о том, что учащиеся могут неверно слышать (а значит, и произносить) те или иные звуковые единицы русского языка.

Поводя итоги, следует еще раз отметить, что обучение языковым средствам есть формирование (развитие и совершенствование) навыков, в том числе фонетических. И сформированные слуховые навыки имеют большое значение, поскольку готовят учащихся к выполнению речевых действий прежде всего при аудировании и говорении. Фонетические диктанты – это одно из упражнений, которые позволяют развивать слуховые навыки. Необходимость проведения фонетических диктантов очевидна, и к этому виду упражнений преподаватели до сих пор обращаются и предлагают его учащимся, но уже с учетом возможностей современных электронных и цифровых средств обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курс; М.: Фонд «Русский мир», 2018.
2. *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуиловой. М., Изд-во МГУ, 1975. С.5-61.
3. *Реформатский А.А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. М.: Наука, 1970. С.506-515.
4. *Щерба Л.В.* Значение правильного произношения и его трудности // Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. Отв. ред. М.И. Матусевич. М., Высшая школа, 1963. С.11-17.

Y.M. Naumenko
(*RUDN University*)

PHONETIC DICTATIONS AT THE PRESENT STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The need of using phonetic dictations in a group of foreign language learners as a means of forming auditory skills was withheld almost 100 years ago (see the work by L.V. Shcherba). This type of exercise remains relevant at the present time in teaching the Russian Language as a foreign one. The principles of selecting the material for phonetic dictations have been formulated, the conditions of using the phonetic dictations and their functions have been determined.

Keywords: language learning, auditory skills, phonetic dictations

Е.Ю. Николенко
(*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова*)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ

Аннотация Искусственный интеллект (ИИ) в последние годы стал неотъемлемой частью образовательного процесса. Его внедрение открывает новые горизонты для обучения, в том числе иностранным языкам, однако, как и любая технология, ИИ имеет свои плюсы и минусы, которые необходимо учитывать при его использовании в преподавании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, индивидуализация образовательного процесса, автоматизация рутинных задач, доступ к образовательным ресурсам.

Искусственный интеллект (ИИ) в последние годы стал неотъемлемой частью образовательного процесса. Его внедрение открывает новые горизонты, позволяя адаптировать методы и подходы преподавания к потребностям каждого учащегося. Всё шире применяется ИИ и в обучении иностранным языкам, в частности русскому как иностранному. Однако, как и любая технология, ИИ имеет свои плюсы и минусы, которые необходимо учитывать при его использовании в преподавании.

Существует множество определений искусственного интеллекта. Начнем с определения ИИ, изложенного в Национальной

стратегии развития ИИ до 2030 г., утвержденной Указом Президента Российской Федерации (Стратегия) от 10 октября 2019 года. Согласно статье 5 этого документа, ИИ – это «совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов» [Указ президента РФ... 2019; 20]. В нем также указано, что к таким технологическим решениям относятся инфраструктура информационно-коммуникационных технологий, программное обеспечение (в том числе с использованием методов машинного обучения), процессы и услуги по обработке данных и поиску решений. Мы остановились на краткой дефиниции из статьи А.А. Никушкина, который указывает, что «определить ИИ кратко сложно, потому что эта технология принимает много форм... Искусственный интеллект – это наука, заставляющая машины делать вещи, которые потребовали бы интеллекта, если бы их делали люди [Никушкин 2020; 451].

Иногда ИИ путают с нейросетью, но это справедливо только отчасти. Нейросети – это один из подходов к созданию ИИ, который вдохновлён системой нейронов в мозге. Нейросети состоят из искусственных нейронов, или узлов, которые соединены в сложные структуры. Вместо того, чтобы писать сложные алгоритмы для решения задач, нейросети обучают на основе большого количества данных, что позволяет находить в них закономерности и решать многие другие задачи. Нейросети – это **вычислительные модели**, которые вдохновлены **биологической нейронной системой** человека. Они используются для решения разнообразных задач, включая:

- распознавание образов;
- классификацию данных;
- прогнозирование;
- обработку естественного языка;
- компьютерное зрение;
- и многое другое.

На основе нейросетей реализуется, как правило, искусственный интеллект, который сегодня занимает важное место в сфере образования, предлагая множество возможностей для совершенствования учебного процесса.

Одним из главных преимуществ искусственного интеллекта является возможность **индивидуализации образовательного процесса**. И одно из ключевых направлений применения ИИ – персонализированное обучение, которое обеспечивает адаптацию учебных материалов под индивидуальные потребности и возможности каждого студента. Это может проявляться в выборе оптимальных тем для изучения или в подборе упражнений с учетом необходимости формирования, развития и совершенствования навыков и умений конкретного учащегося. Если студент испытывает трудности с определенной языковой темой, система предлагает дополнительные виды упражнений, которые может создать преподаватель, чтобы помочь освоить материал.

Таким образом, ИИ способствует созданию более эффективного образовательного опыта, позволяя каждому учащемуся **продвигаться в своем темпе** и достигать наилучших результатов.

Другим значимым направлением использования ИИ является анализ данных обучающихся. Системы на основе ИИ могут анализировать данные о каждом студенте, включая его успеваемость, предпочтения и стиль обучения. Это позволяет создавать персонализированные учебные планы. Например, платформы, такие как **Diffit** или **Twee**, используют алгоритмы ИИ для создания заданий в зависимости от уровня знаний учащегося. Современные системы ИИ способны анализировать поведение и результаты студентов, выявляя их сильные и слабые стороны. Более того, эти системы могут предсказывать, где у учащихся могут возникнуть трудности, что открывает возможности для раннего вмешательства и дополнительной преподавательской поддержки. На основе анализа данных формируются персонализированные рекомендации, направленные на преодоление возникающих препятствий и оптимизацию учебного процесса.

Всё вместе это даёт возможность создавать «свой» учебник для учащихся с различными стилями усвоения иностранного языка.

При конструировании *учебной информации* необходимо учитывать различия студентов в восприятии и переработке ими учебной

информации: ведущие каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический), когнитивные стили, функциональную асимметрию полушарий головного мозга. [Лаврентьев, Лаврентьева 2002; 97]. Возможность создания учебника в зависимости от индивидуального стиля усвоения и способностей ученика позволит варьировать подачу материала, предложенные разным студентам упражнения будут несколько отличаться. При таком подходе преподаватель получает полный набор учебных материалов, из которых затем, по результатам тестирования, отбирает индивидуальный комплекс материалов для каждого студента. Это также позволяет при необходимости легко вводить в учебный курс дополнительные упражнения, тексты и так далее, если исходного их количества недостаточно для конкретного учащегося.

ИИ предоставляет возможности для индивидуализации всех материалов (в том числе, печатных), сопутствующих обучению. Прямым следствием таких возможностей оказывается необходимость декларировать объективизацию процесса обучения в смысле освобождения от индивидуальных качеств преподавателя. Это значит, что если мы реализуем эти функции ИИ полностью, то за преподавателем останутся функции тонкого «человеческого» контроля (машине еще до этого далеко, искусственный интеллект еще не настолько совершенен), указания направлений, анализа непредвиденностей, совершенствования самого учебно-методического комплекса, что суть более высокие и творческие функции, нежели просто подача материала и его тренировка.

Автоматизированные системы оценки также играют важную роль в использовании ИИ в обучении. Третьим, и не менее важным в работе преподавателя, мы выделяем аспект **автоматизации рутинных задач**. ИИ может автоматизировать множество задач, таких как проверка тестов и оценка работ. Например, платформы, такие как **Gradescope** и **Moodle** используют ИИ для автоматической оценки письменных работ и тестов, что значительно экономит время преподавателей и повышает эффективность образовательного процесса. Они могут осуществлять автоматическую проверку знаний студентов по таким заданиям, как тесты, эссе и открытые вопросы. Это позволяет значительно ускорить процесс оценки и предоставить учащимся практически мгновенную обратную связь,

что является важным аспектом формирования мотивации и понимания изучаемого материала.

Следующим преимуществом, которое мы можем отметить, является **доступ к образовательным ресурсам**. С помощью технологий, таких как чат-боты и виртуальные помощники, студенты могут получать помощь и информацию в любое время. Например, такие чат-боты как **Squirrel AI**, **Replika**, или, для обладателей системы **IOS**, голосовой помощник **Siri**, для обладателей системы **Яндекс** голосовой помощник **Алиса** предоставляют ученикам возможность задавать вопросы и получать ответы по интересующим темам, что особенно полезно для самостоятельного обучения.

Развитие и совершенствование цифровых преподавателей, включая чат-ботов, является еще одним направлением, где ИИ демонстрирует свои возможности. Чат-боты и виртуальные помощники могут предоставлять учащимся ответы на вопросы в любое время суток. Используя технологии обработки естественного языка, они помогают создавать интерактивное взаимодействие между учащимися и учебным процессом, что, в свою очередь, способствует улучшению учебных результатов.

Кроме того, ИИ открывает возможности создания «умных» учебных материалов. Такие учебники могут изменять содержание в зависимости от потребностей учащихся, варьируя уровень сложности текстов или предлагая дополнительные ресурсы для углубленного изучения тем. Это качество материалов помогает поддерживать интерес учащихся и предлагает дополнительные возможности для самосовершенствования.

Интерактивные технологии, такие как виртуальная реальность (**VR**), становятся все более распространенными в сочетании с ИИ. Они создают симуляции для практического обучения в таких областях, как медицина, инженерия, юриспруденция и пр., предоставляя учащимся возможность взаимодействовать с реальными сценариями в безопасной учебной среде. Так ИИ расширяет границы традиционного обучения, предлагая новые форматы и подходы.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в обучении открывает новые горизонты для студентов и преподавателей, предлагая инновационные подходы, которые могут значительно улучшить качество образования.

В 2018 году компания **OpenAI** создала свою первую модель GPT (Generative pre-trained transformer, генеративный предобученный трансформер).

В 2021 году **OpenAI** создала нейросеть **DALL-E**, способную по текстовым запросам генерировать изображение.

В конце 2022 года **OpenAI** запустила **ChatGPT** – чат-бот, который умел писать код, создавать и анализировать тексты или даже музыку, давать советы, писать инструкции и многое другое.

ChatGPT – это мощная языковая модель, разработанная компанией OpenAI в 2020 году. Она создана на основе технологии обработки естественного языка (NLP) и способна генерировать тексты, поддерживать диалоги, отвечать на вопросы, помогать в изучении языков и решении образовательных задач.

ChatGPT можно использовать на уроках РКИ для

1. Диалоговой практики

Студенты ведут беседу с ИИ моделью на заданную тему, например: «Как провести выходные?» Преподаватель анализирует диалоги, исправляет ошибки и дает рекомендации.

2. Создания текстов и заданий

Генерация коротких текстов, рассказов или диалогов для чтения и обсуждения. Создание тестов или упражнений для закрепления грамматики и лексики.

3. Обучения письму

Студенты пишут сочинение или текст, а ChatGPT помогает исправить ошибки и улучшить стиль.

4. Перевода и объяснения слов

Модель помогает объяснить значения слов и выражений, а также их использование в контексте.

Однако использование ИИ в обучении поднимает вопросы о честности учащихся, особенно при выполнении письменных заданий. Студенты могут полностью полагаться на ChatGPT при выполнении тестов или сочинений. Необходимо объяснить студентам, что ИИ – это инструмент для обучения, а не способ обойти учебный процесс.

Replika – это уникальный чат-бот, разработанный с использованием искусственного интеллекта, который может поддерживать беседы на различные темы. Приложение было создано в 2017 году основателями рекомендательного сервиса Luca (Евгения Куйда и

Филипп Дудчук). Первоначально Replika задумывалась как инструмент для эмоциональной поддержки, но ее функции быстро расширились, став полезными для изучения языков и практики общения.

Replika: Виртуальный собеседник для изучения русского языка

Основные особенности Replika, применяемые в обучении РКИ

1. **Разговорная практика.** Replika поддерживает диалоги на русском языке, помогая пользователям улучшить навыки устной речи и письменного общения. Бот адаптируется к стилю разговора пользователя, делая общение естественным.

2. **Индивидуальный подход.** Replika использует ИИ для персонализации диалогов. Он запоминает интересы и предпочтения пользователя, предлагая темы, которые ему интересны.

3. **Коррекция ошибок.** Программа может указать на грамматические или лексические ошибки, что делает процесс обучения более эффективным.

4. **Интерактивность.**

Пользователь может задавать вопросы, делиться историями и даже получать рекомендации по улучшению использования языка в общении.

Replika подходит для студентов, которые хотят учиться в своем темпе, комбинируя уроки с виртуальной практикой.

Как можно использовать Replika на уроках РКИ?

1. **Введение в тему.** Перед уроком предложите студентам провести короткий диалог с Replika по заданной теме (например, «Моя семья» или «Путешествия»).

2. **Закрепление материала.** После изучения новых слов или грамматических конструкций студенты могут практиковать их, используя бота.

3. **Домашнее задание.** Попросите студентов задать боту вопросы, составить рассказ или обсудить определенную тему. На следующем уроке студенты могут поделиться своим опытом.

4. **Групповая работа.** В классе обсуждайте, какие вопросы задавали студенты и как бот отвечал, анализируйте ошибки и улучшайте диалоги.

Современные мультимедийные и игровые технологии в сочетании с искусственным интеллектом (ИИ) открывают новые возможности для обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Однако их внедрение в учебный процесс связано с рядом вызовов, которые необходимо учитывать:

- Программы, использующие ИИ, требуют стабильного интернета и современных устройств. В некоторых учебных заведениях или у студентов могут быть ограниченные технические ресурсы;
- Некоторые мультимедийные платформы работают только на определенных операционных системах или имеют высокие требования к устройствам;
- Мультимедийные платформы и ИИ-программы часто не учитывают культурные и региональные особенности русского языка, такие как диалекты, фразеологизмы и сленг;
- Автоматически созданные задания могут быть лишены культурного контекста, что затрудняет их понимание;
- Чрезмерное использование мультимедийных технологий может привести к снижению самостоятельности студентов. Они начинают полагаться на автоматические подсказки вместо поиска решений;
- Игровой формат иногда отвлекает студентов от учебных целей, превращая уроки в развлечение;
- Многие преподаватели РКИ не имеют достаточного опыта или времени для освоения новых технологий;
- Отсутствие уверенности в использовании ИИ и мультимедиа снижает их готовность внедрять инновации;
- Некоторые платформы и программы требуют платной подписки для полного доступа к функциям. Это может стать проблемой для образовательных учреждений и студентов.

Материалы, связанные с изучением русского языка и русской литературы: GIGA Chat, e-library Google Scholar, Google Academia, Yandex GPT, Gerwin AI.

Логотипы и адреса систем ИИ, которые удобны для научных исследований: система Мистраль, которая работает с русским языком. Perplexity – хорошо работает с научными текстами, Gemini ИИ от Google.

Scispace – поиск по научным публикациям, помогает подбирать научные статьи.

Таким образом, ИИ предоставляет массу принципиально новых возможностей для совершенствования учебного процесса, в том числе при обучении иностранным языкам. Тем не менее, впереди ещё большая работа по совершенствованию различных аспектов методики преподавания, определению (и регулярному обновлению) перечней соответствующих платформ ИИ, определению эффективности и последовательности их использования в учебном процессе. В этом плане как никогда важной остается роль компетентного преподавателя.

На вопрос о замене преподавателя иностранного языка искусственным интеллектом сам чат GPT ответил: «ИИ имеет потенциал дополнить и улучшить образовательный процесс, но непосредственная замена преподавателя вряд ли возможна. В отличие от ИИ преподаватели обладают навыками эмпатии, мотивации и социального взаимодействия. Преподаватели способны лучше разбираться в контексте и объяснять материал с учётом разных точек зрения и нюансов, поощряя критическое мышление и формирование собственных мнений».

Литература

1. *Г.В. Лаврентьев, Н.Г. Лаврентьева.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалиста. – Барнаул, 2002. – 156 с.
2. *Никушкин, А. А.* Искусственный интеллект: история, развитие, применение / А. А. Никушкин // Технологии информационного общества: Сборник трудов XIV Международной отраслевой научно-технической конференции, Москва, 18–19 марта 2020 года. – Москва: ООО «Издательский дом Медиа паблишер», 2020. – С. 451–453.
3. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». – 14.10.2019. – № 41. – ст. 5700.

E.Yu.Nikolenko

(Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov)

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Abstract. Artificial intelligence (AI) has become an integral part of the educational process in recent years. Its implementation opens up new horizons for teaching, including foreign languages, however, like any technology, AI has its pros and cons, which must be taken into account when using it in teaching.

Key words: artificial intelligence, individualization of the educational process, automation of routine tasks, access to educational resources.

В.А. Овчаренко, О.Ю. Ряузова

(Московский педагогический государственный университет)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается использование цифровых технологий в качестве средства сопровождения проектной деятельности при обучении русскому языку как иностранному. Описаны особенности применения мессенджеров и облачных сервисов для организации взаимодействия и контроля учебного процесса, а также результаты опытно-экспериментального обучения.

Ключевые слова: цифровые технологии, проектная деятельность, РКИ.

Актуальность интеграции цифровых технологий (ЦТ) в образовательный процесс в последние годы становится всё более очевидной, особенно в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Современное образовательное пространство характеризуется возрастающим уровнем дигитализации, что обусловлено не только объективными вызовами – пандемией, изменением моделей коммуникации, но и субъективными потребностями молодой аудитории, для которой цифровая культура и её инструментарий органичны и привычны. Преподаватель уже не может оставаться лишь транслятором знаний: он вынужден становиться медиатором

между традиционной педагогикой и цифровой средой, создавая новые формы взаимодействия, максимально адаптированные к актуальным реалиям. Этот сдвиг составляет актуальное направление исследований, в центре которых стоит вопрос эффективности, продуктивности и результативности внедрения цифровых сервисов. Как отмечает Н.В. Загуменникова, ЦТ не только оптимизируют организационные процессы обучения, но и существенно влияют на качество коммуникативных умений обучающихся, их мотивацию и самостоятельность взаимодействия с учебным материалом [Загуменникова 2023; 173-174].

В рамках проектной деятельности, как одного из инструментов формирования коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся, ЦТ позволяют реализовать не только традиционные задачи (поиск и обработка информации, подготовка выступлений и презентаций), но также инициировать процессы эффективной внеурочной коммуникации между участниками проекта и преподавателем. Мессенджеры, облачные редакторы, специализированные платформы создают условия для формирования динамической образовательной среды, где процесс сотрудничества выходит за рамки аудитории, а контроль над развитием проекта становится гибким, дифференцированным, зачастую – своевременным и персонифицированным. Такой подход соответствует системе деятельностного образования, где обучение строится как совместное решение реальных коммуникативных и учебных задач, преподаватель выступает в качестве фасилитатора, и где уровень владения цифровыми инструментами непосредственно влияет на успешность проектной работы.

Цифровизация не просто меняет парадигму педагогического взаимодействия, она выступает катализатором изменений в методических приёмах, моделях обратной связи и даже критериях оценивания проектных заданий. Для студентов, осваивающих РКИ, возможность внеурочной консультации, оперативной передачи материалов, совместной разработки текстов выступлений и презентаций, по сути, формирует новый тип учебной мотивации. Возникает так называемое «погружение в цифровое образовательное пространство», где каждый участник получает возможность гибко выбирать средства коммуникации и способы управления своим учебным продуктом [Гришкова 2024; 171-172].

В отечественной научной литературе выделяют ряд ключевых преимуществ ЦТ в работе над проектами: рост автономности обучающихся, повышение ответственности за конечный результат, ускорение обратной связи, расширение зон сотрудничества, а также конструктивное освоение принципов командной работы [Губина, Рубцова 2024; 296]. Мессенджеры используются как площадки для внеурочного общения, оперативной консультации, рассылки организационных уведомлений и обмена черновиками текстов речей для презентаций. На примере собственного опыта организации проектной деятельности с группой студентов инженерно-технического направления уровня А2, применялись следующие сервисы: WhatsApp¹ для коммуникации и консультирования обучающихся, Google Docs для коллективного редактирования текстов, PowerPoint и Google Slides для приготовления визуального сопровождения речей.

Опытно-экспериментальное обучение основывалось на деятельностном подходе, в котором студенты выполняли проектные задания, требующие совместной работы, поиска и обработки информации, подготовки речевых выступлений и презентаций. Выбор WhatsApp в качестве основного канала коммуникации обусловлен тем, что данное приложение знакомо большинству иностранных обучающихся и широко используется ими для получения уведомлений, заданий, файлов, ссылок на страницы и учебники. В контексте проектной деятельности его роль становится ещё более значимой, обеспечивая быструю и удобную связь между преподавателем и студентами.

Основной объем собираемой информации осуществлялся в Google Docs, в котором студенты создавали и редактировали тексты проектов с возможностью предоставления доступа для промежуточной проверки и комментариев. Преподаватель не вносил прямых правок в документы, а использовал функцию комментариев для направленных рекомендаций, которые студенты учитывали при доработке. Одновременно с этим презентации к проектам оформлялись в Google Slides, также с открытым доступом, что обеспечивало

¹ Принадлежит компании Meta, деятельность которой признана в РФ экстремистской и запрещена

контроль над визуальным сопровождением выступлений и предупреждением ошибок в ходе переноса информации между цифровыми инструментами.

Полученные в результате исследования проекты в электронном виде имеют долгосрочную ценность – они могут быть использованы как самими обучающимися, так и преподавателями в дальнейшем. Формат электронных документов позволяет при необходимости изменять и адаптировать материалы, а также распространять удобные файлы в учебные чаты других групп, расширяя возможности использования результатов вне рамок текущих занятий. Это способствует сохранению наработок обучающихся и их интеграции в будущие образовательные процессы.

В ходе опытно-экспериментального обучения было реализовано пять проектов, каждый из которых получил высокую оценку при итоговом рассмотрении. Содержание и оформление проектов отличались высоким качеством и в целом были однородны. Количество ошибок в письменных материалах оказалось минимальным; отдельные недочёты проявлялись преимущественно во время выступлений с защитой проектов. Эти различия были связаны преимущественно с неодинаковым уровнем владения русским языком разными обучающимися, что отразилось на речевой стороне выступлений, но не на содержательной или структурной части работы. Содержательно проекты развивали проблематику модуля «Информатика» и способствовали углублению понимания его ключевых тем. Работа в группе усилила взаимодействие между обучающимися, а использование ЦТ для координации способствовало увеличению времени речевой практики, приближая коммуникативные ситуации к моделям научного и профессионального общения.

Так, опыт внедрения цифровых сервисов в учебный процесс подтвердил их значимый вклад в организацию проектной деятельности и сопровождение учебного процесса. Использование WhatsApp способствовало повышению оперативности коммуникаций, а работа с Google Docs и Google Slides обеспечила качественную поддержку разработки и презентации учебных проектов. ЦТ не только расширяют инструментарий педагогической деятельности, но и стимулируют самостоятельность, ответственность и активное вовлечение обучающихся, что является важным условием для эф-

фективного усвоения материала в условиях деятельностного подхода. В итоге интеграция данных сервисов сформировала устойчивую и динамичную образовательную среду, способствующую достижению образовательных целей и развитию коммуникативных компетенций студентов.

Литература

1. Загуменникова Н.В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному //Преподаватель XXI век. – М., 2023. – №. 1-1. – 165-178 с.

2. Губина А.И., Рубцова А.В. Методические основы использования цифровых интерактивных технологий в обучении русскому языку как иностранному //KANT. – Ставрополь, 2024. – №. 3 (52). – 289-297 с.

3. Гришкова Л.В. Мобильные инструменты в обучении РКИ //Вестник Марийского государственного университета. – Марий Эл, 2024. – Т. 18. – №. 2. – 166-174 с.

V.A. Ovcharenko, O.Y. Ryauzova

(Moscow Pedagogical State University)

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF SUPPORTING PROJECT ACTIVITIES IN RFL TRAINING

Abstract. The article examines the use of digital technologies as a means of supporting project activities in teaching Russian as a foreign language. It describes the use of messengers and cloud services to organize interaction and control the learning process, as well as the results of the experimental implementation.

Keywords: digital technologies, project activities, Russian as a foreign language.

А.Ю. Петанова

(Государственный университет просвещения),

Ю.А. Коваленко

(независимый исследователь)

ГИБРИДНЫЙ ФОРМАТ УЧЕБНИКА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ НА БАЗЕ УЧЕБНЫХ ВИДЕО- И АУДИОМАТЕРИАЛОВ КУРСА «ВРЕМЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ!»

Аннотация. В данной статье рассматривается новый формат учебника по русскому языку как иностранному, который представляет собой

гибрид интерактивного онлайн-курса на основе веб-технологий и традиционного учебника на бумажном носителе. Гибридный учебник «Чемодан» А1+ соответствует требованиям эффективности, которые предъявляют сегодня к учебнику по РКИ, отличается адаптивностью и гибкостью и предназначен для широкой аудитории учащихся.

Ключевые слова: гибридный формат учебника, мультимедиа, коммуникативный подход, интерактивный электронный учебник

Проблема современного эффективного учебника по РКИ никогда не теряет своей актуальности. Преподаватели, методисты и исследователи последнее время говорят о характеристиках эффективности, которыми должен обладать современный учебник РКИ, в котором, в частности, должны быть задания разного уровня сложности (для разных по способностям и владению языком групп) и разного типа (для учащихся разного психологического типа и когнитивных способностей), он должен иметь постоянную методическую поддержку от авторов, обязательно включать материалы для самостоятельной работы, использовать цифровые ресурсы и т. д. [Насонкина, Голубева 2023]. Учебник должен иметь достойный внешний вид, быть интерактивным, непременно отражать актуальные и интересные вопросы современной жизни, а также при всех актуальных запросах быть согласованным с методическими требованиями и соответствовать Государственным образовательным стандартам по русскому языку как иностранному [РКИ today 2021].

Мы считаем, что удовлетворить современным запросам и потребностям может учебник смешанного, гибридного формата. Его гибкость и адаптивность в сочетании с современными технологиями и методами обучения может дать наиболее эффективный результат. Примером подобного учебника гибридного формата может служить созданный нами учебник «Чемодан» А1+, работу над которым мы недавно закончили. Это первая часть будущего учебника «Время говорить по-русски!» для начального этапа обучения русскому языку как иностранному.

Концепция учебника подобного формата появилась на основе многолетней практической работы по онлайн-курсу для начинающих «Время говорить по-русски!» с разными категориями учащихся в рамках смешанной формы обучения.

Мультимедийный онлайн-курс по РКИ с видео- и аудиоматериалами существует и функционирует в сети уже больше 10 лет. Он

был изначально создан в соответствии с требованиями и методическими рекомендациями по обучению РКИ и опирался на стандарты и требования к уровням общего владения русским языком как иностранным. Курс отвечает требованиям к коммуникативно-речевой и языковой компетенции элементарного уровня владения РКИ и включает соответствующие данному уровню коммуникативные интенции и ситуации и темы общения.

Важной особенностью курса «Время говорить по-русски!» была и остается последовательность подачи материала. Сначала учащийся знакомится с лексикой и коммуникативными моделями урока, далее видит их употребление в речи (видеоролики и работа с текстом видеороликов) и уже после этого знакомится подробнее с грамматическими конструкциями и отрабатывает их с помощью разнообразных заданий.

Время существования в сети курса «Время говорить по-русски!» показало, что курс очень востребован среди преподавателей РКИ и тех, кто хочет изучать русский язык самостоятельно. Однако мы как авторы столкнулись с серьезными техническими проблемами. Интерактивный курс по РКИ для начинающих «Время говорить по-русски!» показал свою полную зависимость от состояния и развития современных технологий. Первоначально созданный с помощью технологий Flash, он технически быстро устарел, требовал переработки и перехода на более современные веб-технологии. Когда технология Flash перестала поддерживаться разработчиками, мы перенесли видеоролики на «Ютьюб», при этом значительно расширив объем учебных материалов за счет новых видеороликов.

Однако изучение и овладение русским языком на основе просмотра учебных видеороликов (даже занимательного характера и мотивирующих) недостаточно для формирования коммуникативно-речевых компетенций. Так возникла необходимость создания обновленного современного сайта для размещения электронного учебника с соответствующей методической поддержкой.

Ядром обновленного и значительно расширенного веб-сайта стал курс для начинающих изучать русский язык «Чемодан» A1+, построенный на видео- и аудиоматериалах. Новый фонетический раздел «Букварь», включающий авторские видеоматериалы с упражнениями, который появился на сайте, стал важной вводной частью к курсу для начинающих. Материалы курса «Чемодан»

были дополнены необходимыми лексико-грамматическими комментариями и объяснениями (русский + английский язык). Так получился законченный интерактивный онлайн-курс для начинающих А1+, в котором каждая лексико-грамматическая тема сопровождается упражнениями и заданиями в интерактивной форме с автоматической проверкой ответов. Этот онлайн-курс состоит из 15 уроков, содержание которых соответствует требованиям к коммуникативно-речевой и языковой компетенциям элементарного уровня владения РКИ.

Практика работы с этим курсом в интерактивном формате показала, что работать с уроками на сайте учащимся и преподавателям интересно и удобно. Однако технически сам урок сайта было трудно наполнить большим количеством разнообразных заданий (увеличение количества заданий негативно сказывается на удобстве работы с сайтом), поэтому лексика и грамматика отрабатывается в уроке на минимальном количестве упражнений. В то же время современный учебник немыслим без дополнительных материалов, которые нужны не только для формирования и закрепления полученных знаний, навыков и умений, но и для усиления учебной и эмоциональной нагрузки учебника, что способствует реализации индивидуального подхода к учащимся и дифференциации обучения» [Панова, Харитоновна 2016; 4].

Дополнительные материалы по отдельным лексико-грамматическим темам можно найти здесь же на сайте курса: небольшие тексты по чтению («Коллега Ольга», «Фотография», «День рождения», «Моя квартира и моя семья» и др.), по аудированию («Кто он?», «Мои коллеги», «Хочу познакомиться с бабушкой!» и др.), отработке форм глаголов («Кто что делает?»), числительных («Числительные»). Для удобства пользования около каждого материала есть пометка, при изучении какого урока стоит обращаться к этому материалу (У1, У2), какой вид речевой деятельности отрабатывается (Чтение-А1), (Аудио-У14).

Однако даже с дополнительными материалами сайта ощущалась нехватка дидактических и учебных материалов, что привело нас к идее создания к каждому уроку курса «Чемодан» А1+ специальных расширенных тематических учебно-методических материалов в формате PDF. В итоге получился законченный учебник для

уровня А1+, состоящий из 15 уроков в формате PDF. Одной из важных особенностей получившегося учебника является то, что теперь у преподавателя и учащегося есть возможность посмотреть на курс А1+ целиком, познакомиться с методической системой и проследить логику презентации учебного материала. При линейно-последовательной подаче лексико-грамматического материала на сайте эта важная на начальном этапе обучения и привычная для учащихся опция отсутствует.

В процессе работы по технологическому обновлению для нас стала очевидна целесообразность сближения формата электронного учебника и традиционного бумажного учебника. С одной стороны, к этому нас привела нехватка дидактических и учебных материалов в нашем курсе «Чемодан», с другой – необходимость наличия физического, бумажного учебника была продиктована востребованностью его у самих пользователей курса «Время говорить по-русски!», для многих из которых интерактивная форма обучения с помощью веб-технологий сегодня все еще непривычна и трудна.

Так возник компромиссный вариант существования учебника: интерактивное пособие «Время говорить по-русски!» («Чемодан» А1+) на сайте плюс уроки учебника в формате PDF, которые при необходимости легко распечатать и использовать традиционным образом. И в данный момент курс «Время говорить по-русски!» существует в двух форматах – электронном и гибридном и может использоваться как пособие по аудированию и развитию речи (в своем минимальном объеме на сайте), или как полноценный учебник в формате PDF.

С учебником в формате PDF удобно работать преподавателю и ученику, материалы можно смотреть или прямо с экрана планшета/компьютера, или распечатать на бумаге (практика показала, что востребованы оба варианта). Можно работать самостоятельно (смотреть и слушать видео- и аудиоматериалы, читать и изучать грамматику, выполнять задания, к которым есть правильные ответы в конце каждого урока), а можно с преподавателем. При этом у преподавателя и ученика есть возможность выбрать урок с нужной темой или несколько уроков, использовать материалы уроков как дополнение, если в качестве основного учебника выбран другой (многие преподаватели так делают, о чем нам пишут).

В отличие от минимальной версии онлайн-уроков на сайте, гибридная версия учебника для начинающих «Чемодан» A1+ имеет следующие преимущества:

- содержит задания разного уровня сложности (для разных по способностям и владению языком групп) и разного типа, позволяющие переключаться с одного вида деятельности на другой для учащихся разного психологического типа и когнитивных способностей;
- значительно расширяет лексический запас учащегося;
- позволяет учащемуся легче овладеть коммуникативными моделями, которые подаются в наглядной и доступной форме, а затем тщательно отрабатываются в заданиях уроков;
- предлагает также большое количество разнообразных упражнений на все виды речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование, говорение);
- содержит много озвученных материалов, что имитирует погружение в языковую среду;
- уделяет особое внимание аудированию, что на начальном этапе обучения совершенно необходимо;
- способствует облегчению процесса адаптации иностранных учащихся к незнакомой языковой среде путем формирования необходимых коммуникативных навыков и умений.

Достоинство гибридного формата учебника заключается также и в том, что авторы в любой момент могут видоизменить материалы уроков: исправить ошибки/опечатки, отредактировать, поменять части местами, добавить/убрать задания, заменить иллюстративный материал и медиафайлы и т. д. У авторов есть возможность в любой момент дополнить учебник нужными учебными материалами с такой же лёгкостью, с какой их можно разместить на веб-сайте. Например, при работе с учащимися начального этапа мы обнаружили необходимость уделить большее внимание теме порядка слов в простом предложении, и мы можем быстро добавить необходимые материалы в уроки.

Мы, наша команда из 3-х человек, благодаря современным технологиям делаем практически всё сами. Редактура, запись аудио, иллюстрации, фотографии, верстка и другие этапы работы над учебником стали удобными именно гибриднему формату его существования. Современные технологии (на сегодняшний день это в

том числе бурно развивающийся искусственный интеллект), позволяют нам как авторам не зависеть от специалистов в других областях, в том числе издателей, дизайнеров, дикторов, редакторов или компьютерных специалистов. Мы сами подбираем красивые иллюстрации, создаем современный дизайн, записываем аудио и т. д., правда, на всё это нужно потратить немало усилий и времени.

Созданный на базе курса гибридный учебник соответствует требованиям к коммуникативно-речевой, социолингвистической и языковой компетенции элементарного уровня владения РКИ. Для удовлетворения коммуникативных потребностей в бытовой и социально-культурных сферах мы расширили лексико-семантический блок, и соответственно, выросло количество коммуникативных интенций, ситуаций и тем общения, максимально приближенных к потребностям реальной жизни сегодня. Таким образом нам хотелось избежать тематической узости нашего учебника (за что коллеги-преподаватели и методисты неоднократно критиковали существующие учебники [Коздра 2019; 82]), сделав его по-настоящему практико-ориентированным. При создании дидактических материалов учебника мы опирались на принцип естественной дискурсивности, который помогает повышать у учащегося интерес и мотивацию к изучению языка [Панова, Харитоновна 2016; 4].

Представленный учебник гибридного формата дает возможность работать в разных возрастных группах, но больше он все же ориентирован на взрослую аудиторию и молодежь. Работа по гибриднему учебнику с учащимися разных национальностей, различными потребностями и запросами показала на настоящий момент эффективность и очень хорошие результаты.

Литература

1. Насонкина М.О, Голубева А.В. Учебник РКИ: современный, классический... или эффективный? 2023 <https://ru.mapryal.org/news/uchebnik-rki-sovremennij-klassicheskij-ili-effektivnij?ysclid=mfmqbut5pz798578702>
2. Каким должен быть современный учебник РКИ? // РКИ today, 2021. https://vk.com/wall-155118943_6048?ysclid=mfm1zo59j6585079639
3. Панова Л.В., Харитоновна О.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического курса преподавателя-русиста // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 6, С. 4 <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (доступ свободный)

4. Коздра М. Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Russian Language Studies. 2019. Т. 17 № 21. С. 78–89 <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

5. Время говорить по-русски! Учебный сайт по РКИ https://time-to-speakrussian.com/pdfs/ell_fex.pdf

6. Антонова И.А. Тактика и стратегия представления языкового и речевого материала на практических уроках РКИ // Новые и традиционные аспекты в поликультурном пространстве преподавания РКИ: актуальные вопросы теории и практики, VII Московский международный культурно-образовательный форум по РКИ, Сборник материалов, 2024.

7. Абрамова Я. К. Электронный учебник как новейшее средство обучения русскому языку как иностранному // <https://wmw-magazine.ru/sci/13558.php?ysclid=mfqo25rc86932640170>

8. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.– СПб, 1999.

A.Yu. Petanova

(The State University of Education),

Y.A. Kovalenko

(independent researcher)

HYBRID FORMAT OF TEXTBOOK FOR BEGINNERS BASED ON THE VIDEO AND AUDIO MATERIALS OF THE ONLINE COURSE «TIME TO SPEAK RUSSIAN!»

Abstract. This article discusses a new format of a Russian as a Foreign Language textbook, which is a hybrid of an interactive online web-based course and a traditional print textbook. The hybrid textbook “Chemodan” A1+ meets the requirements for effectiveness demanded of modern RFL textbooks. It is characterised by its adaptability and flexibility and is designed for a wide range of learners.

Keywords: hybrid textbook format, multimedia, communicative approach, interactive electronic textbook

ВРЕМЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО¹

Аннотация. В статье описываются концептуальные особенности русских номинаций времени с целью использования этого материала в курсе русского языка как иностранного. Рассматриваются древние и современные значения номинаций времени, их деривационные связи и закономерности употребления. Делается вывод о возможности формирования на этом материале как коммуникативных навыков обучающихся, так и способности к восприятию русской культуры.

Ключевые слова: национальная культура, категория времени, межкультурная коммуникация.

Важной задачей современного российского образования является продвижение русского языка в зарубежном пространстве, поэтому неизменную актуальность сохраняет исследование и совершенствование технологий обучения русскому языку как иностранному. Известные процессы глобализации политико-экономического и культурно-образовательного пространства, а также сопровождающие этот процесс конфликты сделали как никогда значимой способность личности понимать и принимать специфику иной культуры, адаптироваться к иной социально-культурной среде. В соответствии с этим в методике преподавания русского языка как иностранного появилась установка ««обучать общению на иностранном (русском) языке», «обучать межкультурной коммуникации» [Митрофанова, Хавронина 2015; 717]. Данная целеустановка обусловила особый интерес к стоящей за языком национальной культуре ([см.: Там же: 719–720]).

Данное исследование ставит задачу продемонстрировать возможность формирования лингвокультурной компетенции (см.: [Ха-

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Социокультурная адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российское образовательное пространство»

лупо 2011; 154]) обучающихся в процессе работы с категорией времени в русском языке. Лексема *время* является именем одного из ключевых языковых концептов, отражающих специфику национального мировосприятия. М.И. Шутан справедливо отмечает, что работа с этим концептом позволяет преподавателю решить комплекс задач: стимулировать у обучающихся размышления «онтологической направленности», актуализировать грамматический материал и продемонстрировать многообразие символических смыслов, связанных в русском языке с понятием «время» [Шутан 2019; 11].

Занятие по соответствующей теме должно органично соединить исторический и синхронный аспекты языкового понятия «время». Обсуждение можно начать с отсылки к словарю В.И. Даля, который дает следующее толкование слову *время*: «Длительность бытия; пространство в бытии; последовательность существования; продолжение случаев, событий; дни за днями и века за веками; последовательное течение суток за сутками» [Даль 1978. Т. 1; 260]. В этом толковании представлена связь философских категорий времени, движения и пространства, находящая выражение в языковых формах.

Славянское слово *время* (старославянское *время*, древнерусское *веремя*) восходит к праславянскому (иначе – общеславянскому) **vertmen* и является этимологически родственным целому ряду слов, обозначающих вращение, движение по кругу: *вертеть*, *вереница*, *веретено* и др. По мнению В.М. Мокиенко, «циклическое представление о времени у славян вообще было древнее линейного, месячного и недельного его распределения» [Мокиенко 2005; 10]. В русском языке сохранилось немало устойчивых сочетаний со словом *время*: *до поры до времени*; *во время оно*; *время от времени*; *в свое время*; *время ждет (не ждет)*; *время терпит (не терпит)*; *тянуть время*; *проводить время*; *растрачивать время попусту*; *убивать время* и др.

Наименования временных отрезков *век*, *год*, *день*, *ночь*, *сутки* в древности не имели точного числового значения, но отражали представления славян о цикле временных периодов, в большей или меньшей степени пригодных для хозяйственной деятельности человека. Так, современное слово *год* восходит к праславянскому **godъ*, которое соотносится или, возможно, происходит от праславянского

глагола *goditi – ‘угодять, удовлетворять’. Поэтому первоначальное значение слова *godъ – ‘случай, повод, подходящее время’ [Шанский, Боброва 2004; 78]. Многие русские слова, имеющие корень -god-, сохранили древние значения, связанные с удовлетворением каких-либо запросов, требований, например: *удодить, погодить, пригодиться, негодовать, угодный, угодник, выгодный, пригодный, пригожий* и др.

Календарный год вплоть до XV века обозначался в русском языке словом *лето* [Колесов 1982; 51]. Как эквивалент слова *год* это существительное выступает в сочетаниях с числительными: *пять лет, двадцать лет* и др., а корень -лет- входит сейчас в состав многих сложных номинаций точных временных отрезков: *тридцатилетие, столетие* и под.

Связь понятия «время» с такими сторонами жизни человека, как ожидание, сила, здоровье, можно показать на примере полисемии слов *час* и *век*. Существительное *час* в современном языке обозначает отрезок времени в 60 минут. Однако в древнерусском языке его корень -ча- выражал идею ожидания, поэтому слово *час* не имело точного количественного значения, а просто обозначало непродолжительный отрезок времени, срок, меру времени. Данное значение сохраняется и сейчас в устойчивых выражениях *настал час; делу время, потехе час*.

Аналогичная полисемия характерна для существительного *век*. Оно обозначает как отрезок времени в 100 лет, так и неопределенно долгое время жизни человека, например: *За свой век я многое повидал; Многое пришлось пережить на своем веку; На твой век хватит* (о какой-то вещи или о деньгах).

В родственных индоевропейских языках корень -век- был связан с представлением о силе: литовское *viekas* – ‘сила, жизнь’, латышское *veikt* – ‘добиваться’, латинское *vincere* – ‘побеждать’. Изменение значения слова *век* в русском языке шло по схеме: *сила > жизненная сила > здоровье > долгая жизнь > продолжительность жизни человека > столетие > продолжительное время, эпоха*. Этимологически родственными для него являются такие номинации, как *вечный, вечность, увечить* (*увечный* – буквально ‘лишенный здоровья’). В славянской мифологии понятие «вечность» передавалось через образы *векового круга, векового цикла*. Метафора круга отражает восприятие времени как чего-то более значительного, чем

человеческая жизнь – это круговорот природных процессов, времен года, дней, ночей, суток.

Таким образом, в русской культуре время осмысливается в разных аспектах: время жизни (*век*), время труда / праздника (*день, лето*), ожидаемое время (*год, час*), предопределенное богами время (*рок*).

В современном русском языке для выражения значения времени существует целый пласт лексики, принадлежащий к разным частям речи: существительные, дающие названия определенным отрезкам времени (*век, год, месяц, неделя, день, час, минута, секунда, вечер, ночь, день, утро, полдень, полночь, рассвет, сумерки* и др.), сезонам (*зима, весна, лето, осень*), важным периодам в жизни человека (*детство, отрочество, юность, зрелость, старость*); наречия (*сейчас, сегодня, завтра, вчера, позавчера, скоро, давно, недавно* и др.), часть из которых этимологически восходят к существительным со значением времени: *час, день, утро* и др.; специальные местоимения выполняющие функцию указания на время: *тогда, когда, всегда, когда-то, когда-нибудь* и др.

Цикличное время представляют такие метафорические выражения, как: *колесо времени, временной пояс, петля времени, кольцо времени*. Образ линейного, однонаправленного времени воплощают такие выражения русского языка, как *ось времени, время нельзя повернуть назад*. В известной песне на слова поэта Леонида Дербенева жизнь человека представлена в виде точки на мировой оси времени: *Призрачно все в этом мире бушующем, / Есть только миг – за него и держись. / Есть только миг между прошлым и будущим, / Именно он называется жизнь*. Этот образ очень близок русской душе, поэтому песня, которую мы процитировали, признается большинством россиян одной из лучших в современной истории.

Следует обратить внимание обучающихся на средний род существительного время: *время*, который в русском языке часто бывает связан с идеей неопределенности или неосязаемости. К среднему роду относится много абстрактной лексики. Например, существительные *существо, чудовище* обозначают нечто живое, но неопределенное или непонятное, средний род существительного *время* говорит о том, что оно реально, мы в нём живём, но не ощущаем органами чувств.

В русской языковой картине мира время может выступать живым существом без каких-либо внешних признаков, кроме признака движения, о чём говорят характерные для слова *время* и для обозначений отрезков времени сочетания с глаголами движения: *время бежит, летит, проходит, стоит на месте, ползет, годы летят, час пролетел, месяц прошел, минута пошла, минуты ползут*. Движение времени воспринимается человеком индивидуально. Например, об интересном фильме можно сказать *Два часа пролетели незаметно*, о времени томительного ожидания – *Последние десять секунд ползли, как черепаха*.

Кроме того, время в русском языке может быть похожим на жидкость или пружину: *время течёт, время утекает, время тянется, время сжалось, время поджимает*.

Время представляет для человека ценность. В русском языке есть выражение *время лечит*. Оно означает, что с течением времени человек успокаивается: неприятности забываются, боль от утрат становится мягче, перестает мучить. По ценности время в языке ассоциируется с деньгами. Например, о времени говорят, что его нужно *беречь*, но нельзя бесцельно *тратить* или *транжирить*.

Подведем итоги. Время является одним из фундаментальных понятий нашего мира и находит свое воплощение в разнообразных языковых формах. Приведенный нами материал представляется полезным для освоения русского языка инофонами, поскольку позволяет познакомить их с разными сторонами русской культуры и одновременно развивать собственно лингвистическую и коммуникативную компетенции обучающихся.

Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: М.: Русский язык, 1978-1980.
2. *Колесов В.В.* История русского языка в рассказах. М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
3. *Митрофанова О.Д., Хавронина С.А.* Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Гранада: Гранадаский университет.; фонд «Русский мир». Санкт-Петербург, 2015. С. 717 – 722.
4. *Мокиенко В.М.* Загадки русской фразеологии. – СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2005. – 256 с.

5. Халупо О.И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 3 (218). Филология. Искусствоведение. Вып. 50. С. 152–155.

6. Шутан М.И. Работа с концептом «время» на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2019. Т. 80. № 3. С. 11–16.

7. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. М.: Дрофа. 2004. –399 с.

N.E. Petrova, G.S. Samoilova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

TIME AS A LINGUOCULTURAL CATEGORY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article describes the conceptual features of Russian tense nominations with the aim of using this material in the course of Russian as a foreign language. The ancient and modern meanings of time nominations, their derivational connections and usage patterns are considered. A conclusion is made about the possibility of developing both the students' communication skills and their ability to perceive Russian culture using this material.

Keywords: national culture, category of time, intercultural communication

Е.В. Потёмкина

*(Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова)*

НАДМЕННОЕ НЕДОУМЕНИЕ: К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОНИМИЧЕСКИХ ПЕРЕНОСОВ В ТЕКСТАХ ДОСТОЕВСКОГО

Аннотация. В статье рассматривается аспект восприятия художественного текста, связанный с тропеическим употреблением слова. Приводится краткая характеристика метонимии в ее современном научном понимании в сопоставлении с другими видами тропов. На примере контекста из романа «Униженные и оскорбленные» ставится вопрос об особенностях функционирования метонимических переносов в художественных текстах Достоевского и их роли в формировании идиостиля писателя.

Ключевые слова: художественный текст, троп, метонимия, идиостиль, Достоевский.

При чтении художественных произведений иностранные (и не только) учащиеся сталкиваются со множеством трудностей – от понимания текста на вербально-семантическом уровне до декодирования фоновых и коммуникативно-значимых единиц, без которых смысловое содержание произведения оказывается скрытым от читателя. Особую трудность составляет восприятие слова в тропеическом употреблении – в составе метафоры, сравнения, гиперболы и других видов тропов. Трудности эти связаны, с одной стороны, со спецификой национальной языковой картины мира. Например, очевидно, что в разных культурах люди по-разному воспринимают свойства и качества объектов внеязыковой действительности, выстраивая в языке свои логико-компаративные связи¹. С другой стороны, трудности восприятия тропа часто связаны с индивидуальным авторским стилем. Так, например, в корпусе текстов Достоевского встречается как общеупотребительное *ясна как солнце*, *заблестела ему золотая улыбка чудной его хозяйки*, так и *на губах его была самая сладчайшая из всегдашних его улыбок*, *обыкновенно напоминающих укус с сахаром*. Последняя сравнительная конструкция является авторской и во многом характеризует ироничный стиль Достоевского. То же можно сказать и о сравнении *улыбаться как ребенок* или *словно ребеночек*, которые несмотря на свою очевидность не являются общеупотребительными в русском языке и встречаются в классической литературе только у Достоевского и не один раз. Интересно, что чаще всего в русском языке помимо сравнения с *утром после грозы* и *ангелом* встречается *улыбаться как дурак*, *идиот*, *псих*, *полоумный*, *чокнутый* и так далее, но для идиостиля Достоевского намного более важным является образ ребенка. Если продолжать приводить примеры про *улыбку*, то отличительным, авторским употреблением для Достоевского являются и сочетания *мусульманская улыбка*, *французская улыбка* и *русская улыбка*, которые являются уже примером не сравнения, а метонимического

¹ Выражение *пристать как банный лист*, которое встречается и у Тургенева, и у Чехова, не будет релевантно для языковой личности, в когнитивной базе которой отсутствует фрейм *париться в бане с вениками* и соответствующий ему визуальный образ *банный лист*. Для иностранца понимание данного сравнительного оборота будет включать в себя знакомство с целым фрагментом русской концептосферы.

переноса – перенос в данном случае происходит с человека определённой национальности на выражение его лица, в данном случае, форму губ – улыбку.

К метонимии как к механизму создания художественного образа исследователи обращаются гораздо реже, чем, например, к метафоре. При этом понимание метонимии, как правило, сужается до одного из его видов – синекдохи, которая подразумевает количественный перенос – с целого на часть или наоборот. «В отличие от своей товарки-контрагентки – метафоры, метонимия остается на вторых ролях: большинство учебников, антологий и хрестоматий по философии языка уделяют разное, но всегда немалое внимание метафоре и маленькое (или никакое) – метонимии. <...> Споры (в этом сходство с метафорой) о природе и характере этого явления не утихают. Одни считают метонимию фигурой отсутствия (или чистой случайности) всякой связи: необоснованное соседство, чистая смежность. Другие считают ее фигурой отношений (причинных, материальных или иных; «перо» – метонимия писательского труда, «золото» – богатства, «Пушкин» – творчества Пушкина и т. д.). Третьи решительно расширяют семантику метонимии до любой «косвенности» <...> [Маяцкий 2021; 102].

Для нас важным является тот факт, что в отличие от метафоры и сравнения, которые украшают речь за счет введения новых, тождественных элементов, метонимия служит сокращению, сжатию речи. При метонимическом переносе мы можем пропустить один из смежных объектов в цепочке, так как он легко достаивается нашим языковым сознанием (как отмечает И.А. Солодилова, метонимические переносы играли более активную роль и предшествовали метафорическим в процессах концептуализации на раннем этапе развития homo sapiens в силу большей доступности для осознания именно отношений смежности по сравнению с отношениями подобия и сходства [Солодилова 2014; 31]). Пример *стаканы пенились и шинели беспрестанно* из «Выстрела» Пушкина является, по сути, примером категориальной ошибки или сдвига, когда мы вместо содержимого называем вместилище. Коммуникативного сбоя при этом не происходит. Основная функция метонимии, как отмечает Н.Д. Арутюнова, – выделение предмета речи из области подобных [Арутюнова 1999; 349].

Исследователями языка Достоевского, как и самим Достоевским, не раз отмечалось, что картинность, основанная на описательной метафоре, – не самая яркая стилиобразующая черта его творчества [Ружицкий, Потёмкина 2023]. Наша гипотеза состоит в том, что особый психологизм в текстах писателя достигается именно за счет метонимии. При этом мы выделяем два ее типа. Первая, «предметная» метонимия (синекдоха), активно использовалась и до Достоевского, прежде всего Гоголем. У Достоевского в качестве примера игрового использования «предметной» метонимии можно привести контекст из романа «Братья Карамазовы»: «Еще хуже того, если он не убьет [на дуэли], а лишь только искалечит: работать нельзя, а рот-то все-таки останется, кто ж его накормит тогда, мой рот, и кто ж их-то всех тогда накормит-с?» [ППС 1976; 186]. Другой яркий пример – *креп на шляпе* в повести «Вечный муж». Главный герой, Вельчанинов, ассоциирует свои внутренние страдания с элементом костюма незнакомца на улице: «Это все эта шляпа! – пробормотал он как бы вдохновенный, – единственно одна только эта проклятая круглая шляпа, с этим мерзким траурным крепом, *всему* причиною!» [ППС 1974: 11]; «Эй, вы! креп на шляпе! Теперь прятаться! Стойте: кто вы такой?» [Там же: 14]. Второй же тип – «абстрактная» метонимия – при детализированном описании внутреннего состояния героев – это изобретение Достоевского, которое, на наш взгляд, опередило литературную традицию на несколько десятилетий, если не столетий, достигнув своего апогея в эпоху постмодерна с его стремлением к деконструкции. Так, например, Р. Якобсон, во многом определивший современный вектор изучения метонимии, в своём исследовании «Заметки о прозе поэта Пастернака» отмечает, что его лиризм пронизан метонимическим, а не метафорическим принципом, и в его центре – ассоциация по смежности [Якобсон 1987; 329]. Излюбленный прием Пастернака – упоминание выражения или свойства, присущего личности, вместо самой личности. Автор приводит пример из автобиографической повести «Охранная грамота»: «Оно [молчание] ехало со мной, я состоял в пути при его особе и носил его форму, каждому знакомую по собственному опыту, каждым любимую» [Там же]. По словам Р. Якобсона, метонимия изменяет традиционный порядок вещей. Ассоциация по смежности перетасовывает пространство и смешивает временные ряды, и тем

самым позволяет чувству выразить себя. Именно с метонимией связан важный для XX века механизм *остранения*, направленный на нарушение автоматизма восприятия.

Возвращаясь к метонимии Достоевского, в рамках настоящей работы рассмотрим один контекст из романа «Униженные и оскорбленные»:

«Наташа остановилась среди комнаты и сурово взглянула на меня. Всё лицо ее изменилось; даже губы слегка вздрогнули.

– Да как же бы он мог в таком случае начать хитрить и... лгать? – спросила она с *надменным недоумением*» [ППС 1972; 269].

У носителя русского языка понимание выражения с красивой аллитерацией *надменное недоумение* при беглом чтении не вызывает затруднений, поскольку языковое сознание достраивает в данном случае человека как необходимый элемент ситуации. Согласно словарным дефинициям, *недоумение* – состояние человека, вызванное непониманием, неясностью чего-л. [МАС]; *надменный* – 1) пренебрежительно, свысока относящийся к людям; высокомерный; 2) выражающий высокомерие [Там же]. Таким образом, оба элемента семантически связаны с человеком, он выступает общим элементом, и сочетание *надменное недоумение* не вызывает у нас удивления. Если же мы попытаемся исключить человека этой из логической цепочки, у нас получится «состояние, вызванное непониманием, которое выражает высокомерие», т.е. персонифицированное состояние. Какова функция подобных метонимически сжатых конструкций в художественном тексте? За счет метонимии субъект отодвигается на задний план, и главный фокус сдвигается на состояние или эмоцию героя. Для носителя языка этот механизм, в большинстве случаев, оказывается стертым, неосознаваемым, однако это не значит, что от этого он перестает воздействовать на читательское сознание. При медленном чтении можно заметить, что Достоевский из раза в раз проделывает с читателем один и тот же трюк – «отрывает» эмоциональное состояние от героя, наделяя его личностными характеристиками (*надменное негодование, угрюмая ненависть, строгое удивление, грубая наивность, тревожное любопытство, восторги надежд* и др.), делает его автономным, существующим как бы вне персонажа. Отметим также, что в широком контексте подобный метонимический перенос всегда подготавливается описанием других, сопут-

ствующих эмоциональному состоянию деталей, – например, выражением *губ, взгляда, голоса*: «Лицо ее изменилось; даже губы слегка вздрогнули».

Метонимические переносы при описании эмоционального состояния героев Достоевского, по нашей оценке, ранее никогда не становились объектом отдельного лингвистического или литературоведческого анализа, что открывает широкое поле для исследований, в том числе и в практике преподавания русского языка как иностранного. Интересным кажется описание метонимических переносов с точки зрения лексического наполнения и синтаксиса, а также изучение особенностей восприятия их носителями других языков. Отдельно стоит вопрос о возможностях перевода метонимии на другие языки. Так, например, в китайском переводе «Преступления и наказания» встречаются различные варианты передачи метонимических отношений:

(1) «Он так устал от целого месяца этой *сосредоточенной тоски* своей и *мрачного возбуждения...*» [ППС 1973; 11] – 整整一个月来, 他愁海苦熬, 惴惴不安, 被弄得疲惫不堪 [Цзэн Сыи 2017].

Дословный перевод: «Целый месяц он страдал от *моря печали, тревоги и изнеможения*».

(2) «...чиновник смотрел как-то привычно и даже со скукой, а вместе с тем и с оттенком некоторого *высокомерного пренебрежения...*» [ППС 1973; 12] – 而对酒馆里的其他人, 包括老板在内, 那个官吏似乎已司空见惯, 在看他们时深感索然无味, 甚至还露出一一种傲慢的鄙薄神情, 仿佛对待无知无识的下等人, 觉得跟他们无话可谈。[Там же]

Дословный перевод: «Чиновник как будто уже привык к ним, и ему стало глубоко скучно, глядя на них, и он даже *показывал высокомерный и презрительный вид*»¹.

В заключение хотелось бы отметить, что методики выявления метонимии в художественном тексте, так же, как и метафоры, нет и,

¹ За предоставленные данные благодарим Цзэн Кэмоу (КНР, выпускник магистратуры по кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова).

вероятно, быть не может, поэтому сбор материала для исследования тропеического употребления слова выполняется вручную посредством сквозной читки всего корпуса художественных текстов. В данном исследовании помимо ручного метода мы также опирались на материалы «Словаря языка Достоевского», в котором употребление ключевых для идиостиля писателя слов в составе тропа уже вынесено в специальную зону комментария к словарной статье (см., например, Словарь языка Достоевского [Ружицкий и др. 2025]). В дальнейшем на материале данного словаря было бы интересно выявить семантические группы слов, наиболее часто вступающие в метонимические отношения в текстах Достоевского.

Литература

1. Арутюнова Н. Язык и мир человека. – Litres, 2022.
2. МАС – Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. М. 1999.
3. Маяцкий М. Удивление, событие и метонимический субъект // Философско-литературный журнал «Логос». 2021. №3 (142). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udivlenie-sobyitie-i-metonimicheskii-subekt> (дата обращения: 02.09.2025).
4. Падучева Е.В. К когнитивной теории метонимии / URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Paducheva.htm>] (дата обращения: 20.05.2024).
5. ППС – Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 тт. Ленинград: Наука. Т. 3 – 1972; Т.9 – 1974; Т. 14 – 1976;
6. Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Паратаксис и метафора (на материале тропеического употребления слова у Ф.М. Достоевского) // Журнал: Критика и семиотика. № 1, 2023. – С. 140–156.
7. Словарь языка Достоевского: Идиоглоссарий (Т–Я) / Под ред. И.В. Ружицкого / Авт.: М.М. Коробова, Е.В. Потёмкина, И.В. Ружицкий, С.Н. Шепелева. М.: МАКС Пресс, 2025. – 1024 с.
8. Солодилова И.А. Метонимия: попытки описания и моделирования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. – №. 4. – С. 31–35.
9. Цзэн Сын Преступление и наказание, 2017. – 652 с.
10. Якобсон Р. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. – 464 с.

E.V. Potemkina

(Lomonosov Moscow State University)

HAUGHTY BEWILDERMENT: TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF METHOMIC TRANSFERS IN DOSTOEVSKY TEXTS

Abstract. The article discusses the aspect of the perception of a literary text related to the figurative use of a word. It provides a brief description of metonymy in its modern scientific understanding in comparison with other types of tropes. Using the context from the novel «Humiliated and Insulted» as an example, the article raises the question of the peculiarities of the functioning of metonymic transfers in Dostoevsky's literary works and their role in shaping the writer's idiosyncrasy.

Keywords: literary text, trope, metonymy, distyle, Dostoevsky.

А.С. Пылинская, И.А. Лешутина

*(Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина)*

ТЕЛЕМОСТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается телемост как инновационная цифровая технология в практике преподавания русского языка как иностранного. Телемост позиционируется как ключевая технология, выступающая в качестве реализации полимодального потенциала современного обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: телемост, русский язык как иностранный, цифровое обучение, дистанционные образовательные технологии.

В последнее время стала актуальной проблема выявления и учёта индивидуального стиля мышления обучающихся. В современном мире информационных технологий особо ощущается потребность обучения РКИ в цифровой среде.

Цифровизация образования приводит к появлению новых ресурсов, помогающих учебному процессу. Без цифровых компетенций невозможно на сегодняшний день представить ни одну отрасль профессиональной деятельности.

Новые условия обучения дают возможность студентам воспринимать материал, используя сразу несколько способов познания

(аудиальный, визуальный и другие). Это позволяет нам говорить о перспективе методов полимодального обучения (система методик, основанных на знании и умелом использовании особенностей восприятия и переработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга).

Цифровая трансформация образования вывела на первый план необходимость поиска и внедрения новых эффективных инструментов для дистанционного и смешанного обучения. В области преподавания РКИ это особенно актуально, так как успешное овладение языком напрямую зависит от возможности погружения в языковую среду и практики живого общения.

Одной из распространённых реализаций полимодального потенциала современного обучения РКИ является телемост. Телемост – это технология организации синхронного дистанционного взаимодействия между студентами, находящимися в разных странах, с использованием средств видеосвязи.

Телемост представляет собой общение носителей русского языка с иностранными студентами с целью формирования коммуникативной компетенции. В процессе такого взаимодействия иностранные студенты развивают свои навыки в области русского языка, так как у них работают сразу несколько каналов получения информации: аудиальный (они слушают информацию, воспринимают материал с помощью органов слуха) и визуальный (студенты смотрят презентацию, фиксируют какие-то основные моменты). Не менее важным фактором является то, что иностранцы активно принимают участие в обсуждениях интерактивных заданий, задают вопросы, выявляют закономерности в правилах и так далее. Также происходит активное социальное взаимодействие, что способствует коммуникации между представителями разных стран.

Основная ценность телемоста заключается в его способности преодолевать главный недостаток дистанционного формата – отсутствие естественной коммуникации. Как отмечает Ю.Р. Амлинская, онлайн-урок – это интенсивный «чистый» контакт личностей, характеров, умов, требующий огромного интеллектуального и эмоционального напряжения [Амлинская 2020; 21]. Телемост делает такое напряжение минимальным, а также структурирует контакт участников, направляя его в учебное русло.

Телемост предоставляет уникальную возможность для практики всех видов речевой деятельности в реальном времени. Студенты воспринимают живую речь носителей языка с их характерными фонетическими, лексическими и грамматическими особенностями. Продуктивные навыки (говорение) также отрабатываются в реальных условиях.

Проблема мотивации является одной из самых острых в онлайн-обучении. Телемост, будучи событием, выходящим за рамки стандартного урока, вызывает живой интерес у студентов. Возможность пообщаться с носителями языка в спокойной обстановке, узнать больше о жизни, культуре России является мощным стимулом к изучению языка.

Телемост – это идеальная платформа для формирования лингвострановедческой компетенции. Обсуждение актуальных тем, культурных особенностей, традиций и стереотипов способствует преодолению не только языкового, но и культурного барьера, формируя толерантность и взаимопонимание [Барт, Габова 2017; 97].

Успешность телемоста зависит от тщательной методической подготовки. Стихийное и неструктурированное общение может оказаться малоэффективным.

Опыт проведения телемостов активно накапливается ведущими российскими центрами преподавания РКИ. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина в 2020 году запустил цикл вебинаров и телемостов с зарубежными партнерами, в том числе такой крупный проект, как телемост «Индия – Россия: актуальные вопросы онлайн-обучения» [Кузнецов 2021; 58].

Интернациональная медиасеть «TV BRICS» вместе с международным информационно-просветительским проектом «Современный русский» ежегодно проводит телемосты со студентами стран BRICS, в которых учат русский язык. Каждый телемост посвящён определённой тематике, что позволяет говорить об уникальности проекта.

К телемостам готовятся не только специалисты медиасети, которые придумывают сценарий мероприятия, но и иностранные слушатели, выступающие с различными презентациями, стихотворениями и докладами на выбранную тему.

Подобные мероприятия не только повышают квалификацию преподавателей, но и служат моделью для организации аналогичной работы со студентами.

Таким образом, телемост можно назвать одной из ведущих цифровых технологий. Это современный цифровой инструмент в сфере преподавания русского языка как иностранного. Телемост успешно решает ключевые задачи дистанционного обучения: преодолевает изоляцию, создает языковую среду, повышает учебную мотивацию и способствует глубокому погружению в культуру страны изучаемого языка.

Интеграция телемостов в учебный процесс позволяет выйти за рамки традиционного урока и создать живое, интерактивное образовательное пространство, где студенты являются не пассивными получателями информации, а активными участниками.

Литература

1. *Амлинская Ю.Р.* Способы повышения мотивации студентов в рамках онлайн-бучения РКИ // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5. – С. 19-26.
2. *Барт М.В., Габова М.А.* Дистанционные технологии в преподавании русского языка как иностранного в полиязычном образовательном пространстве // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. - №9. - С. 91-100.
3. *Кузнецов А.А.* Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: методика и апробация//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2021. - №1. - С. 57–75.

A.S. Pylynskaya, I.A. Leshutina

(Pushkin State Russian Language Institute)

TELECONFERENCE AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DIGITAL TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the teleconference as an innovative digital technology in the practice of teaching Russian as a foreign language. The teleconference is positioned as a key technology that serves as the realization of the polymodal potential of modern teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: teleconference, Russian as a foreign language, digital learning, distance learning technologies.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РУССКОГО СЛОВА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы над ритмикой русского слова с китайскими студентами с учетом их родного языка и образовательных традиций. Предложен мультимодальный подход, основанный на интеграции слуховых, зрительных и кинестетических каналов восприятия, который способствует формированию и развитию у обучающихся навыков определения на слух ударного слога и правильного воспроизведения ритмической структуры слова.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, ритмика русского слова, словесное ударение, мультимодальный подход

В последние годы наблюдается значительный рост числа китайских студентов, выбирающих Россию для получения высшего образования. По данным 2025 года, их количество превысило 60 тысяч человек, что составляет около 25 % всех иностранных студентов в российских вузах. Всего за один год прирост достиг 46 %, отражая укрепление образовательных связей между Россией и Китаем [CGTN 2025] и возрастающую роль китайской аудитории в системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает разработка подходов к обучению, ориентированных на этнометодику преподавания РКИ, учитывающую этнокультурные и этнопсихологические особенности китайской аудитории и базирующуюся на принципе учёта родного языка. Как подчёркивал Л.В. Щерба, «...можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но изгнать родной язык из голов учащихся <...> – невозможно» [Щерба 1974; 62]. Научное сопоставление систем китайского и русского языков позволяет заранее выявлять потенциальные трудности и разрабатывать целенаправленные упражнения для их преодоления.

Русский и китайский языки принадлежат к различным языковым семьям и, соответственно, обладают существенными отличиями. Как отмечают исследователи, данные различия становятся причиной серьёзных затруднений на ранних этапах обучения русскому языку, особенно при формировании навыков устной речи – говорения и аудирования [Стрельчук 2014; Лазарева, Улазаева 2022]. Дополнительную сложность вносит то, что методы обучения, применяемые в китайских и российских вузах, существенно расходятся. В китайской системе образования до настоящего времени сохраняются традиции, уходящие корнями в конфуцианскую модель обучения, для которой характерны строгая регламентация учебного процесса и приоритет письменных форм передачи знаний. В вузах и школах по-прежнему преобладает ориентация на чтение, письмо, заучивание и репродуктивные виды деятельности.

В то же время для успешного овладения русским языком как средством общения особое значение приобретает формирование слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения РКИ, которые служат фундаментом для развития умений аудирования и говорения. Слухопроизносительные навыки «обеспечивают правильное восприятие звуков, ритмики, интонации иноязычной речи и оформление собственного высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка» [Щукин 2015; 42].

Для более глубокого понимания специфики формирования таких навыков у китайских студентов обратимся к исследованиям, посвящённым анализу трудностей, которые они испытывают при изучении русского языка. Одним из наиболее значимых факторов, выделяемых исследователями [Чжао Син 2017; Бай Сюйхаожань 2019; Цзиньюй Шан 2021], становится несовпадение систем ударения и тона в русском и китайском языках, определяющее специфику ритмической организации слова.

Ритмическая организация русского слова определяется контрастом между ударными и безударными слогами, который выражается в различии длительности и напряжённости их произнесения. Гласные в ударных слогах характеризуются большей длительностью и мускульной напряжённостью по сравнению с гласными безударных слогов [Брызгунова 1969; 13]. В потоке звучащей речи ритмическая организация слова тесно взаимодействует с более крупными фонетическими единицами, такими как интонация и синтагматическое

членение. Опыт обучения произношению иностранных студентов показывает, что искажения ритмической структуры отдельных слов способны нарушить целостность всего речевого потока и затруднить его понимание.

В настоящей работе основное внимание уделяется ритмике отдельного слова, поскольку именно на этом уровне закладываются базовые слуховые и произносительные навыки, обеспечивающие правильное восприятие и воспроизведение устной речи. Кроме того, работа с ритмикой слова особенно важна на начальном этапе обучения, когда у учащихся ещё не сформирован навык восприятия иерархии просодических единиц и наибольшее количество ошибок связано с определением ударного слога и соблюдением правильной ритмической организации русского слова.

Верное определение места ударного слога является ключевым условием успешного восприятия слова в потоке речи и понимания его значения. Л.Р. Зиндер отмечал, что «перенос ударения, если и не сделает слово совершенно непонятным, то затруднит восприятие его, нарушит нормальный акт коммуникации» [Зиндер 1979; 258]. Более того, «опознание слова, особенно в трудных условиях общения, в значительной мере зависит от правильного восприятия ударного слога» [Там же], что подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию у студентов навыков точного восприятия и воспроизведения ритмики русского слова.

Для китайских студентов эта задача особенно актуальна, поскольку в их родном языке отсутствует явления словесного ударения и редукции гласных, а просодическая система основана на фиксированных тонах, не предполагающих чередования сильных и слабых слогов. В китайском языке различия по высоте и направлению тона служат основным средством смыслового различения слов. Показательным примером роли тона в китайском языке является описанное Л.Р. Зиндером наблюдение со слогом *та*, который в зависимости от тона образует слова с различным значением: *тā* – «мать» (первый тон, ровный), *tá* – «конопля» (второй тон, восходящий), *tǎ* – «лошадь» (третий тон, нисходяще-восходящий), *tà* – «ругать» (четвёртый тон, нисходящий), *та* – нейтральный тон (вопросительная частица) [Зиндер 1979; 257]. Это принципиально отличает его от русского языка, где аналогичную функцию выполняет ударение.

Для китайских студентов это различие становится источником серьёзных трудностей: они стремятся воспринимать русское слово как цепочку равнозначных по значимости слогов, не выделяя ударный слог, не ослабляя и не редуцируя безударные, что нарушает ритм речи и затрудняет процессы аудирования и говорения. Перемещение ударного слога внутри русского слова остаётся для них неочевидным, что приводит к ошибкам в понимании и искажению смысла высказывания. Так, слова дОма – домА воспринимаются как одинаковые, поскольку китайские студенты не связывают изменение позиции ударения с изменением значения. Дополнительную трудность создаёт подвижность ударения, характерная для русского языка: в различных формах одного и того же слова ударение может перемещаться с одного слога на другой (например, при склонении: вода – вОду), что китайские студенты нередко воспринимают как два разных слова.

Одним из источников фонетических ошибок является стремление студентов произносить все слоги одинаково отчётливо, что объясняется спецификой китайского языка, где каждый слог произносится с примерно одинаковой силой и длительностью. В русском языке, напротив, безударные слоги различаются по степени редукции: предударный слог произносится более отчётливо, чем постударный. Несоблюдение этой закономерности искажает ритм слова и делает речь неестественной. Трудности проявляются и в восприятии: учащиеся не различают редуцированные гласные и не соотносят услышанное слово с его зрительным образом.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно выделить две основные группы ошибок китайских студентов:

1. Ошибки, связанные с ударным гласным – неправильное определение места ударения, недостаточная выраженность ударного слога по длительности и интенсивности.
2. Ошибки, связанные с безударными гласными – отсутствие или неверная редукция, стремление произносить все слоги равномерно, что нарушает ритмику русского слова.

Ошибки второй группы во многом обусловлены трудностями в определении позиции ударного слога, так как именно он задаёт ритмическую организацию слова и определяет степень редукции остальных гласных. В связи с этим одной из первоочередных задач обучения китайских студентов на начальном этапе обучения РКИ

становится формирование навыка восприятия ударного слога русского слова.

Традиционно обучение ритмике русского слова на начальном этапе строится через знакомство студентов с набором основных ритмических моделей, которые помогают им на слух различать контраст ударных и безударных слогов. Работа начинается со слов с неподвижным ударением, что позволяет учащимся закрепить восприятие позиции ударного слога и научиться сохранять его при переходе к другим словоформам, не усложняя задачу перемещением ударения [Шутова 20; 569].

Идея использования ритмических моделей в обучении иностранцев русскому словесному ударению была впервые систематизирована в трудах Е.А. Брызгуновой, которая рассматривала их как основу формирования у студентов слухового и артикуляционного образа слова. В её работах был предложен набор базовых ритмических схем, позволяющих показать чередование ударных и безударных слогов и постепенно формировать у обучающихся восприятие ритмической организации слова [Брызгунова 1969]. В аудитории такие упражнения чаще всего выполняются хором, при этом преподаватель и студенты прохлопывают ударный слог.

Основываясь на классической методике работы с ритмическими моделями, мы разработали адаптированный подход к формированию навыка ритмической организации русского слова, учитывающий специфику китайской аудитории. Наиболее оптимальным, как нам представляется, является использование мультимодального подхода, который сочетает слуховое, зрительное и кинестетическое восприятие.

Современные исследования подтверждают высокую эффективность мультимодального подхода (англ. *multimodal approach*) в формировании фонетических и интонационных навыков. Так, авторы обзора более 30 научных работ [Тоуама, Ногі 2025], посвященных решению этой проблемы, пришли к выводу, что мультимодальный подход помогает усилить восприятие просодических характеристик, улучшить артикуляционные навыки и удержание произносительной модели в памяти.

Однако сама идея мультимодального подхода не является новой для методики преподавания РКИ. Ещё в работах И.А. Зимней подчёркивалось, что использование наглядности активизирует

сразу несколько каналов восприятия, что напрямую связано с эффективностью запоминания: «применение наглядности способствует возникновению у человека чувственного образа, который, как правило, связан с работой нескольких анализаторов – зрительного, слухового, моторного и т. д. Чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных связей, тем больше создается условий для запечатления этого образа в памяти» [Зимняя 1970; 11]. Таким образом, современные подходы можно рассматривать как развитие этой идеи, реализуемое средствами цифровой и интерактивной визуализации.

В дискурсе преподавания РКИ понятие мультимодальности связывается прежде всего с работой с текстами, где вербальный компонент дополняется визуальными, аудиальными и другими невербальными средствами. В этом контексте используется термин «мультимодальный текст» [Тапилин 2024]. В нашей работе мы предлагаем использовать принципы мультимодальности в процессе обучения ритмике слова, сочетая слуховые, зрительные и кинестетические каналы восприятия.

В рамках предлагаемого подхода работа над ритмикой слова строится поэтапно и наиболее эффективно проводится в начале урока в качестве фонетической разминки или при введении новой лексики.

На первом этапе используется визуализация ритмической модели, которая создаётся с помощью анимированных презентаций. Для их разработки можно использовать следующие программы и онлайн-сервисы: PowerPoint, Canva, Google Slides, Animaker и др. Например, программа PowerPoint позволяет пошагово анимировать появление слогов, изменять их размер, яркость, цвет. С помощью эффектов «пульсация», «увеличение» и «угасание» можно наглядно показать различия между предударным, ударным и заударным слогами. Студенты в этот момент наблюдают за анимацией и слушают, как преподаватель произносит слово, что создаёт первичный слухозрительный образ ритмики слова.

Затем преподаватель вводит кинестетический элемент: плавное движение руки волной. Оно начинается на предударном слоге, плавно поднимается вверх, достигает пика на ударном слоге и мягко

опускается на заударном (например, в слове дорОга). Таким образом, учащиеся не только слышат, но и видят, и физически ощущают динамику ритма слова.

Традиционно в практике преподавания РКИ используется хлопок для выделения ударного слога, однако в китайской аудитории этот приём не всегда эффективен. Во-первых, в китайской культуре резкие звуки и резкие движения рук в образовательном процессе могут восприниматься как неуместные и даже нарушающие гармонию общения в классе. Китайские студенты чаще демонстрируют предпочтение к более спокойным и плавным формам взаимодействия. Во-вторых, сам по себе хлопок не отражает динамику движения от предупредительного к ударному и заударному слогу, а лишь фиксирует момент пика ударности. В результате студенты могут воспринимать ритм как статичное, одномоментное явление, не осознавая его внутреннюю структуру. Плавное волнообразное движение, напротив, визуализирует процесс нарастания и спада артикуляционной энергии и помогает учащимся понять ритм слова как целостный, динамический процесс.

После того как ритм был показан и объяснён, преподаватель произносит слово вслух, сопровождая его волнообразным движением руки. Студенты повторяют слово хором, синхронизируя произнесение с собственным движением руки. Такая работа создаёт прочную связь между слухом, зрением и моторикой, формируя у студентов внутреннее ощущение ритма.

Работа над ритмикой слова может организовываться в различных формах: в парах, группой или самостоятельно – в зависимости от конкретных целей и задач обучения. Чередование этих форм способствует более прочному усвоению материала, формируя как умение воспроизводить ритм слова, так и навык его распознавания на слух.

Представленный подход демонстрирует эффективность в китайской аудитории, помогая студентам преодолеть трудности, связанные с отсутствием в их родном языке словесного ударения. В перспективе планируется создание цифровых учебных материалов, интегрирующих данный подход в смешанное обучение.

Литература

1. *Бай Сюйхаожань*. Причины ошибок при восприятии иноязычной речи: на примере русского и китайского языков // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. №5 (4). С. 26–32
2. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. – М., 1969
3. *Зимняя И.А.* О слуховой и зрительной наглядности в обучении иностранному языку. – В кн.: Проблемы зрительной и слуховой наглядности. – М., 1970
4. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. – М., 1979. – 312 с.
5. *Лазарева А.А., Улазаева Г.В.* О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык // Управление образованием: теория и практика. Том 12 (2022). №7. С. 172-177
6. *Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 5 (3). С. 239-242
7. *Таплин Т.* Место нарративных мультимодальных текстов как учебных материалов в методике преподавания РКИ // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. СПб: МАПРЯЛ, 2024. С. 1160-1165
8. *Цзинъюй Шан.* Формирование произносительных навыков китайских студентов-филологов в соответствии с русской звуковой действительностью // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. №1. С. 233-237
9. *Чжао Син.* Методика формирования фонологической компетенции на занятиях по русскому языку в филологических вузах Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. – 19 с.
10. *Шутова М.Н.* Русское подвижное ударение в обучении иностранных учащихся // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 568-572
11. *Шерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. Ленинград: Наука. Ленингр. отделение, 1974. – 427 с.
12. *Шукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.
13. *CGTN.* Количество китайских студентов в России превысило 60 тысяч // CGTN на русском. – 28.03.2025. – URL: <https://russian.cgtn.com/news/2025-03-28/1905633499855134722/index.html> (дата обращения: 16.09.2025)
14. *Toyama Michiko, Hori Tomoko* (2025). Technology-enhanced multi-modal approaches in classroom L2 pronunciation training // Frontiers in Education. Volume 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1552470

O.V. Ryabokoneva
(*RUDN University*)

FORMATION OF RUSSIAN WORD STRESS SKILLS IN CHINESE STUDENTS AT THE ELEMENTARY LEVEL OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the specific features of teaching Russian word stress to Chinese students, taking into account their native language and educational traditions. A multimodal approach is proposed, based on the integration of auditory, visual, and kinesthetic channels of perception, which contributes to the formation and development of learners' skills in identifying the stressed syllable by ear and accurately producing the rhythmic structure of the word.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, rhythmic structure of the Russian word, word stress, multimodal approach

Я.А. Саморукова

(*Санкт-Петербургский государственный университет*)

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты полифункциональности антропонима как ключевого элемента художественного текста. Имена собственные, выполняющие номинативно-идентифицирующую функцию в системе языка, в условиях художественного дискурса приобретают многомерный смысловой потенциал. Целью работы является систематизация и теоретическое обоснование полифункциональности имен собственных в литературном произведении. В статье представлен анализ функционирования антропонима в художественном пространстве текста, исследуется, как имя собственное выходит за рамки идентифицирующей функции, приобретая онтологический и доминирующий аксиологический статус. Анализируется взаимодействие антропонима с топонимическим рядом и его роль в создании символического смысла и реалистичности повествования.

Ключевые слова: антропоним, художественный текст, поэтоним, полифункциональность, стилистика.

Антропоним, или имя собственное, служащее для идентификации человека, в художественной литературе выходит за рамки своей

первичной функции, становясь значимым элементом художественной системы. Его изучение находится на стыке ономастики, лингвопоэтики и литературоведения. Традиционный подход рассматривал имя персонажа преимущественно в качестве носителя социально-исторической или этнокультурной информации. Однако в современной филологической парадигме утвердился взгляд на антропоним как на многокомпонентный знак, чья функциональная нагрузка в тексте является комплексной и вариативной. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления полифункциональности антропонима как его имманентного свойства в пространстве художественного текста.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные труды отечественных ученых в области ономастики (А.В. Суперанской, В.Д. Бондалетова, М.В. Горбаневского, О.И. Фояковой, В.М. Калинкина и др.) и лингвистики текста (И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко, М.Я. Дымарского). Методологическую основу исследования составляют принципы ономастического и лингвопоэтического анализа.

Как известно, антропоним в системе языка «номинарует определенный объект действительности, тем самым соединяя внеязыковую действительность с языком, становясь при этом полноправной полноценной языковой единицей» [Кисель, Босик 2017;136]; прежде всего данная языковая единица реализует номинативно-идентифицирующую и дифференцирующую функции. Ее значение является преференциальным и в значительной степени условным.

В художественном тексте антропоним или поэтоним (термин введен В.М. Калинкиным в монографии «Поэтика онима») играет важную роль в создании образности, выполняет не только номинативную функцию, но и маркирует социальную принадлежность персонажа, поскольку актуализирует целый комплекс «национально-специфических, общекультурных, групповых и индивидуально-специфических свойств языковой личности» [Катермина 2020 ;25]. Ономастические единицы являются важным средством текстообразования и обнаруживают тесную связь с художественным и эмотивным пространством текста, с его художественным временем [Ларина, Милевская 2015;116]. Под текстообразующей

функцией имени собственного понимается «способность быть связующим, конструктивным элементом содержательно-смыслового пространства и формальной организации текста» [Воронова 2000;8]. Имена собственные, вынесенные в заглавие текста, организуют смысловое пространство произведения, выступая его композиционным стержнем.

Таким образом, оним, оказываясь в художественном пространстве нарратива, претерпевает семантическую трансформацию, становится мотивированным, обрстая дополнительными коннотациями и смыслами. Поэтоним включается в систему внутритекстовых связей, вступая в отношения с другими смысловыми элементами произведения. Это порождает его принципиальную полифункциональность – способность одновременно выполнять несколько функций в пространстве текста. В структуре полифункциональности поэтонима возможно выделить несколько ключевых аспектов:

1) Семантико-характерологическую функцию: поэтоним выступает как средство косвенной характеристики персонажа. Эта функция реализуется через внутреннюю форму имени: этимологическая или ассоциативная семантика имени (например, Софья – «мудрость», Молчалин – от «молчать») проецирует определенные качества на персонажа.

2) Социально-историческую маркированность: имя указывает на эпоху, национальность, социальный статус, религиозную принадлежность героя.

3) Оценочность : имя может выражать авторское или общественное отношение к персонажу (уменьшительно-ласкательные формы или, наоборот, уничижительные прозвища).

4) Сюжетно-композиционную функцию: антропоним может быть непосредственно вплетен в фабулу произведения, может служить завязкой конфликта, становиться объектом поиска или разгадки, выполнять роль связующего звена между сюжетными линиями.

5) Символично-аллегорическую функцию: имя часто выходит за рамки конкретного персонажа, приобретая обобщающее, нарицательное или символическое значение (Хлестаков – символ хвастовства и пустоты, Плюшкин – воплощение скупости). В этом случае антропоним становится элементом художественного обобщения.

6) Стилистическую (поэтическая /эстетическая в терминологии Е.Д. Мининой [Минина 2018;188]) функцию: поэтоним работает на создание общего эстетического эффекта и атмосферы произведения. Он может участвовать в создании комического/трагического эффекта (контраст между именем и его носителем, каламбуры на основе имени), а также лирической тональности (благозвучность/неблагозвучность имени).

7) Онтологическую функцию: интерпретация имени собственного не как способа идентификации человека, а как фундаментального инструмента конструирования его бытия, личности. места в социуме.

8) Аксиологическую функцию: способность имени собственного выступать носителем ценностных представлений (аксиологических коннотаций), раскрывает антропоним как важный элемент аксиосферы (ценностной сферы культуры).

Важно подчеркнуть, что выделенные функции не существуют изолированно. Они находятся в состоянии постоянного взаимодействия и взаимопроникновения, образуя единый функциональный комплекс произведения. Доминирование той или иной функции зависит от идиостиля автора, жанра произведения, литературного направления и конкретного художественного задания.

В статье представлен анализ функционирования антропонима Швальпольт в художественном пространстве одноименного рассказа Гузель Яхиной. Антропоним «Швайпольт» предстает ключевым элементом смысловой структуры текста, организующим не только сюжетное пространство, но и систему ценностей главного героя.

Главный герой рассказа, стремительно беднеющий вследствие экономического кризиса 2008 года, случайно обнаруживает на блошином рынке экземпляр издания XV - XVII века, предположительно напечатанный в типографии немецкого книгоиздателя Фиоля Швайпольта, деятельность которого была связана с публикацией книг на кириллице. Букинистическая редкость, купленная на «блошке» и перепроданная затем на престижном аукционе, могла бы восстановить финансовое благополучие персонажа рассказа, но герою не хватает всего лишь восьмидесяти рублей, чтобы выкупить старинное издание у «*старухи в... шапочке*» [Яхина 2016; 37]. Примечательно, что пока книга не поименована героем, ее как будто и нет в

мире персонажа: *«Быть этого, конечно, не могло... Швайпольт Фиоль, основатель славянского книгопечатания. За семьдесят три года до Ивана Федорова напечатал книги на русском языке. Сохранилось из них в мире несколько десятков экземпляров. И один принесла на новоподрезковскую «блошку» старуха в дурацкой спортивной шапочке. Бред»* [там же].

В момент присвоения имени книге в повествовании в полной мере раскрывается **онтологическая функция** антропонима: *«Выпускать Швайпольта из рук не хотелось. Ну вот, уже и окрестил книгу»* [там же]. Объект, лишенный имени, существует в реальности героя как нечто периферийное и даже сомнительное: *«Быть этого, конечно, не могло... Бред»* [там же]. Книга, будучи еще не поименованной, лишена для персонажа статуса подлинного существования. Процесс номинации – присвоение книге имени её создателя, Швайпольта Фиоля, становится актом её подлинного рождения в художественном мире произведения. Именно антропоним манифестирует онтологический статус книги, переводя её из разряда потенциального в разряд актуального.

Стилистический потенциал онима «Швайпольт» реализуется через его метонимическое употребление. Указанное имя принадлежит историческому деятелю – немецкому книгоиздателю XV века. В контексте анализируемого рассказа наблюдается процесс семантического сдвига: антропоним утрачивает прямую референцию к своему носителю (немецкому книгоиздателю) и становится референтным к объекту его деятельности (книге). Подобная метонимическая трансформация – перенос имени создателя на созданное – служит механизмом расширения функционально-семантического поля имени собственного, обогащая его смысловую структуру новыми коннотациями

Дальнейшее развитие сюжета актуализирует **аксиологическую функцию** антропонима: *«вещь была редкая, удивительная... Швайпольт... уже и окрестил книгу»* [там же]. Аксиологический потенциал онима формируется и подчеркивается через контрастный топонимический ряд. Пространство, где книга была обнаружена, маркировано «низкими», бытовыми топонимами: *станция Новоподрезково, новоподрезковская «блошка», станция «Рижская» (откуда можно доехать без билета)*. Этому ряду противопостав-

лены топонимы, символизирующие мировое признание, историческую ценность и материальную выгоду: *Краков (место расположения типографии Фиоля Швайпольта) и московский офис «Сотбис»*. Антропоним «Швайпольт» становится семантическим центром, связывающим эти два пространственных полюса и аккумулирующим в себе всю потенциальную ценность объекта. Использование реально существующих топонимов усиливает эффект достоверности, делая трансформацию ценности более убедительной.

Аксиологическая функция антропонима «Швайпольт» становится абсолютно доминирующей в кульминационный момент повествования. В ситуации смертельной опасности герой инстинктивно защищает не книгу как материальный объект, но именно «Швайпольта»: *«свернувшись вокруг Швайпольта, покатился по крутому склону» [там же; 42], руки и ноги плохо слушались... старался не повредить Швайпольта за пазухой [там же]*. В данном эпизоде антропоним метонимически замещает собой весь объект, его ценность становится эквивалентна жизни самого героя. Мысль в момент падения: *«Погиб Швайпольт, пропал, не восстановит!» [там же]* – отражает мироощущение героя в момент гибели: утрата поименованного объекта воспринимается первостепенной трагедией, затмевающей даже угрозу собственной жизни. Это подтверждает тезис о том, что процесс именования наделяет вещь уникальным ценностным статусом, который не сводим к ее рыночной или коллекционной стоимости.

Наконец, антропоним приобретает **символическую функцию**, трансформируясь из имени реального исторического деятеля в личный сакральный знак. «Швайпольт» осмысливается героем как *«талисман, знак семейного дела, манок на удачу» [там же; 41]*. Таким образом, имя эволюционирует от обозначения конкретного артефакта до символа надежды, профессионального успеха и будущего материального благополучия.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что антропоним «Швайпольт» в исследуемом тексте является сложным многогранным элементом. С его появлением в повествовании осуществляется онтологизация объекта – он обретает бытие в мире героя. Дальнейшее функционирование антропонима Швайпольт в художественном пространстве текста усиливает доминирование ак-

сиологического аспекта: имя становится концентрированным выражением ценности объекта, что подтверждается его противопоставлением контрастным топонимам, а также поведением героя в критической ситуации. Завершается эта эволюция переходом в символический план, где имя наделяется глубинным личностным смыслом. Таким образом, антропоним в рассказе Яхиной «Швайпольт» выполняет не только идентифицирующую, но и онтологическую, сюжетно-композиционную, стилистическую, аксиологическую и символическую функции, выступая мощным инструментом смыслообразования.

Полифункциональность предстает системообразующим свойством антропонима в художественном тексте, возникая на пересечении языковой природы имени и его текстового бытования. Имя собственное перестает быть статичным ярлыком и превращается в динамический, многомерный символ, аккумулирующий смыслы и связывающий различные уровни художественного целого. Изучение не отдельных функций, а именно их совокупности – полифункциональности – открывает новые перспективы для филологического анализа. Такой подход позволяет глубже проникнуть в замысел автора, понять законы построения художественного мира и выявить механизмы создания глубины и многозначности литературного произведения. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с анализом полифункциональности антропонимов в творчестве конкретных писателей или в рамках определенных литературных направлений.

Литература

1. *Воронова И.Б.* Текстобразующая функция литературных имен собственных: на материале эпических произведений XIX-XX вв.: Дис. ... канд. филол. н. Волгоград, 2000. 226 с.

2. *Катермина, В. В.* Имя собственное в художественном тексте (на материале русского и английского языков) : монография / В. В. Катермина. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 100 с. – ISBN 978-5-9765-4452-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/181845> (дата обращения: 14.09.2025). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. *Ларина Т.Ю., Милевская Т.В.* Роль имен собственных в формировании когерентного текста (на материале романов И.Ильфа и Е.Петрова

«Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»)// Вестник Волгоградского государственного ун-та. Сер.2, Языкознание.2015,N5 (29)/ С.114-118.

4. Кисель О.В., Босик Г.А. Место ономастической лексики в системе языка//Филологический аспект, 2017, N11 (31). С.136-142.

5. Минина Е.В. Поэтонимикон диалогии Кена Фоллетта «Столпы Земли» и «Мир без конца». Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Донецк,2018. С.24

6. Яхина Гузель. Швайпольт// Esquare, 2016, N8. С.29-42.

Yana. A. Samorukova

(Saint Petersburg State University)

THE POLYFUNCTIONALITY OF A PROPER NAME IN THE STRUCTURE OF A LITERARY TEXT

Abstract. This article examines the theoretical and practical aspects of the polyfunctionality of an anthroponym as a key element of a literary text. Proper names, which perform a nominative-identifying function in the language system, acquire multidimensional semantic potential in the context of artistic discourse. The purpose of the work is to systematize and theoretically substantiate the polyfunctionality of proper names in a literary work. The article presents an analysis of the functioning of the anthroponym in the artistic space of the text, explores how the proper name goes beyond the identifying function, acquiring an ontological and dominant axiological status. The author analyzes the interaction of the onym with the toponymic series and its role in creating symbolic meaning and realism of the narrative.

Key words: anthroponym, artistic text, poetonym, polyfunctionality, stylistics. идентифицирующую функцию в системе языка, в условиях художественного дискурса литературном произведении.

Н.В. Семёнова, А.В. Рубцова

*(Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого)*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ (РКИ, УРОВЕНЬ B2)

Аннотация. В статье рассмотрены информационные блоки содержания обучения РКИ, имеющие отношение к этнокультурному образованию иностранных магистрантов-лингвистов. Авторы выделяют шесть таких

блоков: национальный и этнический состав российского населения; сведения о родных языках народов России; территориальные данные; особенности национального самосознания россиян; этническая идентичность и этническая психология россиян; традиционная материальная и духовная культура.

Ключевые слова: РКИ, этнокультура, содержание обучения, методика преподавания, магистранты.

Формирование и развитие этнокультурной компетентности является одной из важнейших целей межкультурного образования иностранного магистранта, изучающего русский язык как иностранный (далее – РКИ) не только в Российской Федерации, но и вне языковой среды. В самом общем смысле такая компетентность предполагает умения инофона: а) позитивно воспринимать культурные ценности представителей разных национальностей и этносов России; б) проявление неизменного уважения к истории, традициям, языковому разнообразию и этическим нормам различных национальных и этносов, проживающих на территории России; в) корректировку собственного поведения для предотвращения и/или преодоления возможного конфликта в соответствии с коммуникативными установками межкультурного диалога и успешной социокультурной коллаборации в полиэтнической российской среде. При этом иностранный студент должен проявлять толерантное и недискриминационное отношение к специфическим национальным формам выражения «чужой» культуры, включая языковые, аксиологические и поведенческие. Сама этнокультура при этом понимается как «система социально приобретенных и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность» [Шаваева 2004; 17].

Цель настоящей статьи – указать содержательные компоненты процесса обучения РКИ магистрантов лингвистических направлений подготовки, имеющие самое непосредственное отношение к этнокультуре народов России, а также отметить ресурсы, которые могут способствовать успешному этнокультурному обучению.

Итак, мы выделяем следующие обязательные информационные блоки:

- 1) национальный и этнический состав российского населения;

2) сведения о родных языках народов России и использовании их в повседневной речевой практике;

3) территориальные данные (особенности территориально-государственного устройства, региональное разнообразие, вариативность природных ландшафтов и др.);

4) особенности национального самосознания россиян;

5) этническая идентичность и этническая психология россиян;

6) традиционная материальная и духовная культура (домостроительство, предметы быта, одежды и т.д.; обычаи, нормы, ценности и т.д.).

Сведения о национальном и этническом составе населения России преподаватель РКИ может почерпнуть на официальных государственных порталах. Таким, например, является портал Федерального агентства по делам национальностей [ФАДН России]. Согласно итогам переписи населения 2020 года, которые приводит портал, в Российской Федерации проживает 194 народа. Суперэтнос – русские (103,57 млн. чел.), второе место занимает этническая группа татар (4,71 млн. чел.), далее – чеченцы (1,67 млн. чел.), башкиры и чувашаи (1,57 и 1,06 млн. чел.), аварцы (1,01 млн. чел.). Замирают десятку, приближающуюся к миллионному населению, армяне (0,946 млн. чел.), украинцы (0,884 млн. чел.), даргинцы (0,627 млн. чел.) и казахи (0,582 млн. чел.).

Здесь же мы можем получить и данные по самым популярным языкам, распространенным в России (Таблица 1).

Таблица 1

Самые популярные языки в Российской Федерации

Язык	Млн. Чел.	%
Русский	134 319 233	99,4%
татарский	3 261 155	2,4%
Чеченский	1 493 748	1,1%
Башкирский	1 086 423	0,8%
Чувашский	700 222	0,5%
Аварский	654 363	0,5%
Украинский	627 106	0,5%
Армянский	508 127	0,4%
кабардино-черкесский	450 276	0,3%
Кумыкский	400 746	0,3%

Учитывая специализацию магистрантов-лингвистов, можно с уверенностью утверждать, что для них ценными окажутся не только общие этнокультурные, но и лингвокультурные и этнолингвистические данные, которые часто эксплицируются российской топонимикой. Топонимический фонд может много рассказать иностранному студенту о территориальном устройстве России, предпочтительных способах номинации представителями многочисленных этносов. Неоценимую помощь преподавателю РКИ в этом плане окажет ресурс «Государственного каталога географических названий» [Государственный каталог географических названий], используя который можно провести анализ наименований элементов земного рельефа и водных пространств практически всех областей России [Семенова 2021].

О национальном самосознании, этнической идентичности и этнической психологии, а также о традиционной культуре славянского большинства Российской Федерации наиболее полную информацию можно получить в многотомном словаре «Славянские древности», который находится на официальных сайтах Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН, Института славяноведения РАН и доступен для скачивания.

Следует подчеркнуть, что в курсе РКИ основными объектами изучения все же остаются свойства и черты русского суперэтноса, следовательно, русского национального характера. В зависимости от учебных задач при использовании языкового материала, в качестве какового могут выступать концептологические или этнографические данные, можно ставить этно- или лингвокультурный акцент, а можно специально выделить номинативный аспект, предполагающий, с одной стороны, анализ концептуального значения лексических номинаций, а с другой стороны – изучение культурного «содержания» данных лексем в рамках русской языковой системы [Семенова, Рубцова 2021; Семенова, Рубцова 2024]. Мы предлагаем к тщательному анализу следующие этнокультурные элементы материальной и духовной культуры (Таблица 2).

Таблица 2

Этнокультурные элементы материальной и духовной культуры	
Национальный характер	Культурные реалии
Названия, характеристика, история	
Ключевые концепты	Типы населенных пунктов
Культурные традиции	Домостроительство
Праздники	Национальная кухня
Обычаи и верования	Предметы традиционного быта
Религия	Национальный костюм
Письменность	Художественные промыслы

В заключение отметим, что в основе обучения этнокультуре лежат следующие дидактические и методические принципы: 1) *коммуникативная направленность*, проявляющаяся, в первую очередь, в заданиях на практику общения. Их основная задача – овладение речевыми стратегиями и тактиками, которые позволят продуцировать тексты на изучаемом языке; 2) *педагогическая целесообразность*, диктующая прежде всего как сам подбор аутентичного языкового материала, так и типологию заданий и форм работы; 3) *взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности*; 4) *соизучение языка и культуры* – принцип, в разностороннем этнокультурном и страноведческом материале, который должны освоить иностранные студенты; 5) *интегративность*, т. е. интеграция знаний из различных предметных дисциплин, таких, как лингвистика, культурология, страноведение, география, этнография и др.; 6) *нелинейность*, которая предполагает индивидуальный для каждой группы маршрут изучения заявленных тем в зависимости от потребностей учащихся и уровня владения русским языком.

Литература

1. Государственный каталог географических названий [Электронный ресурс]. – URL: <https://cgkipd.ru/science/names/reestry-gkggn.php> (дата обращения: 29.05.2025).
2. Семенова Н.В. Лингвокультурный потенциал русских лимнонимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, № 11. С. 3398–3403.
3. Семенова Н.В., Рубцова А.В. Русский национальный характер: опыт лингвокультурного анализа. Санкт-Петербург: Санкт-Петербург. политех. ун-т Петра Великого, 2024.

4. Семенова Н.В., Рубцова А.В. Русский язык как иностранный. Русские культурные реалии. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербург. политех. ун-та Петра Великого, 2021.

5. ФАДН России (Федеральное агентство по делам национальностей) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fadn.gov.ru/> (дата обращения: 19.09.2025).

6. Шаваева М.О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия: автореф. ... канд. философ. наук / М.О. Шаваева. Ростов-на-Дону, 2004.

N.V. Semenova, A.V. Rubtsova

(Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University)

THE ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE CURRICULUM FOR INTERNATIONAL MASTER'S STUDENTS (RFL, B2 LEVEL)

Abstract. The article examines the informational components of Russian as a Foreign Language (RFL) curriculum content related to the ethno-cultural education of international linguistics master's students. The authors identify six such components: the national and ethnic composition of the Russian population; information on the native languages of the peoples of Russia; territorial data; features of the national self-awareness of Russians; ethnic identity and ethnic psychology of Russians; and traditional material and spiritual culture.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), ethno-culture, curriculum content, teaching methodology, master's students.

Т.А. Серебrenникова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

УКЛОНЧИВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В РЕПЛИКАХ ЖЕНСКИХ И МУЖСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОВЕСТИ Е.А. ГАН «ТЕОФАНИЯ АББИАДЖИО»

Аннотация. Статья исследует имплицитные конструкции в трёх типах диалогов повести Е. А. Ган «Теофания Аббиаджио» и выявляет гендерные различия в использовании скрытых смыслов. Показано, что имплицитность служит эмоционально-защитной, статусной и этической функциями в зависимости от пола участников общения.

Ключевые слова: уклончивые высказывания, художественный дискурс, гендер, речевые стратегии.

Русская литературная традиция XIX века формировалась в контексте сложных социальных, гендерных и культурных отношений, в которых язык художественных произведений выступал не только инструментом повествования, но и важным механизмом конструирования социальных ролей и идентичностей. В этом отношении женская проза середины века, в частности произведения Е. А. Ган, представляет значительный интерес для анализа имплицитных конструкций и косвенных речевых актов, которые служат тонким маркером психологического состояния персонажей, их социального положения, эмоциональной и культурной уязвимости. В художественном дискурсе такого типа имплицитность становится не только элементом авторской стилистики, но и отражением сложной системы коммуникативных норм и речевых стратегий, характерных для эпохи. Исследования имплицитных значений, косвенных речевых актов и стратегий уклонения, проведённые Н. Д. Арутюновой [Арутюнова 1976], О. С. Иссерс [Иссерс 2006], Н. И. Формановской [Формановская 2007], Е. А. Земской [Земская 1979], Дж. Р. Серлем [Searle et al 2012] и Г. П. Грайсом [Grice 1975] создают методологическую основу для изучения подобных явлений в художественном диалоге.

В повести Е. А. Ган «Теофания Аббаджо» имплицитные конструкции используются в зависимости от пола говорящего, от пола адресата, от социальной ситуации и от характера межличностных отношений между участниками общения. Сравнение трех сцен – женского диалога, смешанного гендерного взаимодействия и беседы между мужчинами – позволяет выявить устойчивые модели использования косвенных речевых актов и имплицитных значений, которые коррелируют с социально-психологическим статусом говорящего и культурными нормами времени.

В сцене женского общения между Ольгой и Теофанией [Ган 1989: 47–52] имплицитность проявляется максимально широко. Женская коммуникация в данном произведении строится на чередовании недосказанности, эмоциональных пауз, уклончивых реплик и скрытых смыслов, которые передаются не только через синтаксис, но и через невербальные элементы. Говорящий избегает прямых заявлений, чтобы не причинить вреда собственному или чужому «лицу». Так, Теофания, стремящаяся скрыть своё обнищание,

прибегает к неполным конструкциям, обрывам фраз, уклонению к молчанию; её речь тесно связана с нерешительностью и страхом оценки. Незавершённость фраз («Мы... живём в другой части города... Мы...») формирует имплицитный смысл – невозможность открыто признать своё положение и попытку избежать социальной травмы.

Ольга, напротив, использует имплицитные реплики иначе: её уклончивость носит статусно-светский характер. По наблюдению Е. А. Земской, имплицитность может выполнять функцию сохранения социального фасада [Земская 1979], и именно эту функцию реализует речь Ольги. Она избегает прямолинейных оценок, скрывает собственное превосходство за мягкими, но двусмысленными формулами, вплетает в разговор вводные конструкции и риторические восклицания. Невербальные элементы – быстрые взгляды, заминки, изменение интонации – создают фон эмоциональной «шифровки», свойственной женским взаимодействиям как в художественном, так и в реальном дискурсе XIX века.

Во втором фрагменте [Ган 1989: 60–62], где взаимодействуют мужчины и женщины, имплицитность перераспределяется иначе. Женские реплики по-прежнему насыщены эмоционально-смысловой недоговорённостью, но природа этой имплицитности меняется: теперь она связана не с социальным тактом, а с защитой собственного достоинства и попыткой пережить унижительное положение. Мать и дочь используют косвенные высказывания, чтобы не обнажать перед посторонним лицом своей бедности; их молчание, избегание прямых ответов, а также значимая невербалика выполняют функцию сокрытия уязвимости, которую описывает Н. И. Формановская как типичную стратегию речевого поведения в условиях социальной асимметрии [Формановская 2007].

При этом мужская речь в смешанных сценах иначе структурирована. Аббадзю, находящийся в положении должника, использует имплицитность как способ смягчения неприятных признаний: он прибегает к сложным синтаксическим периодам, вводным конструкциям («видишь ли...», «теперь... мне нужны деньги...»), которые позволяют ему не произносить прямых формулировок. По классификации Грайса, подобная имплицитность может рассматриваться как нарушение максимы количества и ясности, мотивирован-

ное социальной необходимостью [Grice 1975]. В этом случае имплицитность – способ удержать остаток достоинства и минимизировать прямую угрозу социальной потери «лица».

Грек-хозяин, напротив, практически не использует имплицитные формы; его речь «пряма», грубая, насыщенная открытыми претензиями. Такой контраст уверенно демонстрирует зависимость степени имплицитности от социального статуса: чем ниже статус персонажа и чем слабее его участие в светских нормах, тем меньше его речь нуждается в завуалированности.

В мужском диалоге (третья сцена) [Ган 1989: 66–67] имплицитные конструкции выполняют совершенно иные функции. Общение Аббиаджио и Долиньи строится на строгой, сдержанной модели, характерной для мужского общения в рамках культурного кода XIX века. Здесь имплицитность представляет собой прежде всего средство сохранения достоинства, взаимного уважения и моральной дистанции. Косвенность речи, минимизация эмоциональных откровений и осторожность высказываний соответствуют определению косвенных актов у Дж. Р. Серля как коммуникативных действий, регулируемых социальными нормами [Searle et al 2012].

Долиньи использует лаконичные, почти формульные реплики, в которых скрытые смысловые слои отделяют эмоциональную составляющую от фактической. Его имплицитность не направлена на сокрытие слабости, как это происходит у женских персонажей, и не служит защитой социальной позиции, как у Аббиаджио в смешанном диалоге. Напротив, она отражает кодекс мужской чести, в котором прямое проявление чувств считается неуместным.

Аббиаджио в мужской беседе также активно использует имплицитность, но его имплицитные конструкции отличаются от женских эмоциональных уклонений: они имеют рационально-прагматическую природу, структурируются сложноподчинёнными предложениями и отражают его внутреннюю борьбу между обязательством и унижением. Примечательно, что именно в мужском диалоге имплицитность выполняет функцию «ритуального равновесия» – говорящие поддерживают тон, исключая открытый конфликт или давление.

Таким образом, анализ трёх сцен позволяет выявить следующие закономерности. Во-первых, женщины значительно чаще используют имплицитные конструкции, и их имплицитность носит

эмоционально-защитный характер. Она направлена на сохранение достоинства, сокрытие болезненных тем и поддержание социального равновесия в межличностных отношениях. Во-вторых, в смешанных диалогах имплицитность усиливается на женской стороне и частично структурируется на мужской, но мужчины используют её более ограниченно и функционально. В-третьих, в мужском общении имплицитность становится этическим инструментом, отражением норм чести и уважительного дистанцирования.

Наиболее распространённые имплицитные конструкции в анализируемых фрагментах включают: неполные предложения, синтаксические эллипсы, многокомпонентные сложные высказывания с ретардацией смыслового ядра, вводные конструкции, риторические вопросы и скрытые отрицательные оценочные импликатуры. Их функции варьируются от защиты собственного лица до манипуляции, избегания конфликта и сохранения моральной дистанции.

Имплицитность как речевая стратегия в художественном дискурсе Ган демонстрирует чёткую зависимость от гендерных моделей общения, в которых женская речь оказывается более насыщенной скрытыми смыслами, а мужская – более рационализированной и кодово сдержанной. С учётом того, что имплицитность выполняет в тексте и важные сюжетные, и психологические функции, можно утверждать, что её анализ позволяет глубже понять структуру межличностных отношений и социальные нормы эпохи.

В заключение следует отметить, что исследование имплицитных конструкций в художественных текстах XIX века, таких как повесть Е. А. Ган, не только проливает свет на закономерности функционирования речевых стратегий в гендерно дифференцированных коммуникациях, но и позволяет выявить устойчивые модели речевого поведения, значимые для понимания культурных норм эпохи. Опора на научные работы Н. Д. Арутюновой [Арутюнова 1976], О. С. Иссерс [Иссерс 2006], Н. И. Формановской [Формановская 2007], Е. А. Земской [Земская 1979], Дж. Р. Серля [Searle et al 2012] и Г. П. Грайса [Grice 1975] позволяет интерпретировать художественный материал в рамках современной прагматической и лингвокультурологической теории. Гендерно обусловленная имплицитность в данном произведении функционирует как культурно маркированный

механизм передачи смыслов, как средство психологического самовыражения и защиты, а также как инструмент авторской характеристики, что делает её значимым объектом филологического анализа.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М., 1976.
2. Ган Е.А. Теофания Аббиаджио // Степная барышня. Проза русских писательниц XIX века / Сост., послесл. и прим. В.В. Ученовой. М.: Правда, 1989. С. 43–158.
3. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Русский язык, 1979.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006.
5. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: Икар, 2007. 480 с.
6. Grice H. Logic and Conversation // Cole P., Morgan J. Syntax and Semantics. New-York: Academic Press. Vol. 3: Speech Acts, 1975. P. 41-58.
7. Searle John, Kiefer F., Bierwisch M. Speech Act Theory and Pragmatics. Springer Science & Business Media. 2012. 320 p. 25.

T.A. Serebrennikova
(*RUDN University*)

EVASIVE STATEMENTS IN THE FEMALE AND MALE CHARACTER LINES IN E.A. GAN'S STORY «THEOPHANIA ABBIAGGIO»

Abstract. The article examines implicit constructions in three dialogue types from E. A. Gan's Theophania Abbiadio, identifying gender-based differences in the use of covert meanings. The analysis shows that implicitness performs emotional, status-related, and ethical functions depending on the speakers' gender and communicative roles.

Keywords: evasive statements, literary discourse, gender, speech strategies.

МЕСТО ФОРМАНТА *-ИНГ* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. На рубеже XX–XXI веков наметилась тенденция к активизации процесса заимствования из английского языка слов с аффиксом *-инг* (англ. *-ing*), а также заметным явлением стала все более очевидная самостоятельность данного аффикса, связанная с активными процессами словотворчества, в ходе которых появляются новые лексические единицы с данным элементом, образованные уже от русских основ.

Ключевые слова: англицизм, заимствованная морфема, окказионализм, словообразовательная компетенция иностранных учащихся.

Словообразовательные форманты иноязычного происхождения могут создавать трудности на пути формирования словообразовательной компетенции иностранных учащихся, что требует особого внимания к ним в процессе обучения русскому языку.

В русском языке немалое количество суффиксов иноязычного происхождения. Например, суффикс *-дром* появился в начале XX века в связи с локативными заимствованиями типа *ипподром*, *автодром*, *аэродром*. Далее, с постепенным усилением членимости основ заимствованных слов, суффикс *-дром* стал функционировать самостоятельно, образуя новые слова уже в русском языке (*лунодром*, *вертодром*, *ракетодром*). По наблюдениям лингвистов, таким же образом, пройдя постепенный путь морфемизации иностранных структурных элементов, появились в русском языке суффиксы *-тек(а)* (*оркестротек*, *инструментотек*), *-арий* (*пингвинарий*, *ковидарий*), *-ист* (*баянист*, *пофигист*, *антисталинист*) и другие [Белякова 2007; 129], [Вотякова 2005; 141].

Таким образом, можно сказать, что процесс заимствования иностранного суффикса происходит поэтапно: суффикс не заимствуется напрямую из языка-источника, этому предшествует продолжительное функционирование в принимающем языке заимствованных слов, включающих тот или иной словообразовательный элемент. После этого степень членимости заимствованной единицы увеличивается, а морфема начинает более независимо участвовать в словообразовательных процессах в языке-рецепторе.

В конце XX – начале XXI веков заметным явлением стало проникновение в русский язык огромного количества английских заимствований с конечным формантом *-инг*.

Займствование слов на *-инг* началось ещё несколько веков назад, в XVI в. [Аристова 1997; 13]. В период правления Петра I в связи с укреплением связей с Европой заимствование слов на *-инг* достигло пика. Заимствовалась в основном специальная морская терминология и терминология, связанная с кораблестроением (напр.: *фертоинг, эллинг, салинг*), впрочем, отметим, что часть слов на *-инг* в эту эпоху пришла не из английского, а из голландского и немецкого языков.

С конца XVIII века до середины XIX века по мере роста международной репутации Великобритании количество заимствований на *-инг* снова возросло (напр.: *митинг, пудинг, смокинг*). В XX веке с развитием СМИ и появлением Интернета эта группа слов снова начала пополняться (напр.: *допинг, шопинг, боулинг, кайтинг, пиллинг, шиппинг*), и особенно активно – в последние два-три десятилетия.

Среди учёных, изучавших тему, нет единого мнения о статусе данного элемента: стоит ли его рассматривать как полноценный словообразовательный формант?

Уже в Русской грамматике 1980г. он отмечается как словообразовательный суффикс, «встречающийся в небольших группах отглагольных существительных с процессуальным значением, составляющих непродуктивные словообразовательные типы: *крекировать* → *крекинг* (техн.), *тренинг, форсинг* (спорт.)» [Русская грамматика, § 283]. С другой стороны, целый ряд исследователей более позднего периода полагает, что данный элемент не может считаться полноценным словообразовательным суффиксом. Так, Ш.Сешан в 90-х годах прошлого столетия пишет, что данная морфема не вычленяется в качестве самостоятельной словообразовательной единицы в связи с нечленимостью заимствований на *-инг* [Сешан 1996; 46]. Эту особенность, по мнению ученого, можно связать с тем, что в русском языке слова на *-инг*, как правило, усваиваются целиком, тем самым словообразовательная роль суффикса ослабляется, если и вовсе не уничтожается. Автор считает, что новые слова на *-инг* не обрываются на русской почве.

Такого же мнения придерживается О.П.Сологуб, отмечая, что *-инг* еще не сформировался как полноценный суффикс, т.к. слова, в которых он выделяется, лишены словообразовательной структуры. «Словообразовательный аффикс сам по себе не может быть вычленен из заимствованных слов, – пишет О.П. Сологуб, – если в нем не вычленена образующая основа, не только формально, но и семантически. Для активизации чуждого аффикса необходимо, чтобы на новую почву заимствующего языка были перенесены не изолированные слова, а производные вместе с производящими, что составляет основу для проявления словообразовательной модели» [Сологуб 2002; 130-134].

Но активный процесс проникновения английских слов в современный русский язык в последние два десятилетия – во многом под влиянием медиа текстов, насыщенных заимствованными терминами, а также благодаря глобализации и роли в этом процессе Интернет-связи – говорит о том, что ситуация меняется: стремительно увеличивается количество слов на *-инг*, которые охватывают все аспекты жизни. А также постепенно формант *-инг* расширяет словообразовательную активность уже непосредственно в русском языке.

Нами была составлена выборка из 400 англицизмов с компонентом *-инг* и проведена классификация единиц с учётом их семантики.

Наиболее многочисленными группами англицизмов на *-инг* являются спортивные термины (*кайкинг, рафтинг, вэйвбординг, сёрфинг, тюбинг*), экономическая терминология (*краудфандинг, криптотрейдинг, холдинг, лизинг, каршеринг, телешопинг, франчайзинг, ребрендинг*), слова из сферы цифровых технологий (*алертинг, блоггинг, гуглинг, видеоподкастинг, спаминг, киберсталкинг, хакинг, зуминг, фолловинг, майнинг*), слова, описывающие различные феномены из таких областей как искусство (*хепенинг, диджеинг, бодипейнтинг, трэвел-райтинг*), общество и общественная жизнь (*рекрутинг, скаутинг, буллинг, боссинг, буккросинг, фэтишейминг*), уход за животными (*грумминг, тримминг*), название косметических процедур и косметических средств (*лифтинг, рестайлинг, шугаринг*), рукоделие (*квилтинг, скрапбукинг*), экология (*ресайклинг*) и многие-много другие, в частности, более узкоспециальные научные термины (*инбридинг, кроссбридинг, крэмминг, сайленсинг, сплайсинг*).

Стоит отметить, что в последние несколько лет в связи с пандемией, вызванной вирусом Covid-19, можно выделить отдельную группу англицизмов на *-инг*. Это целый ряд слов, появившихся или актуализированных в русском языке в период 2019-2023гг.. К ним можно отнести следующие языковые единицы: *карантин-шейминг*, *ковидинг*, *коронашейминг*, *бустинг*, *коронамаркетинг*, *коронамитинг*, *зумбомбинг*, *думскроллинг* и др.

Некоторые из англицизмов на *-инг* получили дальнейшее развитие и лучше “влились” в русский язык. От слов с элементом *-инг* производят прилагательные с суффиксом *-ов(ый)* (напр.: *консалтинг* → *консалтинговый*, *картинг* → *картинговый*), существительные с суффиксом *-ист* (напр.: *картинг* → *картингист*), глаголы (*прессинг* → *прессинговать*, *митинг* → *митинговать*).

Однако при анализе примеров из прессы и живой речи, а также примеров из НКРЯ, отмечаем, что в последние годы наблюдается всплеск словотворчества с использованием форманта *-инг*. (В.П.Григорьев называет этот процесс «инговым цунами» [Григорьев 2005]) В авторском словотворчестве рождаются такие формы как *мыслинг*, *бордюринг*, *всхлипинг*, *засекретинг*, *обдириг*, *облаинг*, *объезгоринг*, *охаинг*, *подбросинг*, *поливинг*, *здорово-охранинг*, *столпотворинг*. В молодежном жаргоне функционирует популярное слово *фаршинг* – «производное от обрусевшего слова *фарш*, номинирующее явление, когда все участники на видео делают то, что в обычной жизни не сделали бы (обливаются кетчупом, танцуют балет в женских колготках и т.д.), то есть тоже обозначает опредмеченное континуальное действие» [Дьяков, Скворецкая 2013; 184]. Встречаются такие слова, как *собачинг* – отстрел бездомных собак, *вининг* (пьянка), *водопадинг* (преодоление водопадов), *электричкинг* – передвижение на крышах или на других частях электричек, не приспособленных для перевозки пассажиров, а также выполнение трюков на движущихся составах; *матрасинг* – развлечение, при котором человек ложится на матрас, прицепляет его к транспортному средству и передвигается таким образом. Также интересны такие примеры, как *жабогадюкинг* или *столпотворинг*. Некоторые из перечисленных единиц не выходят за рамки авторского текста, а другие же вошли в обиход большого количества людей (например, *зацепинг*,

матрасинг, фаршинг). Также часто встречаются лексические единицы, образованные от имён собственных, как правило, фамилий известных людей: *чубайсинг, фоменкинг, сталинг, михалковинг*.

Интересно, что в английском языке дериваты на *-инг* образуются только от глаголов. А в русском языке они могут образовываться как от глаголов, так и от конкретных существительных и даже прилагательных (напр.: *счастливинг*), а иногда даже от словосочетаний: (напр.: *дуракаваляинг, турникетоперепрыгинг*).

Таким образом, с одной стороны, можно отметить, что процессы заимствования из английского языка лексических единиц с формантом *-инг* (англ. *-ing*) интенсифицировались в последние десятилетия, что объясняется такими внеязыковыми факторами, как социальные изменения в стране, политическое, экономическое, технологическое и культурное развитие, стремление к глобализации и развитие Интернета. С другой стороны, в последние годы наблюдается тенденция более активного использования указанной морфемы в окказиональном словотворчестве уже на русской почве. Дериваты, образуемые с помощью форманта *-инг* преимущественно в устной разговорной речи и в интернет-общении, занимают своё место в системе экспрессивных средств русского языка. Не отрицая стилистическую маркированность подобных лексических единиц, заметим всё же, что семантика словообразовательного компонента *-инг* всегда одинакова и связана с процессуальной континуальностью.

Однако вопрос о статусе форманта *-инг* в русском языке остается открытым. Хотя в научной литературе он обычно не выделяется как самостоятельный суффикс, формант *-инг* сегодня все активнее участвует в словообразовательных процессах, образуя новые слова. Впрочем, несмотря на очевидное расширение словообразовательной активности данного форманта, можно отметить целый ряд противоречий, препятствующих продуктивности данной словообразовательной модели. Возможно, это обусловлено тем, что данный словообразовательный тип еще находится в стадии формирования.

Какое развитие получают эти языковые процессы в дальнейшем — покажет время.

Литература

1. *Аристова В.М.* К истории англо-русских литературных связей и заимствований // Семантические единицы в категории русского языка в диахронии. – Калининград, 1997. – С. 12–19.
2. *Белякова Г.В.* Словообразовательная категория суффиксальных локативных существительных в современном русском языке. – Астрахань, 2007. – С. 129–131.
3. *Вотякова И.А.* Особенности существительных на –ист (-ista) в русском и испанском языках (на материале словарей) // Вестн. Удмур. гос. ун-та. Филологические науки. – 2005. № 5(2). – С. 141–146.
4. *Григорьев В.П.* Светлое будущее «инговых форм» в русском поэтическом языке. – 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vavilon.ru/textonly/issue13/grigoriev.html> (дата обращения: 14.09.2025).
5. *Дьяков А.И. Скворецкая Е.В.* Суффикс -инг завоевывает свои позиции в русском словообразовании // Сибирский филологический журнал. – 2013. № 4. – С.180–186.
6. Русская грамматика Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. // Гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 789 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rusgram.narod.ru/256-283.html#283> (Дата обращения: 19.09.2025)
7. *Сешан Ш.* Существительные на -инг – символ американской языковой экспансии? // Русская речь. – 1996. № 3. – С. 46–49.
8. *Сологуб О.П.* Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке // Наука. Университет. 2001. Материалы Третьей научной конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 130–134.

E.S. Serova

(RUDN University)

THE ROLE OF THE -ING SUFFIX IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. At the turn of the XX-XXI centuries, a tendency towards an intensification of the process of borrowing words with the affix *-ing* from the English language emerged, and the independence of this affix became increasingly obvious, associated with active processes of word creation, during which new lexical units formed from Russian roots with the help of this element appear.

Keywords: anglicism, borrowed morpheme, occasionalism, word-building competence of foreign students.

М. В. Синчугов

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ БОЛЕЗНИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ НАЧАЛА ХХІ ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена структурно-семантическому и частотному анализу метафорических выражений, репрезентирующих архетип «болезнь» в русскоязычном медицинском дискурсе начала ХХІ века. В статье описываются когнитивные метафоры, репрезентирующие архетип «болезнь» и её словарные дефиниции. В ходе проведённых структурно-семантического и частотного анализов были изучены когнитивные метафоры, реализующие архетип «болезнь», словарные статьи, сделаны выводы о частотности использования различных классов когнитивных метафор «болезни» в русскоязычном медицинском дискурсе начала ХХІ века, а также произведён анализ эмотивности выявленных метафорических выражений.

Ключевые слова: болезнь, архетип, когнитивная метафора, русский язык, медицинский дискурс.

Архетип «болезнь» уже выступал объектом анализа учёных лингвокогнитивистов [Кириленко 2016; 8]. Однако, мы не можем не стремиться уточнить, расширить или обобщить полученные ранее данные. Подобный подход актуализирует нашу работу.

Перейдём к уточнению её важных теоретических аспектов, изложению цели работы, и результатам проведённого исследования.

Первым ключевым термином нашей работы является «архетип». Можно обобщить его определения данные ранее [Прохоров 1969; 16] и сказать, что Архетипом в языке является первичное слово или понятие, которое служит основой для создания метафор и описывает базовые явления или предметы. Архетип может быть дополнен семьей – скрытым значением или признаком, который добавляет новый смысл к исходному архетипу. Слово-архетип следует рассматривать в совокупности всех его словоформ, то есть как «лексему» [Ольшанский 2010; 15].

Дискурс является вторым ключевым термином нашей работы. Он представляет собой совокупность лингвистических (лексика, грамматика, фонетика и т. д.) и экстралингвистических (контексты

социальный, культурный, идеологический и т. д.) компонентов, характеризующихся определёнными прагматическими параметрами и функционирующих в различных сферах жизни человеческого общества. Любой дискурс является текстом. Варьирование упомянутых лингвистических, экстралингвистических компонентов, а также параметров их функционирования создают различные виды дискурса и связанного с ним текста [Бастун, Островская 2025;] [Карымшакова 2015;] [Кривошлыкова 2010;].

Медицинский же дискурс можно представить как совокупность лингвистических (лексика, грамматика, фонетика и т. д.) и экстралингвистических (контексты социальный, культурный, идеологический и т. д.) компонентов, функционирующих в сфере медицины.

Особенно важно упомянуть про принципы работу и устройство когнитивных метафор как третьего ключевого термина нашей работы. Они (метафоры), выполняющие функцию реализации архетипа в дискурсе, не являются средством украшения письменной или устной речи, но служат средствами конкретизации или переосмысления сущности явлений и объектов физической или абстрактной действительности с точки зрения нашего мышления. Основными компонентами структуры когнитивной метафоры являются «сфера мишень», «сфера источник», а также относящиеся к ним «фреймы». Сфера-источник - область знания или опыта, из которой берется метафорическое сравнение. Сфера-мишень - область, к которой применяется метафора. Сфера мишень и сфера источник в когнитивной метафоре имеют «фреймы». Фрейм представляет из себя ментальную структуру, содержащую стереотипные знания о типичных ситуациях, объектах и событиях. Фреймы определяют какие аспекты сферы источника и сферы мишени будут упомянуты в письменном или устном тексте [Жарина 2017;] [Ковалева, Коростылева 2020;] [Кривошлыкова 2010;] [Ольшанский 2010;].

Целью работы является количественный и качественный анализ метафорических выражений, репрезентирующих архетип «болезнь» в русскоязычном медицинском дискурсе начала XXI века.

Результаты исследования. На первом этапе проведённого исследования нами был составлен репрезентативный корпус текстов имеющий цель охватить исследуемый русскоязычный медицинский дискурс начала XXI века наиболее точно и полно. В основу

корпуса легли 100 текстов 2000–2021 годов жанров «монография», «научно-популярная книга», «учебное пособие», «роман» как наиболее объёмные, а значит позволяющее наиболее широко охватить исследуемый дискурс. При составлении корпуса текстов мы опирались на текстовые материалы, находящиеся в открытом доступе как в цифровом [Рофиева 2020;], так и в физическом виде.

На втором этапе исследования нами были проведены структурно-семантический и частотный анализы метафор, репрезентирующих архетип «болезнь» в исследуемом дискурсе.

При проведении частотного анализа когнитивных метафор болезни мы опирались на классификацию, предложенную Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в книге «*Metaphors we live by*», а также классификации других учёных, занимающихся вопросом классификации когнитивных метафор как в медицинском дискурсе так и в целом [Зубкова 2006; Лакофф, Джонсон 2004; Мишланова 1998; Савчук и др. 2024].

Обобщая изученные классификации, нами были выделены 3 группы когнитивных метафор, реализующих архетип «болезнь» в текстах русскоязычного медицинского дискурса начала XXI века: пространственно-ориентированные (болезнь мыслится в пространстве), онтологические (болезнь представляется конкретным понятием), структурные (отвлеченное понятие болезнь представляется через аналогии с другими, более конкретными понятиями). Структурные метафоры подразделяются на: антропоморфные (выражают архетип с точки зрения описания социальных качеств человека); природоморфные – выражают архетип посредством сравнения его с природными явлениями, флорой, фауной её биологическими и анатомическими особенностями; социоморфные (выражают архетип через понятия социальной среды: «преступность», «война», «игра», «спорт», «театр», «экономика» и т. д.); артефактные (выражают архетип с точки зрения сравнения его с предметами человеческого быта (здания, инструменты) и их свойствами).

Результатом проведённого частотного анализа составленного корпуса текстов стало выявление 2506 метафорических выражений из которых наиболее частотными являются структурные метафоры (1779 единиц), а наименее частотными пространственно-ориентированные (197 единиц). В подклассах структурных метафор наиболее частотны являются антропоморфные метафоры (617 единиц),

второе место по частотности употребления с небольшим отставанием занимают природоморфные метафоры (605 единиц), затем следуют социоморфные (431 единица), а наименее частотными являются артефактные метафоры (126 единиц).

При проведении структурно-семантического анализа мы в первую очередь обратились к данным толковых словарей с целью изучения официальных определений исследуемого архетипа [Гиляров 1986; Евгеньева 1957–1984; Ефремова 2006; Кузнецов 2000; Ушаков 1935–1940].

Анализ показал, что толковые словари дают следующие дефиниции «болезни»: 1) «расстройство здоровья, нарушение деятельности организма»; 2) «нарушение нормальной жизнедеятельности организма»; 3) «расстройство здоровья».

Обобщая, можно сказать, что «болезнь» – это патологическое состояние организма (или его части) как нарушение нормального функционирования в результате внутренних или внешних факторов, проявляющееся ухудшением здоровья.

После изучения словарных дефиниций «болезни» мы перешли к анализу репрезентирующих её метафорических выражений. С целью сокращения объёма работы и обобщения результатов проведённого исследования мы будем приводить в пример метафорические выражения, имеющие наиболее яркий метафорический перенос, а также входящие в структуру наиболее частотных выявленных метафорических моделей.

Приведём некоторые примеры метафорических выражений относящихся к социоморфным структурным метафорам. Такими выражениями были: **«Болезнь поражала** в основном пожилых мужчин в определенных географических регионах Средиземноморья и Центральной Африки». [ПЦР-диагностика последовательностей нового герпесвируса человека 8-го типа у больных саркомой Капоши (2000) // «Вопросы вирусологии», 15.04.2000 (14553:10:0)]; **«ООН: борьба с болезнями»** [ООН: борьба с болезнями (2001) // «Аргументы и факты / Москва», 03.01.2001 (174:0:3)]; **«Самая качественная и дорогая операция еще не победа над болезнью»** [Наталья Алексеева. Путь к сердцу лежит через кардиохирургию (2002) // «Семейный доктор», 15.05.2002 (14019:96:9)].

Комментарий: основной метафорической моделью всех социоморфных метафор болезни является модель **«БОЛЕЗНЬ – это**

ВОЙНА». Болезнь в рамках данной модели выступает в роли врага, который может атаковать противоборствующую сторону. Дополнительным метасмыслом в рамках заданной модели также выступает желание противостоящей болезни стороны бороться и победить болезнь.

В финале проведённого структурно-семантического анализа все метафоры «болезни», относящиеся к корпусу текстов русскоязычного медицинского дискурса начала XXI века, были проверены на наличие положительной, отрицательной или нейтральной эмотивности. Обобщая результаты проверки, мы пришли к выводу, что ведущими типами эмотивности у болезни выступают нейтральная и отрицательная эмотивность, но иногда и положительная.

Таким образом, архетип «болезнь» в медицинском дискурсе начала XXI века преимущественно репрезентируется через структурные метафоры с выраженной нейтральной или негативной оценкой, отражая восприятие болезни как внешней силы, нарушающей нормальное функционирование организма и требующей активного сопротивления или контроля.

Литература

1. Бастун Е. В. Островская Т. А. К вопросу о разграничении понятий «текст» и «дискурс» // БГЖ. 2525. №4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razgranichenii-ponyatiy-tekst-i-diskurs> (дата обращения: 09.01.2025).
2. Евгеньева А. П. *Малый академический словарь. М.: Институт русского языка Академии наук СССР, 1957–1984.*
3. Ефремова Т. Ф. *Современный толковый словарь русского языка. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.*
4. Жарина О. А. «Концепт» vs «фрейм»: проблема дефиниции и соотношения понятий в современной когнитивной лингвистике // БГЖ. – 2017. – № 3 (20). – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vs-freyim-problema-definitsii-i-sootnosheniya-ponyatiy-v-sovremennoy-kognitivnoy-lingvistike](https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vs-freyim-problema-definitcii-i-sootnosheniya-ponyatiy-v-sovremennoy-kognitivnoy-lingvistike) (дата обращения: 17.11.2024).
5. Зубкова О. С. Специфика функционирования медицинской метафоры и медицинской метафоры-термина в индивидуальном лексиконе // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-funktsionirovaniya-meditsinskoy-metafory-i-meditsinskoy-metafory-termina-v-individualnom-leksikone> (дата обращения: 10.11.2024).

6. *Кириленко Е. И.* Болезнь и человек: культурные архетипы медицинского опыта русских // Пензенский психологический вестник. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolezni-i-chelovek-kulturnye-arhetipy-meditsinskogo-opyta-russkikh> (дата обращения: 08.08.2025).
7. *Ковалева Л. В., Коростылева Н. Н.* Концепт и способы его реализации в языке: современный методологический подход // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2020. – № 3 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-sposoby-ego-realizatsii-v-yazyke-sovremennyy-metodologicheskii-podhod> (дата обращения: 04.11.2024).
8. *Кривошлыкова Л. В.* К определению понятия «Дискурс» // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-diskurs> (дата обращения: 25.02.2025).
9. *Лаврова Н. А.* Когнитивная метафора как способ представления знания в языке и как основополагающий принцип человеческого мышления // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metaphora-kak-sposob-predstavleniya-znaniya-v-yazyke-i-kak-osnovopolagayushchiy-printsip-chelovecheskogo-myshleniya> (дата обращения: 04.11.2024).
10. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004.
11. *Ольшанский И. Г.* Лексема // Большая российская энциклопедия. Том 17. Москва, 2010, стр. 201–201.
12. *Прохоров А. М.* Большая советская энциклопедия Москва: Сов. энциклопедия, 1969. *Рофиева Г. Ю.* Когнитивно-семантическая классификация метафор // Вестник науки и образования. – 2020. – № 2–3 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-semanticheskaya-klassifikatsiya-metaphora> (дата обращения: 20.11.2024).
13. *Савчук С. О., Архангельский Т. А., Бонч-Осмоловская А. А., Додина О. В., Кузнецова Ю. Н., Ляшевская О. Н., Орехов Б. В., Подрядчикова М. В.* Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития. Вопросы языкознания, 2024, 2: 7–34.

M.V. Sinchugov
(*RUDN University*)

COGNITIVE METAPHORS OF ILLNESS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE MEDICAL DISCOURSE OF THE EARLY 21ST CENTURY

Abstract. The article is devoted to the structural, semantic and frequency analysis of metaphorical expressions representing the archetype «disease» in the

Russian-language medical discourse of the early 21st century. The article describes cognitive metaphors representing the archetype of «disease» and its dictionary definitions. The structural, semantic and frequency analysis was performed cognitive metaphors realizing the archetype of «disease», dictionary entries were studied, conclusions were drawn about the frequency of various classes of cognitive metaphors of «disease» in the Russian-language medical discourse of the beginning of the XXI century, and the emotivity of the identified metaphorical expressions was analyzed.

Keywords: disease, archetype, cognitive metaphor, Russian language, medical discourse.

А.А. Соколовская

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИДЕАЛА В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социального идеала в контексте конкретной языковой культуры. Рассмотрены закономерности взаимодействия социального идеала с языком, языковым сознанием, специфика выработки социальных ценностей в условиях русской социокультурной ситуации. Выделены факторы, определяющие своеобразие русского социального идеала.

Ключевые слова: социальный идеал, языковое сознание, русский язык, русская лингвокультура.

Проблема поиска идеала актуальна для общества на любом этапе его исторического развития. Она обладает одновременно коллективными и индивидуальными началами: формирование системы ценностей органично как для отдельной личности, так и для общества в целом. При этом система принципов развития, выработанная на одном историческом этапе, не может быть устойчива во времени. Она переменчива, ее специфика напрямую зависит от индивидуальных черт личности в частности, шире – от общественных условий конкретной исторической эпохи.

Попытка анализа феномена идеала сопрягается с рядом вопросов: о сущности самого понятия, условиях его развития, особенностях восприятия личностью, обществом, выявлении его внутренних свойств, степени воздействия на жизнь человека, человечества. Важным представляется также вопрос определения зависимости

идеала от принадлежности индивида к конкретному социокультурному, языковому сообществу.

В иерархии идеалов особое место занимает социальный идеал как сложное многоаспектное понятие, входящее не только в экономическую, политическую области, но и в область языка и культуры, влияющее на становление культурных ценностей, формирование поведенческих норм, стандартов, их преобразование, изменение во времени и т.д.

Язык, являясь важнейшим социокультурным феноменом, оказывает влияние на формирование социального идеала. Значительную роль при этом играет кумулятивная функция языка – «отражение, фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности» [Верещагин 2005; 30]. Так, язык способствует не только вербальному выражению общественных тенденций, но и их распространению, сохранению в языковом сознании его носителей.

Идея, заложенная в основу идеала, формируется непосредственно в сознании индивидов. Соответственно, идея, положенная в основу какого-либо социального идеала, несет в себе следы особенностей мышления, мировоззрения индивида, естественным образом отражающего специфику его языкового сознания.

Говоря о языковом сознании, А.А. Леонтьев отмечает, что «язык» в данном термине не должен приравниваться к языку как традиционному предмету лингвистики. Его следует понимать как «систему значений, могущих актуализироваться и в вербальной форме» [Василевич 1993; 17]. То есть сознание индивида строится не на разрозненных языковых единицах, но на системе предметных значений, а также различных концептах, содержащих в себе в том числе национальную специфику. Здесь целесообразно также говорить о так называемой «двойной жизни значений» (выражение А.Н. Леонтьева), заключающейся в том, что любое значение одновременно является частью социальной памяти общества и частью внутреннего мира отдельной личности [Леонтьев 2004; 113]. Тогда представится возможным провести параллель между значением знака и социальным идеалом, взяв за основу «двойственность» их сущностей. Так, социальный идеал будет представлять собой досто-

яние общественности и в то же время отвечать принципам отдельной личности, выражать ее мировоззрение, демонстрировать некоторые характерные черты его языкового сознания.

Приведем несколько подтверждений тому, что формирование социального идеала зависит от особенностей языка (в широком смысле), носителем которого является личность.

Н.В. Уфимцева отмечает, что «знания о языке как системе социальных ориентиров являются также частью языкового сознания» [Уфимцева 2006; 112], то есть сведения о социальных идеалах общества содержатся непосредственно в самом языке, следовательно, в нем они и воплощаются, с ним передаются. Сохраняясь в народной памяти в виде различных лексических единиц, они тем самым могут оказывать непосредственное влияние на мировоззрение, принципы людей.

В то же время особенности сотворенного социального идеала входят в зависимость от «национальной специфики мышления», которая проявляется в наличии «национальной специфики информационной базы мышления (концептосферы)» [Язык и национальное сознание, 2002; 12]. Это означает, что мышление индивида изначально является своего рода «национально маркированным», система его духовных ценностей, идеалов формируется в том числе благодаря тому, что она имеет своей опорой систему ценностей и идеалов, уже существующих в обществе.

Так, можно говорить о неизбежном влиянии исторического, духовного опыта на формирование социального идеала, причем как у отдельной личности, так и у общества в целом (когда речь идет о выработке общего социального идеала как о выборе вектора дальнейшего общественного развития).

В таком случае важно учитывать так называемую «логику социального мышления» индивида, в контексте нашего исследования – носителя русского языка: «В исследовании общественного идеала следует принимать во внимание логику социального мышления русского человека» [Скоробогатко 2006; 143]. Эта логика будет складываться из множества факторов, отражающих, во-первых, специфику существующей социокультурной среды, во-вторых, исторический общественный опыт, в-третьих, духовную составляющую народа. Она будет передавать особенности менталитета, представления общества о том, как функционирует социальная среда,

каким образом и в какой степени можно на нее влиять, какую траекторию следует избрать для последующих преобразований и т.д.

Специфику социального идеала в русской культуре, таким образом, определяют следующие факторы. Во-первых, особое геополитическое положение России – «между» западным и восточным путями общественного развития. Во-вторых, ключевую роль играет духовная составляющая, имеющая большое значение в жизни русского человека и проявляющаяся в данном контексте в виде опоры на традицию, систему нравственных ценностей, служащих мерилom истины, путеводителем человека в повседневной жизни. Наконец, зарождающийся социальный идеал обязательно имеет своим основанием прежний исторический опыт – независимо от того, принимается он за отправную точку или подлежит полному пересмотру (что характерно для некоторых этапов общественного развития в российской истории).

Таким образом, логика социального мышления русского человека, равно как и социальный идеал, сохраняющийся или возникающий в его языковом сознании, будет иметь совершенно особый «русский» облик, отражающий в том числе особенности «загадочной русской души».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод. Специфика социального идеала в русском языковом сознании опирается на особенности русской культуры. Она зависит от географических, политических, экономических, языковых, социальных, исторических факторов, которые в своей совокупности при учете их переменчивой сущности, на различных этапах общественного развития моделируют уникальную среду для зарождения новой или обновления старой системы ценностей. Социальный идеал – будь он общественный или индивидуальный, возникая в языковом сознании и выражаясь посредством языка, приобретает неповторимые черты русской духовной культуры.

Литература

1. *Василевич А.П.* Язык и сознание: парадоксальная рациональность / А.П. Василевич, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев. – Мо: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 1993. – 321 с.
2. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих

тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.

3. *Истамгалин Р.С.* Социальные идеалы, потребности и ценностные установки в социокультурном пространстве региона / Р.С. Истамгалин, Ю. В. Бакулина // XIX Уральские социологические чтения: региональные особенности разработки и реализации социальной политики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 14-16 марта 2013 г. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2013. – с. 140-143.

4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

5. *Скоробогатько А.В.* Общественный идеал в русской социальной философии и принципы его исследования / А.В. Скоробогатько // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12, № 1. – С. 141-145.

6. *Уфимцева Н.В.* Язык, языковое сознание и образ мира // ... Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2006. – С. 112–114.

7. Язык и национальное сознание: вопросы теории и методологии / З. Д. Попова, И. А. Стернин, А. П. Бабушкин [и др.]. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. – 314 с.

A.A. Sokolovskaya
(*RUDN University*)

FEATURES OF THE FORMATION OF A SOCIAL IDEAL IN RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Abstract. The article studies the formation of the social ideal in the context of a specific linguistic culture. The patterns of interaction between the social ideal and language, linguistic consciousness, and the specifics of the development of social values in the context of the Russian socio-cultural situation are defined. Factors that determine the uniqueness of the Russian social ideal are identified.

Keywords: social ideal, linguistic consciousness, Russian language, Russian linguistic culture.

Н. Р. Стародворцев

*(Тульский государственный педагогический университет
имени Л. Н. Толстого)*

ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА РОССИИ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается гастрономическая лексика русского языка в лингвокультурологическом аспекте. Анализируется её роль в репрезентации культурных смыслов, символике и аксиологической системе русской культуры. Отдельное внимание уделяется проблеме трансформации гастрономической номинации в эпоху глобализации: вытеснению традиционной лексики заимствованиями и одновременно – процессу превращения локальных продуктов в культурные бренды, закрепляющие национальную идентичность. Подчёркивается, что гастрономическая лексика выступает важнейшим средством сохранения культурной памяти и ценностных ориентиров, формируя уникальный код русской лингвокультуры.

Ключевые слова: гастрономическая лексика, лингвокультура, глобализация.

Язык, будучи носителем и транслятором культуры, неизбежно отражает изменения, происходящие в обществе под воздействием глобализационных процессов. Одним из наиболее восприимчивых к этим изменениям пластов является гастрономическая лексика, поскольку питание выступает универсальной категорией человеческого существования, соединяющей материальную и духовную сферы. В лексике, связанной с пищей, закрепляются не только способы хозяйственной деятельности, но и мировоззренческие установки, ценностные ориентиры, элементы сакрального опыта.

Для русской культуры гастрономическая лексика имеет особую значимость. Она фиксирует архаические модели быта, выражает базовые представления о мире, отражает систему социального взаимодействия и этнокультурные нормы. Через язык пищи раскрывается национальный характер, формируется образ «своего» и «чужого», устанавливаются границы культурного пространства. Именно поэтому изучение гастрономической лексики позволяет выявить глубинные механизмы функционирования культурного кода и его трансформацию в современных условиях.

Гастрономия – это часть культуры, которая отражает вкусовые предпочтения, религиозные воззрения и национальные особенности менталитета народа, поэтому ученые постоянно проявляют интерес к гастрономическому дискурсу, который напрямую связан с концептосферой «пища, еда» [Олянич 2015; 157].

Лингвокультурологический подход исходит из того, что слово способно аккумулировать культурные знания и символические значения, выходящие за пределы утилитарной номинации. Гастрономическая лексика в этом контексте является особенно показательным материалом, так как пища выступает не только предметом повседневного потребления, но и важным знаком социального, аксиологического и сакрального порядка.

Русская языковая традиция сохраняет ряд ключевых символов пищи, которые закрепились в культуре и фольклоре на протяжении веков. Так, хлеб является архетипом плодородия и изобилия, символом «дара Божьего» и основы существования. Его сакральный статус подтверждается как в обрядовой практике (каравай на свадьбе, освящение хлеба в церкви), так и в языковой традиции («*Хлеб всему голова*»). Каша, будучи повседневным блюдом, репрезентирует простоту, основательность и уклад крестьянской жизни; одновременно она приобрела метафорическое значение в языке («*заварить кашу*»). Щи – национальное блюдо, воплотившее устойчивость и неизменность, что отражено в пословице «*Щи да каша – пища наша*». Сладости (мёд, пряник, пастила) выступают символами радости, праздника, благополучия, а ритуальные блюда (кулич, кутья, блины) становятся посредниками между миром людей и сакральным пространством.

Фразеология и паремиялогия демонстрируют высокую степень культурной значимости гастрономической лексики. Так, выражения «*пуд соли съест вместе*» или «*без соли и хлеба худо беседа*» соотносят пищу с социальными отношениями, доверительными связями, гостеприимством и единством общины. Тем самым язык фиксирует представления о пище как о символе социальной и духовной интеграции.

Мы считаем, что гастрономическая лексика выполняет в русской культуре не только номинативную, но и символично-ценностную функцию, сохраняя устойчивые представления о мире и транслируя их последующим поколениям.

Современная эпоха характеризуется процессами глобализации, которые находят отражение и в языке. Русский язык активно пополняется заимствованной гастрономической лексикой: *пицца, бургер, суши, ролл, чизкейк, фастфуд* и др. Эти номинации фиксируют новые реалии потребления, связанные с ускорением темпов жизни, стандартизацией питания и изменением гастрономической картины мира. В отличие от традиционных названий пищи, заимствования лишены сакральной и символической нагрузки, что приводит к изменению ценностного восприятия еды: она начинает рассматриваться не как часть культуры, а как функциональный ресурс.

Особый интерес представляет пласт гастрономических заимствований, связанных с именами собственными. Как отмечается в исследованиях, «изучение гастрономических заимствований, производных от имен собственных, помогает подробнее изучить механизмы создания определенных образов в сознании человека и понять мировосприятие русского народа» [Цзиншэн 2022; 301]. Эта мысль особенно значима в контексте глобализационных процессов, поскольку имена собственные, закреплённые в названиях продуктов (например, *маргарита, селедка под шубой, оливье*), становятся своеобразными культурными маркерами. Они фиксируют исторические и культурные контакты, а также формируют у носителей языка устойчивые ассоциативные образы, связывая гастрономический опыт с более широкими пластами культуры.

Однако глобализация парадоксальным образом стимулирует и процесс сохранения национальной традиции. В условиях культурной конкуренции локальные продукты и их наименования приобретают новый статус – они превращаются в культурные бренды, служащие маркерами региональной и национальной идентичности. Тульский пряник, белёвская пастила, сибирские вареники, уральские пельмени, башкирский мёд выходят за рамки повседневного потребления и становятся символами, представляющими Россию в глобальном культурном пространстве.

В современном языке наблюдается двойной процесс: с одной стороны, традиционная гастрономическая лексика частично вытесняется заимствованиями, с другой – национальные термины усиливают свою аксиологическую нагрузку и закрепляются в качестве знаков идентичности.

Гастрономическая лексика русского языка является уникальным репрезентантом культурных смыслов, поскольку соединяет утилитарное и сакральное, материальное и символическое, индивидуальное и коллективное. Она отражает базовые представления народа о мире, сохраняет традиционные ценности, формирует образ национальной идентичности и обеспечивает преемственность культурного опыта.

В условиях глобализации гастрономическая лексика выполняет двойную функцию: с одной стороны, она сохраняет архетипические представления о пище как основе жизни, ритуале, символе гостеприимства и радости; с другой – интегрируется в глобальное культурное пространство, выступая средством позиционирования России на мировой арене.

Таким образом, слова и словосочетания, называющие пищу, представляет собой не просто отдельный лексический пласт русского языка, а систему, в которой отражаются ключевые культурные смыслы. Она демонстрирует, что национальная культура, несмотря на глобальные трансформации, сохраняет устойчивые формы самоидентификации и продолжает транслировать уникальный гастрономический код.

Литература

1. Олянич А. В. Гастрономический дискурс // Дискурс-Пи. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 157–159.
2. Ни Цзиншэна. Заимствованные названия гастрономических реалий в русском языке, производные от имён собственных // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – Вып. 3. – С. 299–301.

N.R. Starodvortsev

(Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy)

RUSSIAN GASTRONOMIC VOCABULARY AS A REPRESENTATIVE OF CULTURAL MEANINGS IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Abstract. The article examines the gastronomic vocabulary of the Russian language in the linguistic-cultural aspect. Its role in the representation of cultural meanings, symbolism and axiological system of Russian culture is analyzed. Special attention is paid to the problem of the transformation of gastronomic

nomination in the era of globalization: the displacement of traditional vocabulary by borrowings and, at the same time, the process of turning local products into cultural brands that consolidate national identity. It is emphasized that gastronomic vocabulary is the most important means of preserving cultural memory and value orientations, forming a unique code of Russian linguistic culture.

Keywords: gastronomic vocabulary, linguistic culture, globalization.

С.Н. Стародубец

*(Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В ДИСКУРСЕ И. А. ИЛЬИНА

Аннотация. В работе выполнен лингвокультурологический анализ идеологемы «государство» в дискурсе русского религиозного философа И.А. Ильина. Установлено, что исследуемая идеологема представляет собой текстовый фрейм, пространственно ориентированный и пространственно организованный, в дискурсе личности эксплицирует сложный план содержания (в ядерной части лексического значения слова – идеологическая оценочность, в маргинальной – окказиональная оценочность «духовность»), контекстуально – философско-религиозно-политико-эстетический план содержания номинации.

Ключевые слова: идеологема, идеологическая оценочность, оценочность и коннотация духовности, философский, религиозный, политический, эстетический план содержания идеологемы.

«Поющее сердце» русского религиозного философа Ивана Ильина было всецело одухотворено великой страстной любовью к России. Находясь в эмиграции с сентября 1922 года до конца своих дней (в 1954 году), Иван Ильин был вдохновлен только одной миссией – миссией служения *русской национальной идее* [Стародубец 2024].

Все работы Ивана Ильина до и после эмиграции – собственно философские, религиозно-философские, философско-политические, литературные и публицистические – посвящены осмыслению истоков *русской государственности*, её настоящего (очевидцем которого он стал) и будущего в контексте христианского возрождения утраченных ценностей.

Религиозно-философская концепция И.А. Ильина и в плане выражения, и в плане содержания представляет собой идеологию национально государственного со'-бытия (Бога и человека) как факт русской духовной лингвокультуры.

Язык религиозной философии И.А. Ильина, представляющий собой уникальное явление в русской духовной лингвокультуре XX века, – пограничный феномен, соединяющий в себе особенности философского, религиозного, политического и эстетического (художественного) дискурсов, определенный нами как символичный, требует интерпретации посредством семантического анализа «текста в тексте» – ключевых номинаций, организующих текстовое пространство [Стародубец 2022].

Обозначенная проблема и пути ее решения являются концептуальным продолжением лингвистического исследования многогранного творчества И.А. Ильина в аспекте углубленного осмысления особенностей русского философского языка, русского философского рассуждения синтетического типа, совмещающего в себе языковые черты научного, конфессионального, художественного и публицистического стилей посредством полифункционального изучения ключевой номинации *государство*.

Религиозно-философская рефлексия, в аспекте которой оцениваются в том числе и собственно политические понятия, определяет своеобразное осмысление *государства* И.А. Ильиным: «**Государство**, в его духовной сущности, есть не что иное, как *родина, оформленная и объединенная публичным правом*, или иначе: *множество людей, связанных общностью духовной судьбы, и сложившихся в единство на почве духовной культуры и правосознания*. Строго говоря – этим все уже сказано» (1932-1935 гг.) [Ильин 1994; 25].

Духовная культура и правосознание – ключевые понятия религиозной философии И.А. Ильина, базовые категории, определяющие сущность *государства*. Рассуждая о структуре власти, философ не склонен к идеализации способности народа к самоуправлению (хотя теоретически это было бы возможно в случае достаточного уровня правосознания), но считает, что идеальной организацией государственной власти является синкретичное и гармоничное соединение корпорации и учреждения.

Составляющими фрейма *государство* на поле дискурса И.А. Ильина будут являться все семантические сети ключевого слова, определенные деривационной (реже – этимологической) связью с опорным элементом; – семантические сети, сгруппированные по типу отношений «род-вид» (*государство: монархическое государство – республиканское государство*), ассоциативной или синонимической связи.

Номинациями, эксплицирующими семантическую сеть текстового фрейма *государство* являются: *государь, государство, государственность (безрелигиозная / светская / земная, здоровая / свободная, революционная, религиозная); монархия, русская монархия, русская народная монархия, монарх, монархист; республика, республиканский строй; большевизм, социализм, коммунизм, демократия, охлократия; правосознание, русское правосознание, автономное правосознание, безрелигиозное правосознание, большевистское правосознание, народное правосознание, христианское правосознание* и др.

Семиотический, структурно-семантический и компонентный анализ ключевых номинаций фрейма *государство* с позиции идеологической оценочности языкового знака позволил нам установить, что базовые составляющие фрейма реализуют идеологическую оценочность и оценочность «духовность» («духовность» как результат рефлексирования (в первую очередь связанного с устремлением автора «во всем видеть Божий луч») есть семантическое содержание, отраженное либо в денотативном компоненте лексического значения либо в коннотации, идеологический шлейф, «семантическое заражение» языковых единиц базовых) [Стародубец 2017].

Фрейм *государство* в дискурсе И.А. Ильина является пространственно ориентированным (с позиции плана содержания) и пространственно организованным (с позиции плана выражения): *Дух/дух* – имплицитный символ, лежащий в основе такой семантической и структурной организации.

Кроме того, для идеологемы *государство* характерно включение в состав плана содержания религиозного компонента, соответственно в дискурсе И.А. Ильина речь идет о философско-религиозно-политическом / философско-религиозно-политико-эстетическом (при метафорическом дефинировании) синкретичном смысло-

вом поле номинации: «Мы установили только то, что *духовная солидарность граждан между собой составляет реальную основу государства и политики*. А это означает, что **государство** надо понимать как *живую систему братства*, прямо соответствующую духу евангельского учения [Ильин 1994; 267]; «<...> **государство** не призвано опускаться до частного интереса отдельного человека; но оно призвано возводить каждый духовно-верный и справедливый интерес отдельного гражданина в интерес всего народа и всего государства. Если **государство** это делает или, по крайней мере, стремиться к этому, то оно выполняет свое духовное и христианское призвание, становится через это **социальным государством** и воспитывает этим своих граждан в духе христианской политики. И тогда оно становится орудием всеобщей солидарности и гражданского братства» [Ильин 1994; 270-271].

15 апреля 1952 года И.А. Ильиным датирована статья «Кое-что об Основных Законах будущей России», в которой философом были описаны «аксиомы всероссийского государственного порядка» (названная и другие статьи конфиденциально рассылались членам Русского Обще-Воинского Союза и другим единомышленникам в эмиграции): «**Российское Государство** есть единство священное, ибо оно объединяет людей не только внешне, но и внутренне, не токмо за страх, но и за совесть, не токмо перед лицом всех людей, но и перед лицом Божиим. **Российское Государство** служит делу Божьему на земле: оно ограждает и обслуживает жизнь русского национального духа и в его всенародной и общенародной совокупности» [Ильин 2008; 82].

Прописная буква в атрибутивном словосочетании **Российское Государство** фиксирует включенность номинации в ядерную структурно-семантическую компоненту дискурса – мифему Дух/дух.

Таким образом, идеологема **государство** в дискурсе И.А. Ильина есть ключевой фрейм, входящий в систему тех смысловых доминант (наряду с идеологемами *правосознание, культура, личность, народ, человек* и др.), которые организуют пространство дискурса личности русского религиозного философа.

Специфика лингвокультурологического описания фрейма определена следующими составляющими: во-первых, местом идеологемы **государство** в системе базовых составляющих дискурса

личности И.А. Ильина; во-вторых, репрезентацией фрейма *государство* на поле дискурса личности; в-третьих, особенностями синтагматического и парадигматического взаимодействия идеологемы *государство* с ядерными и маргинальными идеологическими составляющими дискурса личности; в-четвертых, идеологической оценочностью лексического значения номинации *государство* (в том числе оценочностью «духовность»)), а также окказиональной (= контекстуальной) коннотацией «духовность» лексического значения слов, маркирующих организацию фрейма.

Лингвокультурологическое осмысление концепции *Российского Государства / государства* в философии Ивана Александровича Ильина предполагает лингвофилософское, этносемантическое и концептуальное описание текстового феномена русской культуры, синтезирующего в себе особенности собственно философского (с учётом выхода на религиозно-философский и философско-политический уровень) и художественного текстов, – текстового феномена, ключевым символом которого становится идеологема *государство* (во всем многообразии ее деривационных, лексико-семантических и ассоциативных связей), – лексема, эксплицирующая в дискурсе личности сложный план содержания (философский, политический, религиозный и эстетический).

Литература

1. *Ильин И.А.* Наши задачи. Статьи 1948-1954 гг. В двух томах. Том второй. Составление и комментарии Ю.Т. Лисицы. Москва: Айрис-пресс, 2008. 512 с.
2. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления // И.А. Ильин Собрание сочинений в 2-х томах. Т.2. Составление, подготовка текста, примеч. и библи. Ю.Т. Лисица. Москва, Московский философский фонд : Медиум, 1994. С. 75-305.
3. *Стародубец С. Н.* Идеологема русская национальная идея в концептуальной и языковой картинах мира социума (корпусное исследование) // Лингвокультурологические чтения : Сборник статей Международной научно-практической конференции, проведенной в рамках I Международного лингвокультурологического форума «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление», Москва, 19–20 октября 2023 года. Москва: Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, 2024. С. 413-418.

4. *Стародубец С.Н.* Категориальная реализация концептуально значимого смысла в дискурсе И.А. Ильина // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 4. С. 65-73. DOI 10.20339/PhS.4-22.065.

5. *Стародубец С. Н.* Оценочность и коннотация «духовность» в дискурсе И.А. Ильина // Известия Смоленского государственного университета. 2017. № 3(39). С. 33-43.

S.N. Starodubets

*(Bryansk State University named
after academician I.G. Petrovsky)*

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF THE RUSSIAN STATE IN THE DISCOURSE OF I.A. ILYIN

Abstract. The paper presents a linguocultural analysis of the ideologeme «state» in the discourse of the Russian religious philosopher I.A. Ilyin. The ideologeme under study proved to be a spatially oriented and spatially organized text frame. In the individual discourse, it explicates a complex content plan; the nuclear part of the lexical meaning contains ideological evaluativeness, the peripheral part, the evaluativeness of «spirituality». Contextually, the content is philosophical, religious, political, and aesthetic.

Keywords: ideologeme, ideological evaluability, evaluability and connotation of spirituality, philosophical, religious, political, and aesthetic plan of the content of the ideologeme.

Ю.А. Старостина

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

КОНЦЕПТ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу концепта искусственного интеллекта в современной лингвистике. Рассматриваются теоретические подходы к осмыслению ИИ, особенности его языковой репрезентации и влияние на характер современной коммуникации. Особое внимание уделяется вызовам, связанным с развитием языковых технологий, включая алгоритмическую предвзятость и неравномерную цифровую представленность мировых языков.

Ключевые слова: искусственный интеллект, лингвистический концепт, дискурс, языковые модели, цифровая коммуникация.

Искусственный интеллект (ИИ) стал одной из ключевых категорий современного научного и культурного пространства, оказывая существенное влияние на формирование новых форм коммуникации и перераспределение ролей между человеком и технологией. Для лингвистики ИИ важен прежде всего как феномен, в котором пересекаются когнитивные, технологические и культурные аспекты использования языка [Дубровский 2021]. Стремительное развитие языковых моделей, способных генерировать тексты, приближенные к человеческим, требует нового осмысления механизмов порождения смысла и природы дискурса. Это определяет актуальность исследования концепта ИИ в лингвистике и необходимость анализа способов его языковой интерпретации.

Цель статьи – выявить содержательные характеристики концепта искусственного интеллекта, рассмотреть его роль и функции в современном лингвистическом знании, а также обозначить ключевые вызовы, возникающие в условиях цифровой трансформации. Методы обработки естественного языка (NLP) становятся неотъемлемой частью современного лингвистического анализа. ИИ используется для автоматизации синтаксического и семантического разбора, анализа больших корпусов текстов, распознавания и синтеза речи, моделирования частотных закономерностей [Городищев 2023]. Развитие генеративных моделей открывает новые возможности для исследования механизмов текстообразования, прагматических стратегий и динамики языковой нормы. ИИ становится инструментом расширения эмпирической базы лингвистики и повышения точности аналитических процедур.

Представление ИИ в языке характеризуется высокой степенью метафоризации. Анализ медийного дискурса показывает, что ИИ часто репрезентируется через антропоморфные модели – как субъект, обладающий способностью принимать решения, рассуждать или взаимодействовать с человеком [Галичкина 2024]. В исследованиях отмечается использование устойчивых метафор: «ИИ как помощник», «ИИ как угроза», «ИИ как партнёр», «ИИ как конкурент» [Кочетова 2023]. Такой характер репрезентации отражает амбива-

лентное отношение общества к технологиям и формирует определенные ожидания относительно их функциональности. А.А. Клементьева подчеркивает тенденцию к субъектной репрезентации ИИ через акциональные глаголы, традиционно используемые для описания человеческой деятельности [Клементьева 2022]. Это свидетельствует о постепенном смещении границ между техническим инструментом и потенциальным коммуникативным агентом.

С распространением генеративных моделей формируются новые текстовые жанры, размываются границы авторства, меняются нормы речевого поведения. Коммуникация становится гибридной, сочетая человеческие и машинные элементы. Автоматизация языковой деятельности вызывает вопросы сохранения культурной идентичности, предотвращения алгоритмических искажений и обеспечения прозрачности работы технологий [Бекдаир 2019]. Эти вызовы требуют внимательного лингвистического анализа и разработки этических регуляторов.

Концепт искусственного интеллекта является важным объектом современной лингвистики, поскольку объединяет культурные, когнитивные и технологические аспекты понимания языка. ИИ выступает одновременно в роли инструмента анализа и предмета дискурсивной репрезентации, влияя на структуру и динамику современной коммуникации.

Исследование ИИ как лингвистического феномена позволяет выявить механизмы формирования общественных представлений о технологиях, определить специфику языковой интерпретации цифровых систем и проанализировать трудности, возникающие в условиях стремительного технологического прогресса. Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом мультимодальных моделей, изучением влияния ИИ на языковое разнообразие и разработкой этических протоколов взаимодействия человека и алгоритмических систем.

Литература

1. Алексеев А.Ю., Ефимов А.Р., Финн В. К. Будущее искусственного интеллекта: тьюринговая или посттьюринговая методология? // Искусственные общества. – 2019. – Т. 14.– Выпуск 4. URL: <https://art-soc.jes.su/s207751800007698-6-1/> DOI: 10.18254/S207751800007698-6.
2. Бекдаир Н.Ж. Теоретико-методологические основы изучения категории «искусственный интеллект». 2019.

3. Галичкина Е. Н. Концептуализация искусственного интеллекта в российском медийном дискурсе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2024. Т. 23. №

4. Глушков В.М. Развитие аксиоматико-дедуктивного метода в научно-теоретическом мышлении и запрет Геделя // Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 2. Диалектика развития научного знания. М., 1982.

5. А. В. Городищев, С. В. Ускова, Э. В. Ходенкова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – № 3. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/54FLSK323>.

6. Дубровский Д.И. Задача создания Общего искусственного интеллекта и проблема сознания // Философские науки. 2021

7. Клементьева А. А. К вопросу о функционировании термина искусственный интеллект в современном научном и публицистическом дискурсе. Мир русского слова. 2022. № 4. С. 14–23.

8. Кочетова Л. А. Лингвокультурная специфика репрезентации искусственного интеллекта в англоязычном медиадискурсе: корпусный подход // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2023. – Т. 22, № 5. – С. 6–18. – (На англ. яз.). – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.5.1>

Y.A. Starostina
(*RUDN University*)

THE CONCEPT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A SUBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

Abstract. The article analyses the concept of artificial intelligence within modern linguistic research. It examines theoretical approaches to understanding AI, explores how AI is represented in language and how it transforms contemporary communication. Particular attention is given to challenges associated with linguistic technologies, including algorithmic bias and the unequal digital representation of world languages.

Keywords: artificial intelligence, linguistic concept, discourse, language models, communication.

В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, Е.Г. Кольовска
(Государственный университет просвещения)
ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК:
ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Аннотация. В статье дается краткий очерк истории становления этноориентированного подхода в обучении русскому языку как иностранному, рассматриваются основные направления его развития вплоть до сегодняшнего дня. Постулируется важность разработки национально ориентированных учебных материалов в свете геополитических задач сегодняшнего дня.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, этноориентированное обучение, африканские учащиеся

История РКИ начиналась в 50-е годы прошлого века, когда на курсы русского языка в МГУ приехали первые иностранные студенты из Вьетнама. В целом в то время не было ни учебников, ни учебных пособий по русскому языку как иностранному, а в методике обучения иностранным языкам прочно укоренился переводно-грамматический метод. Поэтому первые опыты создания чего-то своего базировались на традиционной, принятой в этом методе категориально-грамматической подаче учебного материала. Но сложность состояла в том, что, во-первых, целью грамматики-переводного метода никогда не было научить активному владению языком; во-вторых, метод был, так сказать, бессрочен: не было прямой связи между целью обучения и временем ее достижения. Перед РКИ же стояли совершенно определенные цели: нужно было подготовить не говорящих на русском языке студентов к обучению в советских высших учебных заведениях за довольно короткий срок по русскому языку общего владения, а также языку специальности, выбранной ими. На это отводилось 8-10 месяцев. Следовательно, цели определили метод. Цели были следующие: обучить к концу курса относительно свободной коммуникации в учебно-профессиональной и социально-бытовой сфере, восприятию речи лектора на слух, чтению специальной литературы и записи лекций.

Перед специалистами РКИ была впервые поставлена серьезная социально-политическая задача, которую нужно было решать без промедления. В этой связи были выделены четыре вида речевой деятельности – говорение, письмо, аудирование, чтение. Изначально

задача обучения этим четырем видам речевой деятельности закладывалась в учебник, позднее к основному учебнику (например, к учебнику «Старт») создавались пособия по обучению отдельным видам речевой деятельности.

Подчеркнем еще раз: практически никогда преподавание РКИ не осуществлялось исключительно на базе грамматико-переводного метода, поскольку его применение не позволяло достичь вышеназванных целей. Метод, который лег в основу обучения РКИ, назывался сознательно-практическим, затем коммуникативным, потом, в интерпретации психолингвистов, на первый план вышел личностно-деятельностный подход. Но основной задачей оставалось коммуникативная направленность и реализация коммуникативных потребностей учащихся.

Этот посыл нужно было воплотить в новых учебниках и материалах. Здесь выделились два направления, по которым велась работа. Первое – создание общего учебника по русскому языку для использования в мультинациональной аудитории (учебники [Баш 1964], «Старт» 1-2-3 и др.). Второе направление – национально ориентированные учебники, в которых присутствовало обращение к родному языку учащихся или языку-посреднику. Это ориентированное обучение исходило из следующего постулата. Опора на родной язык или язык-посредник значительно облегчит изучение иностранного языка, сделав его более понятным, прозрачным, что поможет оптимизировать учебный процесс, сократить время обучения.

Национально ориентированный аспект включал в себя перевод новой лексики, формулировок заданий и правил, в том числе, главное, объяснение изучаемых грамматических категорий и функциональных особенностей русского языка, отсутствующих в языке обучаемых. В данном формате выходит первый этноориентированный учебник – для студентов-вьетнамцев (авторы Е.Ю. Владимирский, Л.Л. Бабалова, И.И. Толстой), известнейший сборник упражнений С.А. Хаврониной и А.И. Широченской (см. подробнее [Хавронина 2014]). Это пособие одним из первых было направлено на формирование речевых навыков с использованием языка-посредника. Популярность пособия на протяжении многих лет доказывает эффективность и мотивированность этноориентированных материалов, когда внимание учащихся может быть сразу сосредоточено на сути

задания, а не на расшифровке формулировок, указывающих, что именно и как нужно выполнить. Затем выходят учебники для студентов-арабов, для испаноязычных учащихся и др.

Другим вариантом этноориентированных учебников явилось создание национальных версий основных учебников русского языка как иностранного. При написании версий взятый за основу учебник наполнялся знакомыми для учащихся реалиями и именами. Так вышли версии учебника «Старт» для кубинцев, вьетнамцев, афганцев, позднее, уже в 21 веке, – различные версии «Дороги в Россию»: для турецких, индийских, китайских и др. учащихся. В настоящее время готова к изданию версия учебника «Привет, Россия!» (авторы В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, Е.Г. Кольовска, О.В. Плотникова) – «Каникулы в Африке», адресованная африканским студентам, владеющим английским языком.

Таким образом, мы видим, что практически с начала своего существования РКИ всегда откликалось на геополитические запросы времени, находясь в поисках оптимальных путей их решения. Так, например, интеграционные образовательные процессы конца 80-х – начала 90-х годов явились стимулом к выделению методистами уровней владения русским языком и их описанию, созданию системы ТРКИ и ее обеспечению нормативными и контрольно-измерительными материалами. Впервые в истории РКИ создается поуровневый учебник «Дорога в Россию» (для уровней А1, А2 и В1), многократно переизданный. Однако этот содержательный и четко структурированный учебник был по-прежнему ориентирован на язык-норму, поскольку в момент написания ее изменения не были столь очевидными для авторов и представление о языке-норме учебника было достаточно консервативным. Но, как известно, учебник живет, т.е. является актуальным, 10-15 лет. Социально-политические процессы, происходящие за это время, заставляют авторов по-другому посмотреть на его структуру и содержание – в зависимости от активности этих процессов, дополнить, изменить старые учебники или создавать учебники нового типа. Так, например, в 90-е годы прошлого века последнее требование стало особо значимым, поскольку бурные общественные процессы серьезно повлияли на речь носителей русского языка. В речи уменьшилось количество шаблонов, устойчивых формулировок, клише; авторская речь стала

более спонтанной, лексический состав наполнился небывалым количеством англицизмов, многие из которых пришли в Россию вместе с новыми реалиями. В связи с этой совокупностью факторов произошел разрыв между традиционной подготовкой учащихся к восприятию языка-нормы и необходимостью понимать язык-узус, приближающийся к разговорному. И здесь РКИ активно ответило на новые вызовы. Появляются пособия в другой, более современной стилистике, обогащенные элементами инновационного подхода: «Шкатулка» и «Шкатулочка» (под ред. О.Э. Чубаровой), «Приключения иностранцев в России» И.В. Курловой и т.д. В этом ключе и было принято наше решение создать учебник «Привет, Россия!», отвечающий следующей задаче: приблизить учебник к коммуникативной стилистике нашего дня. Авторы сочли своевременным обратиться к языку-узусу, отразив его в учебнике.

Приведем один небольшой пример. В тексте, где рассказывается о том, что делал один из героев учебника Кристиан, есть фраза: «Они долго сидели в кафе и говорили о моде», – такое практически фразеологически связанное значение глагола *сидеть* ранее не допускалось на страницы учебника для уровня А1. Расширяется лексический минимум, представленный в лингводидактической программе по русскому языку как иностранному, за счет таких слов, как *фотомодель, фотосессия, интервью, шоу, курьер, дизайнер* и др., которые частотны в современном мире, ситуативно и коммуникативно оправданны в учебнике.

И вторая задача, которую ставили перед собой авторы, состояла в том, чтобы использовать в учебнике новые цифровые возможности, а также представить новый тип учебных заданий, который согласуется с ежедневными потребностями учащихся в цифровой среде. К примеру, создать свой блог, начать в нем общение; найти сайт, содержащий нужную информацию, зарегистрироваться на нем; задать вопрос ИИ и пересказать ответ; работать в групповом чате.

Изменилось и соотношение акцентов национально ориентированных учебных материалов. Необходимость мотивировать учащихся, привлекать их к обучению возросла в последние десятилетия, и у специалистов по РКИ появилась идея усилить, обогатить культурологическую составляющую учебников, связанную с историей, культурой, героями стран учащихся, проявив таким образом

интерес и уважение к ним как к личностям и носителям своей культуры и своих национальных ценностей, обозначив последние как общее достояние. На основе этого подхода в свое время был разработан мультимедийный курс «Россия – Испания. Исторические судьбы» (И.В. Курлова, М.М. Нахабина, В.А. Степаненко, В.В. Частных), в котором уроки были посвящены испанцам, внесшим вклад в историю, культуру и литературу России. На примере этого курса авторы поняли, что данная концепция неисчерпаема и, как модно говорить, просто обречена на успех. Этот же подход был отражен в учебнике «Русский с самого начала» [Арапова 2018] для учащихся-киргизов, в новом, подготовленном к изданию учебнике для того же контингента учащихся «Родник», в этноориентированном учебнике «Каникулы в Африке». К примеру, последний из названных учебников состоит из 12 уроков, каждый из которых заканчивается рубрикой «Африка: история и факты», где представлен небольшой текст для чтения, грамматически связанный с темами уроков, но лексически несколько выходящий за их пределы. Согласно сюжету, о природных и культурных достопримечательностях континента (о пустыне Сахара, горе Килиманджаро, реках Нил и Конго, озерах и водопадах, флоре и фауне, традиционных занятиях, домах и одежде, музеях, памятниках, героях, гербах и символах разных стран) рассказывает один из «сквозных героев» учебника – изучающий русский язык онлайн студент-биолог из Нигерии.

Таким образом, мы видим, что два обозначенных выше направления успешно развиваются и помогают решать международные задачи, которые вновь и вновь ставит перед специалистами по РКИ время и страна.

Литература

1. Арапова О.Г., Кольцова Е.Г., Нахабина М.М. и др. Русский с самого начала. Бишкек: ГО «Кыргызтест», 2018.
2. Баш Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др. Учебник русского языка для студентов иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. 2 т. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964.
3. Хавронина С.А. Из истории создания книги «Русский язык в упражнениях» (с чего все началось и как это было) // Русистика. 2014. №1. С. 5–9.

V.A. Stepanenko, M.M. Nakhabina, E.G. Kolovska

(State University of Education)

ETHNO-ORIENTED TEXTBOOK: PAST AND PRESENT

Abstract. The article provides a brief overview of the history of the development of an ethnically oriented approach to teaching Russian as a foreign language, and examines the main aspects of its evolution up to the present day. The article emphasizes the importance of developing nationally oriented educational materials in light of today's geopolitical challenges.

Keywords: Russian as a foreign language, ethno-oriented education, African students

Е.Н. Стрельчук, Е.М. Цветкова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТАДЖИКИСТАНЕ

Аннотация. В данной статье анализируется роль русского языка в Таджикистане после распада СССР, подчеркивается его статус языка межнационального общения и значимость в образовании, науке и культуре, рассматриваются проблемы преподавания РКИ в современной учебной среде Республики Таджикистан.

Ключевые слова: русский язык, проблемы обучения, Республика Таджикистан.

Роль и функционирование русского языка на постсоветском пространстве являются одними из самых актуальных проблем современной методики преподавания РКИ. После распада СССР русский язык утратил свой государственный статус в республиках Центральной Азии, а в настоящее время он либо вообще никак официально не закреплён там, либо считается иностранным языком. Однако, Республика Таджикистан в отличие от других стран бывшего Советского Союза (например, Узбекистана и Туркменистана) не исключила русский язык из правового регулирования и не лишила его формального положения в стране. В 1994 году была принята Конституция Республики Таджикистан, и в соответствии с со ст. 2 Конституции Республики Таджикистан русский язык был наделён

функцией языка межнационального общения. В июне 2011г. в Таджикистане был создан и принят законопроект, который подтвердил конституционный статус русского языка как языка межнационального общения. Русский язык продолжает функционировать в республике в качестве родного языка для русского населения и в роли межнационального языка, используемого в бытовой, культурной, образовательной, медийной сферах для представителей всех национальностей, проживающих на территории Таджикистана [Аввакумова, Винокурова, Кочешкова 2022; 13].

На сегодняшний день русский язык по-прежнему играет важную роль в обществе Республики Таджикистан. Он активно участвует в построении и развитии международных и межкультурных связей. Владение русским языком необходимо для экономического сотрудничества и делового партнерства с Россией и другими странами. Русский язык «является стержнем, формирующим полилингвальное и поликультурное образовательное пространство в республике, фактором когнитивного и интеллектуального развития, обеспечивающим возможность школьников и студенческой молодежи самореализации в условиях многонационального поликультурного государства» [Государственная программа 2019]. Также русский язык широко распространен в научной сфере: большинство работ (статьи, монографии, диссертации и др.) написаны преимущественно на русском языке, поскольку именно на нем удобнее и проще выражать свою мысль и использовать научные термины, эквиваленты которых отсутствуют в таджикском языке [Халимзода 2024; 146].

Языковая ситуация в Таджикистане многоязычная, в обязательном порядке изучаются русский и таджикский языки. Русский язык преподают в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях, на курсах русского языка, где учащиеся получают все нужные знания о нормах современного русского языка [Стрельчук 2014; 60]. Благодаря поддержке и финансированию Российской Федерации в Республике Таджикистан функционируют культурные и образовательные учреждения – центры «Русский мир», «Фонды русского языка», «Русское пространство», «Русский дом в Душанбе». Действуют три университета с русским языком обучения – Российско-Таджикский (Славянский) университет

(РТСУ), подразделения Московского государственного университета и Московского института стали и сплавов [Бабаджанова 2023; 68].

Однако, несмотря на увеличение масштабов продвижения русского языка и принятие существенных мер по его укреплению, образовательная система Республики Таджикистан и сегодня сталкивается с определенными проблемами, требующими внимания и немедленного решения.

Во-первых, наиболее острой и ощутимой проблемой является недостаток высококвалифицированных преподавателей русского языка как иностранного. Большое количество лучших педагогов работает в городах, в учебных заведениях, где обучение производится на платной основе, но не все родители имеют возможность отдавать своих детей туда учиться [Халимзода 2024; 146]. Также в более отдалённых районах республики, в сельской местности есть школы, где из-за полного отсутствия профессиональных кадров вообще не преподаётся русский язык или учащиеся начинают его учить только ближе к 8–9 классу, или же где учителя другой педагогической специальности (например, истории, математики, биологии) вынуждены проводить уроки русского языка. В педагогические колледжи и университеты Таджикистана часто приходят получать профессию абитуриенты, не имеющие достаточный уровень владения русским языком, поскольку 97% школ в республике расположены в сёлах, где отсутствует русскоязычная речевая среда. За 3–4 года обучения студенты не успевают выучить русский язык надлежащим образом, поэтому в школы приходят учителя, неспособные преподавать РКИ ученикам качественно [Гусейнова, Самадова 2019; 118].

Во-вторых, в настоящее время в Республике Таджикистан слабо развита языковая среда для активного использования и поддержки владения русским языком. В частности, в сельских местностях, так как по сравнению со столицей и промышленными центрами Таджикистана распространение русского языка в сёлах остаётся менее выраженным. Из-за массовой эмиграции русскоговорящего населения за последние десятилетия (в связи с гражданской войной, обострением политической ситуации и экономическими трудностями) в стране произошло значительное сокращение русскоязычной среды. В образовательных учреждениях ежегодно возрастает количество таджикских и узбекоязычных учащихся, вследствие

чего русскоговорящие ученики, оказавшись среди меньшинства, зачастую выбирают для общения с ровесниками в неформальной обстановке таджикский язык. В этих условиях педагог становится главным источником русской речи, которому необходимо выстраивать занятия в разноязычном и разноуровневом по знаниям коллективе [Кудоярова 2010; 38–39].

Не менее важной и актуальной проблемой остаётся нехватка учебных пособий и методических материалов, недостаток информационно-коммуникационных технологий. После отъезда большого количества русскоговорящей научной интеллигенции из Таджикистана значительно уменьшилось написание и издание учебников, справочников. Дефицит учебных видео, фильмов, игр и презентаций препятствует всестороннему освоению русского языка [Халимзода 2024; 149]. Преподаватели РКИ и методисты сходятся во мнении, что одного учебника недостаточно для полного овладения языком, требуется совокупность образовательных инструментов, состоящая из учебника и дополнительных материалов, направленных на изучение разных аспектов языка и развитие всех видов речевой деятельности [Ходжиматова 2023; 366–367].

Сегодня русский язык является одним из наиболее востребованных для изучения в Республике Таджикистан, и интерес к нему постоянно увеличивается. Наряду с этим возрастают ожидания относительно качества преподавания русского языка, учитывающего индивидуальные цели и потребности учащихся, что, в свою очередь, обязывает преподавателей непрерывно повышать свой профессиональный уровень. Для дальнейшего улучшения процесса обучения русскому языку в образовательных учреждениях республики требуется всесторонний подход и решение множества важных задач.

Вопросы функционирования русского языка в качестве средства межнационального взаимодействия и необходимости реформирования системы его преподавания в школах, колледжах и университетах многократно рассматривались на уровне руководства Таджикистана, включая Министерство образования. Результаты этих обсуждений были зафиксированы в серии нормативных актов и распоряжений, которые оказали заметное влияние на укрепление и развитие роли русского языка в стране.

Таким образом, русский язык занимает устойчивое положение в Таджикистане, предусмотрено обязательное изучение данного языка. Он выполняет значимую функцию в общественной жизни страны. Организация семинаров, конференций и дискуссионных площадок с привлечением российских экспертов-русистов представляется крайне востребованной, интересной и весьма продуктивной. В связи с этим важно установить систематический обмен кадрами, опытом и знаниями, возродить систему стажировок в российских исследовательских и образовательных учреждениях, а также создать возможности для языковой практики таджикских студентов в России и реализовать проекты по созданию совместных учебных пособий.

Литература

1. *Аввакумова Е. А., Винокурова М. А., Кочешкова И. Ю.* Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан: коллективная монография / Е. А. Аввакумова, М. А. Винокурова, И. Ю. Кочешкова [и др.]; под науч. ред. канд. филол. наук, доц. И. Ю. Кочешковой. – Барнаул: АлтГПУ, 2022. – 98 с.

2. *Бабаджанова М. М.* ЗНАТЬ ЯЗЫК – ПОЗНАТЬ МИР: ИЗУЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН / М. М. Бабаджанова // ЭТНОДИАЛОГИ: научно-информационный альманах. – 2023. – № 1 (70). – С. 68–82.

3. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года // МИНИСТЕРСТВО ЮСТИЦИИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН: ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРАВОВОЙ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН: [сайт]. – URL: http://portalihuquqi.tj/publicadliya/view_qonunhoview.php?showdetail=&asosi_id=22565 (дата обращения: 16.09.2025).

4. *Гусейнова Т. В., Самадова И. Н.* Полилингвизм и проблемы лингводидактики в Таджикистане / Т. В. Гусейнова, И. Н. Самадова // Вестник РТСУ. – 2019. – №4(68). – С. 113–124.

5. *Кудоярова Т. В.* Проблемы функционирования и изучения русского языка в постсоветском Таджикистане / Т. В. Кудоярова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2010. – № 1. – С. 36–44.

6. *Стрельчук Е. Н.* Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: монография / Е. Н. Стрельчук. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. – 208 с.

7.Халимзода З. А. Русский язык в образовательной среде Республики Таджикистан / З. А. Халимзода // Филология: научные исследования. – 2024. – № 12. – С. 144–150.

8.Ходжиматова Г. М. О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН / Г. М. Ходжиматова // «Русский мир Азии»: сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии», посвященной Году русского языка в странах СНГ. 10-12 апреля 2023 г. в г. Душанбе (Таджикистан) / [Сост.: Е. В. Дишкант, Е. А. Антонова; отв.ред. М. С. Соловьева; гл. ред. М. Б. Нагзибекова, С. М. Петрова. Душанбе: Издательство ТНУ, 2023. – С. 360–372.

E.N. Strelchuk, E.M. Tsvetkova
(*RUDN University*)

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TAJIKISTAN

Abstract. This article analyzes the role of the Russian language in Tajikistan after the collapse of the USSR, emphasizes its status as a language of inter-ethnic communication, and highlights its importance in education, science, and culture. It also examines the issues of teaching Russian as a foreign language in the modern educational environment of the Republic of Tajikistan.

Keywords: Russian language, teaching problems, Republic of Tajikistan.

Сюй Чжици
(*Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы*)

ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В данной статье изложены исторические предпосылки формирования этноориентированной методики, рассматриваются причины и преимущества её применения в современном дидактическом контексте при обучении русскому языку китайских учащихся, раскрываются основные принципы использования этноориентированной методики в работе с данной аудиторией, такие как понимание этнопсихологических и социокультурных особенностей обучаемых и учет различий в образовательных системах России и Китая..

Ключевые слова: этноориентированная методика, преподавание русского языка, китайские студенты, этнопсихологические особенности, система образования.

Этноориентированная методика как один из подходов преподавания русского языка иностранцам, получивший широкое признание, имеет долгую историю [Пугачёв 2010; 284]. В российской научной мысли основа этноориентированного обучения была заложена в середине XX в. Л.С. Выготским и А.Р. Лурией в рамках культурно-исторической психологии [Румянцева, Рубцова 2019; 196-207]. Значительный вклад в совершенствование методик этого направления внесли Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, И.А. Пугачёв и др.

В период с 1960 по 1980 годы в развитии национально-ориентированной методики произошли существенные сдвиги как в практической, так и в теоретической сферах [Вагнер; 2002]. В это время вышел в свет ряд специализированных учебных пособий, созданных для реализации этноориентированного обучения [Карелова, Цзэн 2023; 2]. Исследователи предлагали сознательное противопоставление сходств и различий двух языков (родного и изучаемого-русского) при подаче учебного материала [Азимов, Щукин 2009; 158]. Методисты обосновывали методику интеграции закономерностей обоих языков в учебный процесс. Это способствовало привлечению внимания педагогов к специфике преподавания русского языка представителям различных национальностей [Вагнер 2001; 384]. Данные исследователи доказывают необходимость учета национальных особенностей и языковых характеристик в ходе изучения, а также усвоения русского языка представителями разнообразных этнических групп [Вагнер 1988; 70–75].

В последние годы, отношения между Китаем и Россией достигли самого высокого уровня в истории всеобъемлющего стратегического партнерства и координации. В связи с культурным и образовательным сотрудничеством между двумя странами и ростом популярности Российского профессионального образования в Китайской Народной Республике, китайские студенты представляют одну из крупнейших групп иностранного контингента в российских вузах. Следовательно, в российском образовательном сообществе отмечается усиление внимания к восточноазиатским этническим

группам, особенно к китайским студентам. В связи с этим представляется необходимым изучение специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, особенностей адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и формирование межкультурной толерантности в процессе социального общения и взаимодействия китайских учащихся с представителями других культур [Баранова, Чуваева 2011; 67–73]. В данном контексте обоснованной и востребованной представляется реализация этноориентированной методики обучения русскому языку китайских студентов в современных образовательных условиях.

Этноориентированная методика преподавания русского языка китайским студентам дополняет традиционные методы, фокусируясь на адаптации обучения к специфике этнических групп. Данная методика возникла из тенденций внимания к национальной психологии, определенной категории учащихся, в частности дальневосточного региона Азии, уделяет особое внимание национальной культуре и национальной психологии, представленным каждым студентом.

Попадая в новую социокультурную и образовательную среду, китайский учащийся подвергается различным видам адаптации: психологической, межкультурной, дидактической и др. Это обусловлено комплексом факторов, включая языковой барьер, психологический культурный шок и различия образовательных систем [Аникина 1999; 53–58]. Подобная перестройка и изменение нередко вызывает у них психоэмоциональный и физиологический дискомфорт [Бобрышева 2004; 46].

Многолетний педагогический опыт преподавания русского языка китайским учащимся свидетельствует о том, что оказавшись в российской языковой среде, студенты из Китая часто избегают коммуникации с носителями языка [Стрельчук 2016; 351]. Данная тенденция сопровождается пассивностью на занятиях и устойчивым снижением учебной мотивации. В условиях поликультурной среды и сложных межличностных отношений китайские студенты проявляют необщительность, стеснительность [Тань Яньцзе 2017; 85-90].

Учёт этнопсихологических и социокультурных особенностей китайских студентов, а также различий образовательных систем

России и Китая выступает неотъемлемым принципом этноориентированной методики преподавания РКИ [Балыхина, Чжао Юйцзян 2010; 336]. Данный подход одновременно обеспечивает эффективную адаптацию учащихся к новой образовательной среде. Китайские студенты являются результатом многовекового влияния традиционной философии и системного воспитания в рамках китайской национальной образовательной системы. Для китайских учащихся характерны интровертированность и эмоциональная сдержанность, что непосредственно отражается в образовательной коммуникации [Кабытова 2006; 177]. Традиционная педагогика Китая опирается на такие культурно обусловленные принципы:

- Соблюдение иерархии (безусловный авторитет преподавателя);

- «Сохранение лица» учащегося;

- Эмоциональная сдержанность;

- Приоритет мнемонических методов в освоении знаний [Балыхина, Чжао Юйцзян; 2010; 336].

Анализ причин поведения китайских студентов способствует более эффективному применению преподавателями этноориентированной методики, что ведет к минимизации адаптационных трудностей китайских учащихся в образовательной среде российских вузов и оптимизации результатов учебного процесса.

Преподавание иностранных языков с каждым годом становится все более продвинутым, современные тенденции в лингводидактике неразрывно связаны с интеграцией цифровых технологий [Терских, Зайцева 2024; 129-142]. На фоне стремительного развития технологий искусственного интеллекта наблюдается массовое появление интерактивных образовательных инструментов и платформ (таких как Duolingo, MOOK и др.). Данное программное обеспечение, максимально использующее потенциал современных технологий, стало эффективным средством в учебной деятельности преподавателей и учащихся, существенно повысив качество образовательного процесса [Лю Чжияо, Сунь Фэнго; 2025; 110-113]. Заложенные в нем педагогические стратегии способны эффективно помогать обучающимся преодолевать типичные трудности при освоении русского языка как иностранного, например:

- Избегание устной практики из-за опасения «потери лица»;

- Трудности в усвоении отсутствующих в китайском языке грамматических категорий (таких как род, вид глагола, падеж);
- Недостаток аутентичной языковой среды.

Таким образом, есть основания полагать, что системный учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся при интеграции современных цифровых инструментов в учебный процесс и построении индивидуальных образовательных траекторий представляет собой одно из перспективных направлений развития этноориентированной методики.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 158 с.
2. *Аникина М.Н.* Проблема – причина – решение. В помощь преподавателям, работающим в корейской аудитории // Русский язык за рубежом. – 1999. – № 1. – С. 53–58. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34978539>
3. *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М., РУДН, 2010. – 336 с.
4. *Баранова И.И., Чуваева К. М.,* Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки – 2011. – С. 67–73.
5. *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. АДД. М., – 2004, – 46 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01002460503>
6. *Вагнер В.Н.* Лингвоориентированная методика преподавания русского языка иностранцам / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002.
7. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
8. *Вагнер В.Н.* Национально-ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. - 1988. - № 1. - С. 70–75. URL: https://www.pushkin.institutescience/russkiy_yazyk_zh_rubezhom

9. *Кабытова В.И.* Психологические и психолингвистические особенности обучения русскому языку китайских учащихся. // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях КНР. М. 2006. – 177 с.

10. *Карелова М. А., Цзэн Ю.* Этноориентированный подход в преподавании русского языка как иностранного: история и современность [J]. Вестник Педагогического университета. Серия, 2023, 2: 4-1.

11. *Лю Чжюю, Сунь Фэнго.* Существует так много обучающих приложений, почему пользователи так любят Duolingo? [J]. Продажи и маркетинг, 2025, (10): 110-113. 刘之瑜,孙丰国.学习类 App 这么多·为什么用户独爱多邻国? [J]. 销售与市场,2025, (10):110-113.

12. *Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка: монография. – Москва: РУДН, 2010. – 284 с.

13. *Румянцева Н. М., Рубцова Д.Н.* Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного [J]. Известия Южного федерального университета. Филологические науки, 2019 (1): 196-207.

14. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект. – М., РУДН, 2016, – 351 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008664266>

15. *Тань Яньцзе.* Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151), – С. 85-90.

16. *Терских М.В., Зайцева О.А.* Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 129-142. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>

Xu Zhiqi

(*RUDN University*)

ETHNO-ORIENTED METHODOLOGY IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS: HISTORY, MODERNITY AND PROSPECTS

Abstract. This article presents the historical background of the formation of the ethno-oriented methodology, examines the reasons and advantages of its application in the modern didactic context when teaching Russian to Chinese students, reveals the main principles of using the ethno-oriented methodology in working with this audience: understanding the ethnopsychological and socio-cultural characteristics of students

and taking into account the differences in the educational systems of Russia and China, and also analyzes the prospects of the ethno-oriented methodology in teaching RKI (Russian as a foreign language) to the Chinese, based on the need to take into account the individual psychological characteristics of students and use modern digital tools to improve the effectiveness of learning.

Keywords: ethno-oriented methodology, teaching Russian, Chinese students, ethnopsychological characteristics, education system.

Е.Н. Тарасова

(Российский технологический университет (РТУ МИРЭА))

**ГРАММАТИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
С.А. ХАВРОНИНОЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются методические идеи С.А. Хаврониной, связанные с формированием грамматико-семантической компетенции у обучающихся, и их актуализация в работе с китайскими студентами. Анализируется специфика грамматико-семантических трудностей китайских учащихся, система уровней языка, принципы работы с парадигмами и синтагмами, а также практические решения, позволяющие эффективно адаптировать идеи С.А. Хаврониной к современному процессу преподавания РКИ.

Ключевые слова: грамматико-семантический аспект, Хавронина, китайские студенты, РКИ, уровни языка.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на «формирование функциональной грамотности студентов, включающей владение языковыми значениями, грамматическими категориями и механизмами смыслообразования, которые они смогут применить в любой сфере деятельности» [Ригина 2021; 717]. Для китайских учащихся, чья родная языковая система принципиально отличается от русской по типологии, особую значимость приобретает грамматико-семантический аспект обучения.

Методическое наследие С.А. Хаврониной представляет собой «источник практико-ориентированных решений в области структурирования языка, отбора материала и разработки упражнений»

[Вохмина 2020; 261]. Исходя из системной организации уровней языка, парадигматических связей, синтагматических зависимостей и коммуникативной мотивированности, ей удавалось эффективно организовывать обучение студентов с различными лингвистическими профилями.

Теоретические основания. Системность языка, подробно описанная С.А. Хаврониной, является ключевым методологическим основанием для построения грамматико-семантической работы. «Язык представляет собой упорядоченную, иерархически организованную систему уровней: фонемного, морфемного, лексического, грамматического и синтаксического» [Яковлев 2019; 13]. Каждый уровень имеет свои единицы и свои типы отношений, обеспечивающих функционирование языка как знаковой системы.

Особая роль принадлежит двум типам отношений:

- синтагматическим, обеспечивающим линейную сочетаемость единиц;
- парадигматическим, формирующим вертикальные ряды значений, форм, ассоциаций [Буркина 2025; 7-8].

Для изучающих РКИ это означает необходимость учёта не только формальных характеристик языковых единиц, но и их семантических, словообразовательных и функциональных связей.

В контексте методики обучения иностранных студентов «системность языка определяет порядок введения материала, структуру упражнений, а также логику перехода от уровня значения слова к уровню синтаксической организации высказывания» [Хавронина 2007; 103]. Это особенно важно для китайских студентов, чей родной язык не имеет развитой флексии, не допускает сложных стечений согласных и характеризуется аналитическим типом грамматического строя.

Методика С.А. Хаврониной основана на принципе последовательного формирования языковой системы у обучаемого через чёткие, коммуникативно мотивированные образцы. Характерными особенностями являются:

- Логика уровневой организации языка. Обучение строится от фонетики к грамматике и от грамматики к семантике. Каждая новая единица вводится через парадигмы и минимальные сочетания, что облегчает понимание системных связей.

- Работа со словоформами и значениями. С.А. Хавронина последовательно развивает идею о том, что грамматика не может преподаваться без обращения к семантике, а семантика – без опоры на формы.

- Коммуникативность и функциональность. Упражнения, построенные по методике профессора Хаврониной, моделируют реальные потребности общения: сообщение, вопрос, побуждение, выражение эмоций, взаимодействие участников коммуникации.

- Модульность и повторяемость. Учебники С.А. Хаврониной используют устойчивые речевые образцы, позволяющие учащемуся многократно воспроизводить однотипные грамматико-семантические структуры.

- Методическая чёткость. Обучение опирается на структурирование языка как системы с чётким разграничением уровней и функций. Это делает методику особенно эффективной при обучении студентов, для которых русский представляет собой языковую систему высокого уровня сложности [Вохмина 2020; 257–265]; [Никитин 2020; 371–374]; [Шаклеин 2005; 34–35].

Китайский язык отличается аналитическим строем, отсутствием флексий, синтетических грамматических категорий, а также значительным отличием в способах выражения грамматических значений. Это приводит к ряду типичных трудностей при освоении русского языка:

1. Семантика русской флексии

Формы числа, рода, падежа требуют от учащихся осознания связей между формой и значением, которых нет в китайском языке. Многие грамматические значения в русском выражаются морфологически, тогда как в китайском – порядком слов или служебными словами.

2. Глагольные категории

Вид, время, залог, спряжение – всё это вызывает трудности из-за непривычности категории вида и отсутствия системного противопоставления совершенного/несовершенного действия.

3. Проблемы синтагматики

Китайские студенты нередко нарушают порядок слов, не учитывая синтаксические связи, особенно при построении сложных предложений.

4. Парадигматические трудности

Китайским учащимся сложно воспринимать слово как систему форм; парадигма часто воспринимается как набор необоснованных вариаций.

5. Семантическая интерференция

Китайский язык ориентирован на изолированность слога, что влияет на восприятие русской морфемной структуры и затрудняет семантизацию сложных слов [Девяткина 2024; 27-29].

Именно поэтому наследие профессора Хаврониной, ориентированное на системный и постепенный подход, позволяет оптимизировать учебный процесс и обеспечить более глубокое усвоение грамматико-семантических категорий. Можно выделить ряд практических решений, которые продуктивны в работе с китайскими учащимися:

1. Введение грамматических категорий через минимальные структурные модели

Например, падежи изучаются не как абстрактная система, а как серия устойчивых сочетаний: *в + местоположение*, *к + лицо*, *о + предмете* и т.д.

2. Парадигматическая организация материала

Преподаватель формирует у студентов представление о системе форм: *книга – книги – книге – книгу – книгой – о книге*. Эта работа способствует осмыслению связей между формой и значением.

3. Опора на коммуникативные ситуации

Любая грамматика вводится не изолированно, а через модель общения: просьба, сообщение, характеристика объекта и др.

4. Постепенная семантизация лексики

Профессор Хавронина подчеркивает необходимость показывать взаимосвязи: синонимы, антонимы, тематические группы, семантические поля. Работа с полисемией и многозначностью помогает китайским студентам преодолевать тенденцию к буквальному пониманию.

5. Активная работа со словосочетаниями

Переход от слова к словосочетанию, а затем к предложению формирует понимание синтагматических связей, что существенно снижает ошибки в порядке слов и согласовании.

6. «Комбинированные упражнения»

Упражнения, в которых грамматика и семантика соединены: определить значение формы, выбрать правильное слово, построить высказывание [Шаклеин 2005; 34–36]; [Шипелевич 2020; 118–119]. Это формирует гибкость и функциональность языковой компетенции.

Методическое наследие С.А. Хаврониной остаётся актуальным и сегодня, особенно в контексте обучения китайских студентов. Применение идей профессора Хаврониной позволяет преодолеть системные трудности, связанные с интерференцией родного языка, и формирует у обучающихся целостное понимание русского как функционально организованной языковой системы.

Литература

1. Бай С. Причины ошибок при восприятии иноязычной речи: на примере русского и китайского языков // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. Т. 5. № 4. С. 26–32.
2. Буркина М.А. Лексическая системность. Как слова объединяются в стройную систему // Научный лидер. 2025. № 41(242). С. 7–9.
3. Девяткина А.Э., Болотова А.Ю. Влияние культурных различий на преподавание делового русского языка носителям китайского языка // Управление человеческими ресурсами и финансами: современные концепции и эффективные технологии: сборник материалов II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 21–25 ноября 2023 года. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2024. С. 222–226.
4. Никитин О.В. «Говорите по-русски» (о Серафиме Алексеевне Хаврониной и книге её жизни) // Русистика, 2020. Т. 18. № 3. С. 371–376.
5. Ригина Н.А. Формирование функциональной грамотности на занятиях по РКИ // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. Том 2. Пинск: Полесский государственный университет, 2021. С. 716–720.
6. Хавронина С.А., Харламова Л.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык. Медиа, 2006. (По рецензии: Русский язык за рубежом. 2007. № 2(201). С. 102–105.
7. Шаклеин В.М. Мир учит русский язык по Хаврониной // Русский язык за рубежом. 2005. № 1–2(191–192). С. 34–37.

8. *Шипелевич Л.* Международная научная конференция «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве», посвящённая 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной (28–29 октября 2020 г., Россия, Москва, РУДН) // Русский язык за рубежом. 2020. № 6(283). С. 118–119.

9. *Вохмина Л.Л., Клобукова Л.П.* Серафима Алексеевна Хавронина: исследователь, методист, педагог // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 257–270.

10. *Яковлев А.А.* Язык как достояние человека и как самоорганизующаяся система // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. № 2. С. 5–14.

E.N. Tarasova

(Russian Technological University (RTU MIREA))

**GRAMMATICAL AND SEMANTIC ASPECTS
IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS:
FROM THE METHODOLOGICAL LEGACY
OF S.A. KHAVRONINA**

Abstract. The article examines the methodological ideas of S.A. Khavronina related to the formation of grammatical and semantic competence in learners, with a special focus on their application in teaching Chinese students. The paper analyzes the specific grammatical and semantic difficulties faced by Chinese learners, the system of language levels, the principles of working with paradigms and syntagmatic relations, as well as practical solutions that allow Professor Khavronina's ideas to be effectively adapted to contemporary Russian-as-a-foreign-language teaching.

Keywords: grammatical and semantic aspect, S.A. Khavronina, Chinese students, teaching Russian as a foreign language, language levels.

А.Ю. Устинов

(Московский педагогический государственный университет)

**ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ ПО ИРАНСКИМ ГОРОДАМ
«ПО СЛЕДАМ АФАНАСИЯ НИКИТИНА
И ЕГО “ХОЖЕНИЯ ЗА ТРИ МОРЯ”»**

Аннотация. Статья посвящена исследованию современной методической проблемы – использованию виртуальной экскурсии для формирования коммуникативной и страноведческой компетенций. Автором предпринимается попытка лингвометодического

осмысления данного феномена в иранской учебной аудитории. В исследовании используется литературный межкультурный материал – персидские страницы «Хождения за три моря» Афанасия Никитина.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, русский язык как иностранный, травелог, визуализация информации, культурологическая информация.

Обучение русскому языку как иностранному подразумевает обязательное наполнение учебного контента лексическими единицами со страноведческим культурным фоном – ономастической и, в частности, топонимической лексикой, связанной с конкретным местом проживания иностранных обучающихся. В этом случае эффективным методом обучения может быть виртуальная экскурсия. Неоспоримым является тот факт, что уровень сложности вербального элемента виртуальной экскурсии зависит от уровня владения языком обучающегося. Поэтому выбор лексического минимума для проведения подобных экскурсий становится одной из сложных и важных задач преподавателя. В этой связи нами разработаны методические рекомендации по конструированию занятий на основе виртуальных экскурсий и их использованию в работе с иранскими студентами-филологами уровня B1-B2 (на примере применения аутентичного материала: оригинальных текстов, иллюстраций, видеофрагментов).

В следующем году исполняется 560 лет (в датировке И.И. Срезневского [Срезневский 1857]) начала путешествия с караваном посла ширван-шаха Хасан-бека тверского купца Афанасия Никитина, оставившего потомкам один из значимых памятников русской культуры «Хождение за три моря». Его путь пролегал через Приволжские города к Каспийскому морю. Подвергшись разбойным нападениям, посольская миссия решила возвратиться домой, а путешественник отправился дальше через Баку в Персию и Индию.

Летом 1473 года в Москву прибыли московские купцы. Они передали дьяку великого князя Ивана III, Василию Мамыреву, тетрадью, оставшуюся после смерти тверского купца Афанасия Никитина, который был в восточных странах (Персии и Индии) и, возвращаясь, умер, не дойдя до Смоленска. За тридцать лет до путешествия Васко да Гама, открывшего морской путь из Европы в страны

Азии, русский купец Афанасий Никитин побывал в Персии и Индии и написал записки о своем путешествии, которые назвал «Хождение за три моря». У него оказался острый взгляд «открывателя». Он отмечал все диковинное, чудное, отличающее далекие заморские страны от родной русской земли. Никитину удалось увидеть многое такое, что обычно скрыто от глаз чужеземца. Люди заморских стран, с которыми он сталкивался, относились к нему с доверием и дружбой, не «крылись», как он пишет, от него. Он с изумлением смотрел на великолепные дворцы князей, но вместе с тем внимательно присматривался и к жизни простых людей, отмечая их нужды и горести. Многие повидал Афанасий Никитин за годы своих странствий. «Хождение за три моря» невелико по объему, но является одним из замечательнейших произведений древней русской литературы.

Считаем, что в процессе обучения русскому языку в иранской аудитории можно использовать данный материал в формате виртуальной экскурсии, который даёт возможность обращаться к историческому материалу, к непосредственному источнику – произведению «Хождение за три моря» А. Никитина, восстанавливать исторический контекст событий, описанных в произведении. По жанру данный текст можно определить как травелог «художественно-публицистический жанр, содержание которого состоит в документальном повествовании о реальной поездке, экспедиции, исследовании повествователя-путешественника; подкреплено историческими свидетельствами; регулярно дополнено сопоставительным анализом и рефлексией; включает переживания, эмоции и оценки пишущего» [Русакова 2021; 35].

Обращение к историческим и литературным фактам, связанным с известным путешествием тверского купца Афанасия Никитина, позволит на занятиях по русскому языку сформировать интерес к изучаемому предмету, а также – к собственной культуре. Работа с материалами виртуальной экскурсии обогатит словарный запас студентов и будет совершенствовать их речевые умения и навыки в аудировании, чтении, говорении и письме.

Рассмотрим пример конструирования занятия на основе виртуальной экскурсии «По следам Афанасия Никитина и его “Хождения за три моря”».

Цель – знакомство с персидскими страницами “Хождения за три моря” А. Никитина.

Профиль группы: филологический.

Уровень владения языком: В1-В2.

Тип виртуальной экскурсии: обзорная.

Вид: презентация PowerPoint, содержащая фото- и видео-контент, панорамные композиции и интерактивные карты.

I. Предэкскурсионный этап

1. Предтекстовые упражнения (освоение новой лексики, совершенствование грамматических умений и навыков, формирование лингвокультурологических знаний):

– семантизация новой лексики: *путевые записки, купец, быт и нравы, кириллица, убить, разрушить, скот, финики, пристань, миля, представляться, империя, Пасха, Радуница, сжечь, тава;*

– определение способа образования слов: *путешественник, прикаспийский, солнечный (жар), пребывать, персидский, по-персидски, османский, домашний;*

– определение глаголов, от которых образованы существительные: *хождение, записки, пребывание, проклятие, торговля;*

– подбор синонимов к словам: *находиться, посетить, добраться, всякий, великий, кони;*

– подбор антонимов к словам: *понятная (страна), свободно (говорил), умереть, продать, много.*

2. Историческая справка (слово преподавателя, можно на фарси):

«Афанасий Никитин, русский путешественник и купец (демонстрируется портрет А. Никитина), провёл около двух лет в Персии (современный Иран) во время своего путешествия в Индию, которое он описал в своих путевых записках «Хождение за три моря».

Афанасий Никитин пересёк Персию с севера на юг. Сначала он находился в прикаспийском городе Мазендеран, затем посетил города Амоль и Сари. Далее путешественник прошёл через Демавенд, Рей, Кашан и Йезд. В Персии А. Никитин провёл более 8 месяцев.

В записках А. Никитин упоминает, что Персия была для него понятной страной. Путешественник описывал быт и нравы населения. Во время пребывания в Персии Никитин занимался торговлей, чтобы заработать на дальнейшее путешествие.

В своих записях Афанасий Никитин часто использовал слова и целые фразы на персидском языке, на котором, говорил свободно. Причем записывал их на кириллице. При этом он в записках нигде не использует слово «Персия», а называет только регионы страны – Мазендеран, Хорасан, Гилян.

В Индии наш герой представлялся персидским именем Юсуф Хорасани.

Обратно он пошёл не через Мазендеран и Каспийское море, а в сторону Османской империи через Трапезунд к Чёрному морю и далее в Кафу (Феодосию) до Смоленска. До дома он так и не добрался, а умер в дороге осенью 1474 года».

3. Чтение текста с опорой на карту.

Текст дается в обработке М. Д. Каган-Тарковской и Я. С. Лурье, в переводе Л. С. Семенова, с комментариями Я.С. Лурье и Л.С. Семеновой.

«А из Баку пошёл за море – в Чапакур.

И прожил я в Чапакуре шесть месяцев, да в Сари жил месяц, в Мазандаранской земле. А оттуда пошел к Амолу и жил тут месяц. А оттуда пошел к Демавенду, а из Демавенда – к Рею. Тут убили шаха Хусейна, из детей Али, внуков Мухаммеда, и пало на убийц проклятие Мухаммеда – семьдесят городов разрушилось.

Из Рея пошел я к Кашану и жил тут месяц, а из Катана – к Наину, а из Наина – к Йезду и тут жил месяц. А из Йезда пошел к Сирджану, а из Сирджана – к Тарому, домашний скот здесь кормят финиками, по четыре алтына продают батман фиников. А из Тарома пошел к Лару, а из Лара – к Бендеру – то пристань Ормузская. И тут море Индийское, по-персидски дарья Гундустанская; до Ормуза града отсюда четыре мили идти.

А Ормуз – на острове, и море наступает на него всякий день по два раза. Тут провел я первую Пасху, а пришел в Ормуз за четыре недели до Пасхи. И потому я города не все назвал, что много еще городов больших. Велик солнечный жар в Ормузе, человека сожжет. В Ормузе был я месяц, а из Ормуза после Пасхи в день Радуницы пошёл я в таве с конями за море Индийское».

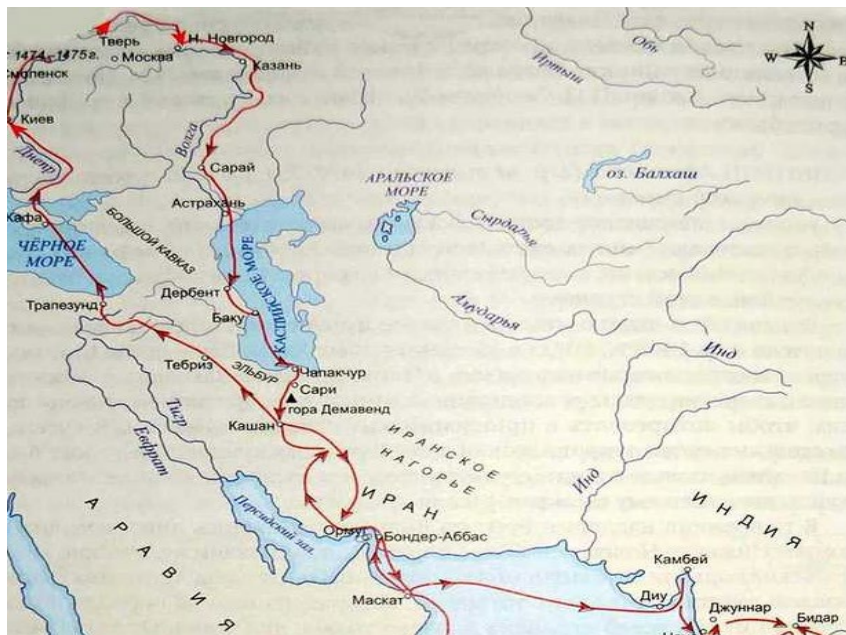


Рис. 1. Карта путешествия А. Никитина

4. Послетекстовые упражнения: выполнение теста, помогающего закрепить содержание текста:

1. Никитин направился в город Чапакур из
 - а) Дербента; б) Баку; в) Казани
2. В каком городе убили шаха Хусейна:
 - а) Демавенде; б) Кашане; в) Рее
3. В Тароме домашний скот кормят:
 - а) яблоками; б) финиками; в) апельсинами
4. Дарья Гундустанская – это
 - а) город; б) море; в) остров
5. Из Ормуза А.Никитин направился в Индию, купив
 - а) коров; б) коней; в) овец.

II. Экскурсионный этап (проведение виртуальной экскурсии, аудитория делится на группы).

1. Выдача «Дневника туриста». Каждая туристическая группа получает «Дневник», в котором содержится определенное

количество разноплановых заданий, позволяющих закрепить усвоенную информацию. Приведем примеры заданий:

- отметьте на карте местоположение посещенных А. Никитиным персидских городов (карта прилагается);
- соотнесите названия городов и современные достопримечательности, находящиеся в этих городах. Запишите объекты по-русски, например:

Могила Имамзаде Аббаса в Сари



Рис. 2. Могила Имамзаде Аббаса

Тебризский базар, входящий в список всемирного культурного наследия Юнеско. Это самый большой крытый базар в мире.



Рис. 3. Тебризский базар

- Посмотрите фрагмент анимационного сериала «Хождение за три моря» М. Ардашева. Как представлен персидский период путешествия?

III. Постэкскурсионный этап

Подводятся итоги занятия с помощью фразы: «Сегодня на занятии мы побывали на виртуальной экскурсии по городам Персии (Ирана), которые посетил русский путешественник А.Никитин».

Проводится рефлексия на основе вопросов открытого типа: «О чем вы узнали сегодня?»; «Что вам понятно, а что нет?»; «Что понравилось больше всего?»

Предлагается к выполнению домашнее задание на основе исторической повести К.И. Кунина «За три моря. Путешествие тверского купца Афанасия Никитина» [Кунины 1947]: Прочитайте отрывок повести с.50-89 «По Ирану», составьте план, а затем виртуальную экскурсию на основе прочитанных страниц повести.

Подводя итоги, подчеркнем, что виртуальные экскурсии обладают большим методическим потенциалом: являются активным методом обучения и эффективным форматом учебного занятия по РКИ. Виртуальные экскурсии связаны с современными способами визуализации информации, нелинейным представлением информации, обусловленным цифровым контентом. Будучи интерактивным методом обучения, виртуальные экскурсии способствуют развитию познавательной и речевой деятельности обучающихся, формированию языковой и коммуникативной компетенции. Являясь новым способом представления культурологической информации, виртуальные экскурсии вызывают большой интерес у обучающихся, способствуют развитию у них социокультурной компетенции.

Литература

1. *Каган-Тарковская М.Д., Лурье Я.С.* Хождение за три моря / Перевод Л. С. Семенова // эл. источник https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-7/11 (дата обращения 29.08.2025 г.)
2. *Кунин К.И.* За три моря. Путешествие тверского купца Афанасия Никитина. Ист. повесть / Вступ. статья: Д. Арманд. Москва; Ленинград: Изд-во и ф-ка дет. книги Детгиза в М., 1947. 167 с.

3. *Русакова О. Ф., Русаков В. М.* Травелог: Теоретико-методологический анализ. Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2021, - 266 с.

4. *Срезневский И. И.* Хождение за три моря Афанасия Никитина в 1466-1472 г.г. / Чтения И. И. Срезневского. Санкт-Петербург: тип. Имп. Акад. наук, 1857, - 88 с.

A.Yu. Ustinov

(Moscow State Pedagogical University)

VIRTUAL TOUR OF IRANIAN CITIES «IN THE FOOTSTEPS OF AFANASIY NIKITIN AND HIS “VOYAGE BEYOND THE THREE SEAS”»

Abstract. The article studies a modern methodological problem, virtual excursion to form communicative and country-specific competencies. The author attempts to provide a linguistic and methodological analysis of this phenomenon in an Iranian classroom. The study uses literary intercultural material, the Persian pages of Afanasy Nikitin's «Voyage Beyond the Three Seas»

Keywords: virtual excursion, Russian as a foreign language, travelogue, visualization of information, cultural information.

У Тун

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ В УЧЕБНИКЕ «ДОРОГА В РОССИЮ» ДЛЯ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Актуальность темы статьи определяется необходимостью выявления методических особенностей преподавания темы прямой и косвенной речи в современных учебных комплексах РКИ для китайской аудитории. В статье в данном аспекте рассматривается учебный комплекс «Дорога в Россию», часть 2 (базовый уровень).

Ключевые слова: прямая речь, косвенная речь, русский язык как иностранный, Дорога в Россию, китайская аудитория.

Тема прямой и косвенной речи занимает важное место в курсе русского языка как иностранного, поскольку конструкции с косвенной речью часто используются в разговорном языке, а конструкции с прямой речью – в письменной речи [Ломов А. М. 2012; 31-36]. В

особенности это актуально для преподавания в китайской аудитории, поскольку конструкции с прямой и косвенной речью в китайском и русском языках различаются, причем иногда весьма существенно. Например, в китайском языке практически нет формальных указаний на чужую речь, в отличие от русского языка, в котором конструкция с косвенной речью выделяется четко: вначале следует вводная фраза «сказал(а), и т.д., что...», которая отделяется запятой, стоящей перед обязательным союзом «что». В китайском языке косвенная (чужая) речь следует за глаголом 说 *shuō* ‘говорить’, который может быть отделен запятой от сообщения, а может и не отделяться пунктуационно. Более того, нередко в китайском языке глаголы, которые указывают на косвенную речь, опускаются, и особенно это характерно для разговорного языка. Это приводит к путанице между прямой и косвенной речью в китайском языке – подчас вид сообщаемой речи можно определить только по контексту [Имаева Г.З., Имаева Е.З. 2019].

Также конструкции с косвенной речью в китайском языке отличаются от подобных русских конструкций по своей синтаксической роли: для китайского языка характерен паратаксис, то есть сопоставление двух фактически равных частей предложения. Русскому языку, напротив, более присущ гипотаксис, то есть подчинённое положение данной конструкции [Всеволодова М.В., Янчжэн Ван]. Это обуславливает интонационные особенности произнесения фраз с косвенной речью.

Эти различия обладают интерференционным воздействием, и на грамматическом, и на лексическом уровнях: подчас студенты-китайцы автоматически переносят правила их родного языка на русский язык. В частности, китайским студентам, в особенности в начале обучения, свойственно ограничивать количество глаголов, вводящих косвенную речь – как правило, они используют только глаголы «говорить / сказать / думать». Это объясняется тем, что в китайском языке количество таких глаголов действительно ограничено, в отличие от русского языка. Это приводит к обедненной семантике предложений, а в отдельных случаях даже к искажению смысла: например, вместо глаголов «объявил / признал / решил» может быть использован глагол «сказал», и т.д. [У Тун. 2023;157-161]

Далее несмотря на то, что в китайском языке также существуют местоимения, которые используются при построении конструкций

с косвенной речью, тем не менее, количество русских местоимений и особенности их формообразования и склонения сложны для китайских студентов. Поэтому нередко в русских конструкциях косвенной речи китайские студенты не изменяют исходное местоимение по лицам, например:

Наталья сказала: «Я прочитала эту лекцию в конспекте». – прямая речь

Наталья сказала, что я прочитала эту лекцию в конспекте. – косвенная речь.

Можно увидеть, что во втором предложении местоимение «я» осталось неизменным, хотя, по правилам русского языка, оно должно было смениться на местоимение «она».

Таким образом, актуальность темы статьи определяется необходимостью выявления методических особенностей преподавания темы прямой и косвенной речи в современных учебных комплексах РКИ для китайской аудитории. В статье рассматривается в данном аспекте учебный комплекс «Дорога в Россию», часть 2 (базовый уровень), авторства В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых [В. Е. Антонова и др. 2008].

Теме прямой и косвенной речи посвящен один из грамматических разделов во втором уроке данного учебного комплекса. В общей сложности, этот тематический раздел занимает 1,5 страницы. Приведем задания, которые представлены в данном учебнике. Вначале даются речевые образцы, подобные этим:

прямая речь	косвенная речь
<p><i>Антон: – Том, куда ты идешь?</i> <i>Том: – Я иду в столовую.</i> <i>Олег: – Ира, с кем вы были в театре?</i> <i>Ира: – Я ходила с братом.</i></p>	<p><i>Антон спросил Тома, куда он идет.</i> <i>Том ответил, что он идет в столовую.</i> <i>Олег спросил Иру, с кем она была в театре.</i> <i>Ира ответила, что она ходила с братом.</i></p>

Затем студентам даются диалоги, которые необходимо перевести в косвенную речь:

прямая речь	косвенная речь
<p><i>Антон: – Виктор, я давно хочу послушать свою любимую певицу Алсу. Где она сейчас выступает?</i></p> <p><i>Виктор: – Я не знаю, Антон, спроси мою сестру. Она интересуется музыкой и тоже любит эту певицу.</i></p>	<p><i>Антон сказал Виктору, что он давно хочет послушать свою любимую певицу Алсу. Он спросил Виктора, где она сейчас выступает.</i></p> <p><i>Виктор сказал, что он не знает. Он посоветовал Антону спросить его сестру, потому что она интересуется музыкой и тоже любит эту певицу.</i></p>

Несомненным достоинством учебного комплекса является разнообразие глаголов, которые в русском языке могут вводить косвенную речь: даже в представленном маленьком фрагменте таких глаголов три – «сказал, спросил, посоветовал». Это расширяет грамматический и лексический кругозор китайских студентов.

Но это единственное достоинство нивелируются существенными недостатками: во-первых, теме уделено слишком мало внимания, а во-вторых, отсутствует теоретический материал по данной теме. На практике, это приводит к тому, что наработанные навыки быстро теряются в процессе изучения других тем, и студенты-китайцы неизменно совершают ошибки при применении русских конструкций с прямой и косвенной речью.

Таким образом, анализ показал, что тема прямой и косвенной речи представлена в учебном комплексе «Дорога в Россию» недостаточно: нет теоретического материала, излагающего особенности построения конструкций с прямой и косвенной речью в русском языке; недостаточно упражнений, что не позволяет студентам отрабатывать автоматический навык использования косвенной и прямой речи в русском языке; нет контрольных заданий, позволяющих оценить уровень овладения студентами-китайцами навыком построения конструкций с прямой и косвенной речью в русском языке. Возможно, на малую представленность данной темы повлияла обманчивая легкость конструкций – действительно, носителям языка данные конструкции могут показаться одними из самых легких для понимания и воспроизведения. Следствием такого восприятия методистами темы прямой и косвенной речи является наличие ошибок в

речи китайских студентов. Это обуславливает необходимость создания учебных материалов по данной теме для преподавателей-практиков, включающих в себя не только теоретический материал, но и большое количество упражнений и контрольных заданий.

Литература

1. Всеволодова М.В., Янчжэн Ван. Всеволодова М.В., Янчжэн Ван. Парадигматика простого предложения в русском языке в зеркале китайского языка: на материале предложений с глаголами восхищаться / увлекаться. – М.: УРСС, 2019. – 200 с.
2. Дорога в Россию: учебник русского языка: (базовый уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. – 4-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Златоуст; Москва: ЦМО МГУ, 2008. – 341 с.
3. Имаева Г.З., Имаева Е.З. Формирование умений и навыков квалифицировать чужую речь на уроках РКИ // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 7. – С. 158-161.
4. Ломов А.М. Чужая речь в письменном тексте // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2012. – № 8. – С. 31-36.
5. У Тун. Проблема интерференции при обучении китайских студентов косвенной речи на русском языке // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания. 2023. С. 157-161.

Wu Tong

(RUDN University)

PRESENTATION OF THE TOPICS OF DIRECT AND INDIRECT SPEECH IN THE TEXTBOOK “THE ROAD TO RUSSIA” FOR THE CHINESE AUDIENCE

Abstract. The relevance of the topic of the article is determined by the need to identify the methodological features of teaching the topic of direct and indirect speech in modern educational complexes of the Russian as a foreign language for the Chinese audience. The article examines “The Road to Russia” training complex in this aspect, Part 2 (basic level).

Keywords: direct speech, indirect speech, Russian as a foreign language, The road to Russia, Chinese audience.

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация. в статье исследуется роль искусственного интеллекта в профессиональной подготовке преподавателей русского языка как иностранного. Автор анализирует современные вызовы внедрения технологий и предлагает научно обоснованные рекомендации для повышения эффективности педагогической подготовки в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, повышение квалификации педагогов, цифровые технологии, РКИ.

Современные информационные технологии, в том числе искусственный интеллект (ИИ), значительно трансформируют сферу образования, создавая новые возможности для повышения эффективности преподавания и обучения [Baker & Smith, 2019]. В контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ) внедрение ИИ позволяет автоматизировать оценивание, персонализировать образовательные траектории и расширить возможности практики языковых навыков [Kukulska-Hulme et al., 2020]. В связи с этим особое значение приобретает подготовка преподавателей к эффективному использованию современных ИТ-инструментов, что требует разработки специальных программ профессионального развития и обучения.

В условиях цифровизации образования повышение квалификации преподавателей с ориентацией на использование ИИ является стратегической задачей. Согласно исследованиям [Kukulska-Hulme et al. 2020], эффективность внедрения инновационных технологий зависит от уровня подготовки кадров.

Цель данной статьи – рассмотреть основные направления и компоненты программ обучения преподавателей РКИ с использованием технологий искусственного интеллекта, определить их роль в повышении качества педагогической деятельности и предложить рекомендации по их реализации.

В задачи исследования входят:

- Обзор существующих программ и платформ обучения преподавателей по использованию ИИ;
- Анализ педагогических и технологических аспектов интеграции ИИ в образовательный процесс;
- Разработка рекомендаций для создания эффективных программ повышения квалификации и подготовки новых кадров.

В научной литературе выделяются следующие ключевые направления использования ИИ в образовании [Luckin et al. 2016; Woolf 2018]:

- Адаптивное обучение, основанное на анализе данных о прогрессе учащихся;
- Автоматическая оценка и обратная связь;
- Виртуальные ассистенты и чат-боты для практики языковых навыков;
- Аналитика больших данных для определения проблемных зон и формирования индивидуальных программ обучения.

В контексте преподавания РКИ эти технологии позволяют создавать более эффективные и интерактивные методы обучения, способствуют развитию коммуникативных навыков и повышению мотивации студентов [Kukulska-Hulme et al. 2020].

Основные компоненты программ обучения преподавателей РКИ с использованием ИИ:

Подготовка преподавателей к использованию ИИ должна включать как теоретическую, так и практическую часть. Теоретическая часть включает освоение основ искусственного интеллекта, машинного обучения, обработки естественного языка (NLP), а также вопросов этики и безопасности данных. Практическая деятельность предполагает работу с конкретными платформами, создание собственных учебных сценариев, проведение тестирований, а также участие в мастер-классах и лабораторных работах.

Особое значение уделяется развитию у педагогов умения интерпретировать результаты автоматической оценки, корректировать учебные планы на основе аналитики данных и создавать интерактивные задания с помощью ИИ-инструментов. Эффективная подготовка включает обучение навыкам самостоятельной работы, обмену опытом и участию в профессиональных сообществах, что способствует формированию культуры инновационного преподавания.

Современные платформы и возможности для обучения педагогов

Сегодня существует множество онлайн-курсов и платформ, предлагающих обучение по применению ИИ в образовании. Среди них – Coursera, EdX, Udemy, а также внутренние корпоративные и университетские программы, включающие модули по автоматической оценке, созданию чат-ботов, адаптивных систем и аналитических платформ. Такие курсы позволяют педагогам не только получить необходимые знания, но и опробовать их в практике.

Важно подчеркнуть, что обучение должно быть непрерывным и интегрированным в профессиональную деятельность педагогов. Регулярное участие в семинарах, конференциях, обмен опытом в профессиональных сообществах способствует формированию устойчивых компетенций и стимулирует развитие педагогической культуры.

Вызовы и особенности внедрения ИИ в подготовку преподавателей РКИ

Помимо технических аспектов, существенным и важнейшим, на наш взгляд, вызовом является развитие критического мышления педагогов в контексте возможностей и ограничений ИИ. Необходимо научить преподавателей распознавать ситуации, когда автоматические системы могут давать ошибочные оценки или неправильно интерпретировать особенности русского языка. Важны также вопросы этики, связанные с приватностью данных студентов, недопущением предвзятости и дискриминации алгоритмов.

Кроме того, необходимо обеспечить баланс между использованием автоматизированных систем и человеческим участием: педагог должен оставаться наставником, мотиватором и интерпретатором результатов, а автоматические системы – помощниками в его деятельности. В связи с этим важна подготовка педагогов по вопросам этики и ответственности при работе с ИИ.

Рекомендации по созданию эффективных программ профессионального развития

На основе анализа современных практик можно выделить следующие рекомендации:

- Интегрировать обучение ИИ в систему повышения квалификации педагогов, делая его обязательной частью программ переподготовки и повышения квалификации.

- Создавать междисциплинарные курсы, объединяющие педагогические, технологические и этические компоненты, что позволит педагогам более полно понять возможности и ограничения ИИ.

- Развивать практическую ориентацию обучения, предоставляя педагогам реальные кейсы, проектные задания и возможности для создания собственных образовательных сценариев с использованием ИИ.

- Формировать профессиональные сообщества, где преподаватели смогут обмениваться опытом, обсуждать проблемы и совместно искать решения.

- Обеспечивать постоянное обновление программ, учитывая быстрое развитие технологий, и интегрировать новые инструменты и методы в обучение.

- Важнейшей частью подготовки является развитие критического мышления относительно возможностей и ограничений ИИ. Необходимо научить педагогов распознавать ситуации, в которых автоматические системы могут давать ошибочные оценки или неправильно интерпретировать языковые особенности, особенно в случае русского языка, отличающегося богатством морфологических и синтаксических форм. В этом контексте важна подготовка по этическим вопросам: как обеспечить безопасность и конфиденциальность данных студентов, как избежать предвзятости в алгоритмах и не заменить, а дополнить человеческий фактор в преподавании [Федосенко 2025].

- Создавать платформы для дистанционного и смешанного обучения, позволяющие педагогам учиться в удобное для них время и в своем темпе.

- Внедрять механизмы обратной связи и оценки эффективности программ, чтобы своевременно корректировать содержание и методы обучения.

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в подготовку и профессиональное развитие преподавателей русского языка как иностранного – это стратегическая задача, которая требует системного и многоуровневого подхода. Только комплексные программы, сочетающие теорию, практику и этическое осмысление, смогут подготовить педагогов к эффективной работе с современ-

ными технологиями, обеспечить высокое качество обучения и развитие языковых навыков студентов. В условиях постоянных технологических изменений важно создавать гибкие, актуальные и ориентированные на будущее образовательные траектории, способные отвечать вызовам современности.

Литература

1. *Baker, R. S., & Smith, L.* (2019). Educational Data Mining and Learning Analytics: Foundations and Applications. Springer.
2. *Kukulska-Hulme, A., et al.* (2020). Intelligent language learning: The potential for AI-assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 24(2), 1-17.
3. *Luckin, R., et al.* (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. UCL IOE Press.
4. *Woolf, B. P.* (2018). Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning. Morgan Kaufmann.
5. *Федосенко Е.В.* Использование искусственного интеллекта в работе учителя русского языка как иностранного в Узбекистане // Мир науки, культуры, образования, 2025. № 2 (112). С. 95-97.

E. Fedosenko

*(Military academy of material support
of the general A.V. Hrubyov)*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS: CURRENT ISSUES AND RECOMMENDATIONS

Abstract. This article explores the role of artificial intelligence in the professional training of teachers of Russian as a foreign language, analyzes modern challenges in implementing technologies, and offers scientifically substantiated recommendations for effective pedagogical training in the context of digital transformation in education.

Keywords: artificial intelligence, teacher professional development, digital technologies, Russian as a foreign language.

УСВОЕНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В поликультурном контексте изучение русской лексики играет особенно важную роль в передаче культурного фона, формировании культурных компетенций у студентов и развитии их межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: поликультура; язык и культура; преподавание лексики, многоязычие, поликультурная среда.

Среди 106 вузов Китая, в которых изучают русский язык, растёт доля студентов, начинающих изучение с нуля и сталкивающихся с совершенно новым языком, сложной грамматической системой, трудными для произношения буквами, а также обязательными государственными экзаменами I и II сертификационного уровня. Не удивительно, что многие студенты испытывают страх перед учёбой. Поэтому нам представляется логичным начинать с изучения слов, постепенно выстраивая «лесенку» из лексики, и подводить студентов к русской культуре как к ключевому элементу, открывающему дверь в Россию и позволяющему совершить путешествие в мир чужой культуры. Это важный и актуальный подход к профессиональному преподаванию русского языка в современных китайских вузах, который помогает максимально снять страх перед новыми словами. Как организовать преподавание русской лексики в условиях поликультуры – это один из вопросов, над которым мы должны размышлять.

В последние годы феномен поликультурности привлек широкое внимание учёных Китая и России, вследствие чего появилась серия работ – актуальных статей и монографий, сочетающих теоретическую значимость и практическую применимость. Усиление связей и обмена между представителями разных народов способствует достижению взаимопонимания и культурного единства. Кроме того, Россия продолжает давнюю историческую традицию сосуществования различных культур, являющуюся основой поддержания поликультурного характера современного общества.

Особого внимания в контексте поликультурного образования заслуживает феномен кибержаргона. Это не хаотичный набор

неологизмов, а сложная система, функционирующая по собственным лингвистическим законам. Например, исследования лингвистов РАН (Институт русского языка им. В. В. Виноградова) показывают, что свыше 60% неологизмов Рунета образуются по продуктивным моделям русского словообразования (суффиксация, префиксация, сложение основ: «хайповать», «краш», «офк»), что, вопреки расхожему мнению, свидетельствует не о деградации, а о гибкости и адаптивности языка. Однако именно эта гибридность – сочетание исконных моделей с заимствованными элементами («загуглить», «пост») – создает основную методическую трудность для инофонов.

В вузах Китая профессиональное преподавание русской лексики привлекает внимание, но в значительной степени ограничено влиянием традиционных подходов. В этих моделях обычно акцент делается на освоении базовых значений слов и увеличении их количества, тогда как глубинное содержание и экстенсивные связи слов остаются вне поля зрения. Изолированное запоминание, пренебрежение культурными факторами и конкретным контекстом приводят к тому, что студенты хорошо запоминают слова, но слабо владеют их практическим употреблением.

В последние годы между существующей моделью подготовки специалистов, структурой курсов и содержанием обучения, с одной стороны, и потребностями общества в специалистах по русскому языку, с другой, возникло расхождение, в то время как в России произошли значительные изменения в государстве, обществе и в самой языковой системе. В октябре 2012 г. вышел «Учебный план по русскому языку для высших учебных заведений» (вторая редакция), где четко определены требования к словарному запасу: на базовом этапе студент должен владеть 3500-3800 словами (из них активно 2200-2400), а на повышенном этапе общий объем познаваемой лексики должен достигать 8000 слов (из них активно 4000-5000)^[7].

Компьютерная лингвистика, психолингвистика и прикладная лингвистика вносят свою лепту в разработку методов преподавания лексики, расширяя как глубину, так и ширину исследований. Например, В.В. Екаткина предлагает организовать обучение через освоение законов словообразования, систематизацию лексики по категориям и групповое запоминание, а также приводит такие приемы расширения словарного запаса, как 1) запись слов по алфавиту;

2) группировка слов по орфографическим особенностям; 3) объединение однокоренных слов разных частей речи; 4) группировка по синонимам и антонимам; 5) написание текста по ключевым словам; 6) использование этимологических знаний для запоминания. Кроме того, учитываются такие аспекты, как развитие интереса, формирование логического и абстрактного мышления, а также равное внимание устной и письменной речи.

В «Учебном плане» также детально освещаются вопросы лексического фона и национально-культурных различий, включая фоновое и коннотативное значение слова (безэквивалентные), фоновые и коннотативные слова), национально-культурные особенности русской лексики (имена, топонимика, растения и животные, цвета, цифры, фольклорные и литературные образы, фразеологизмы), а также происхождение и характеристики новых и заимствованных слов, что отражает ярко выраженный временной и культурный аспект.

Если вернуться к 1950-м годам, то СССР в то время добивался выдающихся достижений в космонавтике. Названия кораблей «Восток» и «Восход» (вариант первого) отражают влияние исторических, экономических и географических факторов, а также передают национальный дух и социальное сознание того времени. В русском языке эти слова имеют позитивную коннотацию, скрывая в себе ассоциации с началом, рождением, молодостью и т.д. В 1970-1980-е годы, по мере усиления российской космической техники, появились такие названия, как «Союз» и «Салют», а также идеи державного могущества, воплощённые в словах «Буран», «Циклон» и «Энергия». После распада Советского Союза начал использоваться термин «Заря». Все эти наименования можно рассматривать как отражения и накопление национальной культуры России на различных этапах её развития

С 2002 года в Европейский союз (Евросоюз) вошли двенадцать стран, включая Австрию, Бельгию и Испанию, которые совместно внедрили единую валюту – евро. Это слово образовано путём сокращения слова «Европа». К середине 1990-х годов «евро» был заимствован как самостоятельное существительное. Сегодня «евро» превратилось в символ многообразия значений, а также в символ новых социальных, экономических и политических союзов

Под влиянием глобализации в мире происходят изменения в политике, экономике, языке и культуре, образовании, меняется система ценностей. Эти кардинальные изменения определяют появление новой лексики. Поэтому совместная цель преподавателей русского языка – максимально соответствовать потребностям социального развития, учитывать актуальную ситуацию в социальной жизни России и изменения в употреблении языка, широко применять гибкие и эффективные современные педагогические средства, такие как мультимедиа, а также организовывать преподавание русской лексики в поликультурном контексте, начиная с конкретных примеров и постепенно расширяя материал, что способствует формированию комплексных компетенций у студентов и поиску более целенаправленных и реализуемых стратегий обучения для подготовки компетентных специалистов по русскому языку в XXI веке

Литература

1. *Тарасов А.Е.* Культурные заимствования в процессе космической деятельности. Сборник трудов «Встречи этнических культур в зеркале языка». Москва: Наука, 2002. Р.428.
2. *Лю Сумя.* Комментарий к «Положению о четвертом экзамене по русскому языку для специальностей иностранных языков в вузах». Русский язык в Китае, 2020 (2). pp. 21-22.
3. *Пан Гуаньюнь.* Лексические особенности русского языка в компьютерной среде и в Интернете. Изучение русского языка, 2019 (4). Р. 88.
4. Ректорский совет по преподаванию иностранных языков высших учебных заведений. Подразделение по русскому языку. Ред. Положение о преподавании русского языка в высших учебных заведениях: Второе издание [М]. Пекин: Издательство иностранного языка и образования, 2022. Р. 10.
5. *Чжэнь Тиву.* Следовать традиции и открывать дорогу будущему: Сборник научных трудов Международной научной конференции «Три века русского образования в Китае» [С]. Шанхай: Издательство иностранного языка Шанхая, 2019. Р. 2.
6. *Humboldt, W. v.* On the Diversity of Human Language Structure and Its Influence on the Development of the Human Spirit (Yao Xiaoping, Trans.). Beijing: The Commercial Press, 2009. Р. 73.
7. *Wilkins, D. A.* Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold, 1972. Р. 243.

Huai Yufei

(Moscow City Pedagogical University)

LEARNING RUSSIAN VOCABULARY IN A MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. In a multicultural context, learning Russian vocabulary plays a particularly important role in conveying cultural background, developing students' cultural competencies, and developing their intercultural communication.

Keywords: multiculture; language and culture; vocabulary teaching; multilingualism; multicultural environment.

Цзэн Юань

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНИКА РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

Аннотация. В статье проанализированы лингвометодические основы учебника РКИ для китайских учащихся с интеграцией этнокультурного компонента. Рассматриваются подходы к подаче материала, упражнения и работа с медиаресурсами для развития коммуникативных навыков с учётом культурных особенностей.

Ключевые слова: учебник РКИ, китайские учащиеся, этнокультурный компонент, коммуникативные навыки, лингвометодические основы.

Медиа материалы, отражающие реальные рабочие ситуации, формируют у студентов практическое понимание речевых клише и профессиональной терминологии. В ходе занятий целесообразно подбирать видеоролики, демонстрирующие примеры переговоров, презентаций, выступлений и обучающих семинаров [Руженцева, Бабикова 2022: 88-97].

Следует использовать разнообразные сюжеты: учащиеся знакомятся с формальными и неформальными бытовыми ситуациями. Регулярное аудио- и видеопрактикум развивает умение быстро распознавать повседневные выражения. В процессе важно уделять внимание паузам, интонации и темпу речи, чтобы научиться различать

оттенки общения в официальной и непринуждённой обстановке [Гриднева, Владимирова 2018: 75–84].

При создании учебных заданий эффективно использовать структурированный подход. Разделение видео на короткие фрагменты позволяет детально отрабатывать речевые модели. Сначала учащиеся смотрят или слушают материал без остановок для общего понимания. Затем преподаватель задаёт уточняющие вопросы, углубляя восприятие. В завершение организуется групповая работа: студенты обсуждают основные идеи, особенности поведения говорящих и культурные различия [Коренева, Чернявская, Киреева 2024: 45–52].

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов требует тщательной подготовки: составления глоссария, анализа терминов и фонетических сложностей. Ключевые выражения сопровождаются пояснениями для углублённой практики. Задания на заполнение пропусков, поиск эквивалентов и составление диалогов помогают эффективно закреплять новую лексику.

При работе с китайскими учащимися важно учитывать их психолингвистические особенности. Из-за тональной системы в китайском языке необходимо уделять особое внимание интонации русской речи, которая часто передаёт смысловые оттенки. Видеоматериалы с выраженной невербальной коммуникацией (жесты, мимика) улучшают понимание речевых ситуаций.

Семинары с разыгрыванием сцен по видео развивают аудирование и говорение. Записи дискуссий в многоязычной аудитории помогают осваивать межкультурное взаимодействие и избегать стереотипов. Каждый просмотр следует сопровождать обсуждением, чтобы студенты учились аргументировать свою точку зрения и задавать вопросы.

Педагогические подходы, знакомящие китайских учащихся с русской культурой, расширяют их коммуникативные возможности. Культурный компонент – традиции, нормы этикета, исторические факты – отражается в речевых формулах. Изучение языка без привязки к культуре снижает интерес, поэтому важно показывать связь языковых конструкций с жизнью носителей.

Для формирования культурной грамотности эффективно использовать сравнительные таблицы, показывающие различия между китайской и российской культурами. Один уровень включает

изучение лексики, описывающей действия и явления, другой – знакомство с нормами этикета и коммуникативными привычками. Тематические проекты стимулируют учащихся самостоятельно исследовать российские традиции.

Включение культурного компонента помогает осознать связь речевых моделей с историей, ценностями и социальными нормами. Методически продуманное использование страноведческих материалов расширяет кругозор, повышает мотивацию и способствует углублённому взаимодействию с носителями культуры. К эффективным методам относятся дискуссии о праздниках, просмотр документальных фильмов об обычаях и анализ новостных материалов.

Линейная структура обучения обеспечивает последовательное продвижение от основ к сложным конструкциям. Сначала изучаются алфавит, ударение и чтение, что создаёт базу для усвоения лексики. Начальный словарный запас включает простые формулы приветствия, обращения и самопрезентации. На раннем этапе вводятся личные местоимения, спряжение глаголов в настоящем времени и именительный падеж существительных. Такой подход закладывает основы построения кратких высказываний, используемых в начальном общении.

Последовательно вводятся число и род существительных, а также начальные формы прилагательных для описания объектов. Добавление глаголов прошедшего и будущего времени позволяет обсуждать завершённые действия и планы. На этом этапе полезно изучать модальные глаголы для выражения необходимости или возможности.

На уровне A1 осваиваются базовые падежные конструкции (прежде всего предложный и винительный) для повседневного общения: указание места, обсуждение тем и действий. Особое внимание уделяется вежливым формулам («Добрый день», «Спасибо»).

На уровне A2 добавляется согласование прилагательных и числительных, вводятся родительный и творительный падежи для выражения принадлежности и описания действий. Изучение предлогов позволяет обсуждать причины и следствия. Постепенное усложнение материала развивает все языковые навыки в бытовых ситуациях.

Для закрепления лексики и грамматики используются различные упражнения, отрабатывающие материал в бытовых ситуациях. Классический пример – тренировочные задания на автоматизацию. Например, подстановочные упражнения: студентам даётся шаблон «(Я/Мы) _____ (готовить/приготовить) ужин» и нужно выбрать правильную форму глагола по виду, времени и лицу. Также используются преобразовательные задания, например, превращение утверждения в вопрос: «Ты купил хлеб?» → «Ты купил хлеб?», «Он покупал молоко?» и так далее.

В коммуникативной практике полезны диалоги по образцу, где учащиеся воспроизводят речевые формулы в бытовых ситуациях. Например, на начальном уровне можно разыграть диалог между двумя новыми знакомыми: «Привет! Меня зовут Ли Вэй. Я приехал из Китая» – «Очень приятно, Ли Вэй! Меня зовут Ольга. Расскажи, пожалуйста, как тебе наш город?» Такая ролевая игра помогает отработать приветствие, представление и вежливые вопросы. Для усложнения преподаватель может добавить неожиданные элементы: например, один участник внезапно приглашает другого на прогулку или задаёт вопрос о местной кухне, что развивает навыки спонтанной речи.

Одним из эффективных упражнений являются задания на восстановление диалогов в повседневном общении. Студентам предлагается незаконченный разговор с пропусками, в которые нужно вставить подходящие слова или грамматические формы. Например: «Привет! Как... (твой/твой/твоя) дела?» – «Спасибо, всё хорошо. А у... (ты/тебя/тобой)?» или «Извини, я не... (услышал/услышала/услышал) вопрос. Повтори,... (пожалуйста/можно/конечно)». Такие задания помогают освоить стиль повседневной речи и одновременно тренируют правильное использование падежей, рода и окончаний.

Дифференцированные задания позволяют учесть индивидуальные потребности китайских учащихся: трудности в произношении, грамматике или словообразовании. Упражнения разного уровня сложности дают возможность работать в комфортном темпе – от отработки базовых моделей до обсуждения повседневных ситуаций, что поддерживает мотивацию. Такой подход обеспечивает

не только системное закрепление материала, но и интеграцию в реальное общение, способствуя уверенному практическому использованию языка.

Методика сочетает поэтапное введение лексики и грамматики с культурным контекстом. Аудио- и видеоматериалы с реальными ситуациями улучшают восприятие речи, этикет и произношение, а работа с интонацией и невербальными сигналами углубляет понимание русской коммуникации.

В ходе обучения параллельно укрепляются лексические и грамматические навыки, что позволяет свободно ориентироваться в повседневных ситуациях без трудностей, связанных с особенностями русского речевого этикета. Такая методика способствует эффективному усвоению материала, мотивирует к регулярной практике и развивает межкультурную чуткость, необходимую для освоения бытовых речевых клише и успешного повседневного общения. Это особенно важно, поскольку в бытовом взаимодействии необходимо не только владеть языком, но и понимать культурные особенности и нормы коммуникации, что напрямую влияет на эффективность диалога с носителями русского языка.

Литература

1. Грднева Н. А., Владимирова С. М. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 3 (39). – С. 75–84.
2. Коренева Е. Н., Чернявская Н. Э., Киреева Н. В. Теория и методика планирования учебных занятий по РКИ в современном вузе // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 45–52.
3. Руженцева Н. Б., Бабикова М. Р. Использование видеоматериалов на занятиях РКИ // Лингвокультурология. – 2022. – № 16. – С. 88–97.

Zeng Yuan
(*RUDN University*)

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK FOR CHINESE LEARNERS WITH AN ETHNOCULTURAL COMPONENT

Abstract. The linguistic and methodological foundations of a Russian as a Foreign Language (RFL) textbook for Chinese learners, integrating an ethnocultural component. It explores approaches to material presentation, exercises, and the use of media resources to develop communicative skills while considering cultural specificities.

Keywords: Russian as a Foreign Language textbook, Chinese learners, ethnocultural component, communicative skills, linguistic and methodological foundations.

Т.С. Чабаненко
(*Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского*)
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИМСЯ
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость профессионально ориентированного подхода к преподаванию русского языка, культуры речи и делового общения у обучающихся нефилологических специальностей. Отмечается важность развития коммуникативных навыков у будущих специалистов туристической сферы, названы основные языковые трудности, с которыми они могут столкнуться в деловом общении.

Ключевые слова: культура речи, профессионально-коммуникативная компетенция, туризм, заимствования, нормы.

Проблема совершенствования подготовки специалистов остается актуальной в наше время. В вузовской подготовке особую роль играет профессионально-коммуникативная компетенция, определяемая как способность и реальная готовность к речевому общению в профессионально значимых коммуникативных ситуациях [Коренева 2010; 15]. Не отдельные дисциплины, а каждая из числа препода-

даваемых должна быть ориентирована на будущую профессиональную деятельность обучающихся. Это в полной мере относится и к дисциплинам, связанным с изучением русского языка.

Русский язык – основа профессионального, интеллектуального, духовного и социального развития личности. Его изучение студентами любой специальности способно обеспечить формирование не только языковой и коммуникативной, но и профессиональной компетенции. Для полноценного общения специалист любой сферы должен обладать рядом умений, среди которых: ориентироваться в условиях общения, грамотно планировать свою речь, выбирать подходящее содержание акта коммуникации и находить адекватные средства для его передачи, обеспечивать обратную связь [Власова 2007; 6].

На формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов нацелено практико-ориентированное обучение. В его основе лежит деятельностный подход, основы которого были заложены Л. С. Выготским, а также В. В. Давыдовым, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. Профессионально-ориентированный подход предполагает контекстуальный подход к изучению языка, при котором студенты не просто учат лексику или грамматику, а осваивают термины, фразеологию, грамматические конструкции, актуальные для их специальности. Важно обогащать речь обучающихся профессионально маркированными языковыми средствами, «включать в систему обучения ключевые проблемы, связанные с будущей специальностью, как объект осмысления и коммуникативного воплощения» [Петракова 2014; 20].

В последние десятилетия в России стремительно развивается сфера сервиса и туризма. Культура речи является одной из составляющих частей профессиональной подготовки специалистов этой сферы. Нельзя не согласиться с тем, что «уровень профессионализма делового общения менеджеров в организациях сферы туризма играет решающую роль в увеличении эффективности деятельности любого туристского предприятия» [Сорокина 2010; 233]. В современных условиях, характеризующихся переходом рынка турсервиса от массового стандартизированного конвейерного туризма к массовому дифференцированному, ориентированному на удовлетворение потребностей отдельной личности и ее разнообразных за-

просов, становится очевидной необходимость «повышения профессионализма в деятельности и общении между специалистами турфирм и потребителями туристских услуг» [Власова 2007; 11]. При изучении русского языка, культуры речи, делового общения в вузе этому способствует в первую очередь работа с профессионально ориентированными текстами. При этом задействуется лексика и фразеология, которая употребляется в сфере обслуживания, появляется возможность проанализировать наиболее распространенные речевые ошибки и предостеречь от них будущих специалистов сферы туризма.

Особое внимание в процессе коммуникации всегда должно уделяться подбору языковых средств, выбору наиболее подходящего слова. Говоря об особенностях современной лексики, связанной со сферой туризма, следует отметить большое влияние заимствований. Их использование сопряжено с рядом трудностей. Это затруднения и в произношении (*кэмпинг* [к'], *лоукостер* [тэ], *ресепшен* [сэ], *чárтер* [тэ] и др.), и в правописании (*апарт-отель*, *джип-тур*, *диггер*, *дьюти-фри*, *параглайдинг*, *парасейлинг*, *ски-пасс*, *трекинг* и др.), и в понимании лексического значения новых (и не только) слов. Как показывают наблюдения, обучающиеся затрудняются объяснить разницу между уже отнюдь не новыми лексемами *экскурсовод* и *гид*, в то время как на рынке уже предлагают услуги *трансфермены* и *турлидеры*. Актуально проанализировать со студентами и наименования мест размещения, которые представлены отнюдь не одними гостиницами, санаториями и пансионатами. Это и *хостелы*, и *кемпинги*, и *апарт-отели*, и *глэмпинги*, и *ботели*, и *флотели*. Последние три слова пока в толковых и орфографических словарях не зафиксированы, в то время как в Постановлении Правительства РФ от 27.12.2024 № 1951 «Об утверждении Положения о классификации средств размещения» и глэмпинг, и ботель называются.

Интересную тему для обсуждения представляет и соотношение слов *гостиница* и *отель*. Первое наименование является исконно русским, второе заимствовано из французского языка еще в начале XIX в. В толковых словарях они обычно даются как абсолютные синонимы (см. «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, «Большой толковый словарь русского языка» С. А. Кузнецова, «Большой толковый словарь русских существи-

тельных» Л. Г. Бабенко). В «Большом академическом словаре русского языка» читаем: «Гостиница (обычно о зарубежных гостиницах)» [Большом академическом словаре русского языка 2010; 434]. В «Современном словаре иностранных слов» Л. П. Крысина отель – это комфортабельная гостиница [Грамота.ru]. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 27.12.2024 № 1951 «Об утверждении Положения о классификации средств размещения» «к гостиницам могут относиться отели (городские, загородные, курортные и другие), мотели, ботели, апарт-отели, хостелы, пансионаты и иные аналогичные средства размещения, в том числе модульные некапитальные средства размещения» [Об утверждении Положения о классификации средств размещения]. Таким образом, в законодательной базе, регулирующей средства размещения в РФ, отель рассматривается как одна из разновидностей гостиницы, однако их отличия четко не обозначены. Между лексемами утверждаются родовидовые отношения. В целом, можно говорить об отсутствии четкого разграничения *гостиниц* и *отелей*, выбор наименования средства размещения может быть случаен. В то же время *отель* нередко воспринимается как нечто более престижное, комфортабельное.

Высока роль заимствований в обозначении различных видов туризма (*пэкидж-тур, инсентив-туризм, инкаминг*), видов активного отдыха, доступных для современного туриста (*каньонинг, рафтинг, параглайдинг, парасейлинг, рэк-дайвинг, роупджампинг, снорклинг* и др.). Обилие новых слов с иноязычными корнями не может не стать затруднением для неподготовленного потребителя туристических услуг. На занятиях целесообразно обсудить различные стратегии использования заимствований, способы преодоления возможного непонимания или ошибочного понимания. Такие беседы на лингвистические темы тренируют коммуникативные навыки обучающихся. Кроме того, можно предложить задания на анализ лексической составляющей текстов и дальнейшую их трансформацию с целью адаптации к различным типам аудитории.

Говоря о нормативном аспекте культуры речи, следует обращать внимание на правила употребления географических наименований, в том числе на их верное произношение (*Великий Ёстюг, Гёа, Родос, Хургада*), правила определения рода несклоняемых су-

ществительных для верного согласования с определениями и сказуемыми (*жаркий Сочи, многонаселенный Баку, захватывающий Борнео*), склоняемость топонимов (*в Переделкине, из Купчина, в Каменске-Уральском, но в Гусь-Хрустальном*), согласование видовых и родовых понятий (*в городе Москве, у реки Волги, на Онежском озере*) и отсутствие такового (*в городе Великие Луки, на реке Енисей, на озере Рица*). Грамотная речь, знание тонкостей языка применительно к профессиональной сфере вызывает уважение у собеседников и коллег, повышает авторитет говорящего.

Для обогащения словарного запаса обучающихся целесообразно среди прочего обращаться к пословицам и поговоркам. Одни из них отмечают преимущества активного образа жизни (*Кто путешествует, тот познает; Печка нежит, а дорожка учит; Чужая сторона прибавит ума; Глаза не видят, так и душа не ведаёт*), другие содержат наставления путешественникам (*Не бери труса в спутники, а безголового – в хор; В какой народ придеши, такую и шапку найдешь; Не бойся дороги, были б кони здоровы; Едешь на день, а хлеба бери на неделю*).

Несомненно, и другие темы, связанные в том числе с нормами делового общения, изучением стилистических особенностей русского языка, речевого этикета, также следует разрабатывать с учетом специальности студентов. Это повышает их интерес к дисциплине, вовлекает в предмет. Известно, что заинтересованность обучающихся во многом определяет успешность освоения дисциплины. Иными словами, профессиональная ориентация в преподавании русского языка, культуры речи, делового общения и повышает успеваемость, и позволяет выпускать специалистов более высокого уровня. Для этого преподавателям-филологам необходимо самим становиться в определенной степени специалистами в той или иной области знаний: географии, биологии, физике и т. д.

Литература

1. *Большой академический словарь русского языка*. Т. 14. Опора – отрыть. Ред. Л. Е. Кругликова. М.: Издательство «Наука», 2010.
2. *Власова Т. И., Шарухин А. П., Данилова М. М.* Профессиональное и деловое общение в сфере туризма: учеб. пособие для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. *Грамота.ru*: справочно-информационный портал о русском языке. URL: <https://gramota.ru/> (дата обращения: 19.09.2025)

4. *Коренева А. В.* Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Орел, 2010.

5. *Об утверждении Положения о классификации средств размещения:* Постановление Правительства РФ от 27.12.2024 № 1951. URL: <http://government.ru/docs/all/157184/> (дата обращения: 19.09.2025)

6. *Петракова Л. Г.* Особенности профессионально ориентированного обучения русскому языку и культуре речи студентов нелингвистических специальностей // Территория науки. 2014. №2.

7. *Сорокина О. А.* Готовность выпускника вуза туристского профиля к осуществлению эффективного делового общения как цель образовательного процесса // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. №125.

T. S. Chabanenko

(V. I. Vernadsky Crimean Federal University)

PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING SPEECH CULTURE FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY “TOURISM”

Abstract. The article substantiates the need for a professionally oriented approach to teaching Russian, speech culture, and business communication to students of non-philological specialties. It highlights the importance of developing communication skills among future tourism professionals and identifies the main language difficulties they may encounter in business communication.

Keywords: speech culture, professional and communicative competence, tourism, borrowings, norms.

В.А. Чаурова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

ФИГУРА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В РАССКАЗАХ Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье исследуются языковые и нарративные средства создания фигуры повествователя в цикле Л.С. Петрушевской «Песни восточных славян». На материале анализа лексики, синтаксиса и композиции

доказывается, что повествователь является сказителем и маской, скрывающей авторское присутствие, формирует особый «сказочно-неопределённый» хронотоп.

Ключевые слова: повествователь, сказитель, Людмила Петрушевская, рассказ.

Имя Людмилы Стефановны Петрушевской в XXI веке вошло в пласт обязательной для изучения литературы второй половины XX века и литературы современной. Творчество этой выдающейся писательницы, поэтессы, драматурга в 1960-е годы не издавалось, так как было «талантливо, но уж больно мрачно» [Прохорова 2009; 149], так выразился по воспоминаниям самой Петрушевской Александр Твардовский. Сейчас же писательское наследие Петрушевской широко изучается литературоведами, лингвистами, языковедами.

Для анализа нами был выбран сборник рассказов Л.С. Петрушевской «Песни восточных славян», как один из самых ярких образцов творчества данного автора как с точки зрения поэтики, так и с точки зрения изучения языковых особенностей.

Анализ нарративной структуры в творчестве Л. Петрушевской предпринимали С.С. Имхелова в статье «Повествовательные стратегии в рассказах Л. С. Петрушевской», С.И. Клецкая в исследовании «О специфике новеллистического повествования в произведениях Л. С. Петрушевской (на материале циклов «В садах других возможностей» и «Песни восточных славян»)), Е.Д. Монгуш в диссертации «Функции литературно-мифологической образности в прозе Л.С. Петрушевской» и другие. Нарратор в прозе писательницы с языковой точки зрения представляет актуальный объект для изучения.

Автор в рассказах Л. Петрушевской предстаёт во «внеаходимости» [Бахтин 2000; 13], выступая как будто объективным наблюдателем. «Выбор повествовательной стратегии в рассказах Л. Петрушевской определяется прежде всего позицией повествователя» [Имхелова 2019; 128], соответственно, коммуникация с читателем в большинстве случаев решается посредством фигуры повествователя. Его роль «маски» для авторской позиции функциональна и служит сказовой составляющей поэтики творчества Л. Петрушевской.

Нарратор в цикле «Песни восточных славян» выражается, в первую очередь, глаголами 3 лица в прошедшем времени. Наиболее часто встречаются следующие лексемы: «жила»/»жил», «была»/»был», «вернулась», «жила», «умерла». Данная форма глаголов в рассказах отдаляет фигуру автора от фигуры повествователя, который выступает «очевидцем» происходящих в рассказах событий, но также создаёт иллюзию анонимности рассказчика, сохраняя фольклорно-сказочную особенность поэтики данного цикла. Рассказчик избегает прямой речи и диалогического общения, что можно заметить на примере произведений «Жена», «Новый район», «Случай в Сокольниках», «Чёрный пудель». В первых двух рассказах прямая речь отсутствует (читатель коммуницирует только с повествователем), во-вторых же – она выступает маркером ирреального мира. Например, в рассказе «Случай в Сокольниках» прямая речь мужа героини в первый раз открывает пространство ирреального, а именно сна, незаметно для читателя. Финальная же фраза: «Спасибо тебе, что ты меня похоронила» [Петрушевская 2007; 258] (героиня слышит эту фразу во сне от умершего мужа), заставляет переосмыслить рассказ и заметить «вторжение» сказочного, иномирного пространства задолго до кульминации.

Данная особенность фигуры повествователя подкрепляется сказовым слогом. В этой связи функционален приём инверсии: «вернулась домой она уже вначале осени», [Петрушевская 2007; 257], «потому что знал теперь уже точно, что это приходила его жена» [Петрушевская 2007; 276]. Инверсия делает слог рассказчика не только сказочным, но и напевным, плавным, нехарактерным для реалистического стиля повествования. Такой слог, соединяясь с кульминационными моментами сюжета, нарушает автоматизм восприятия читателя.

Линия сказового повествования прослеживается и в своеобразном «зачине» каждой «песни» цикла. Рассказчик предпочитает начинать повествование по определённой формуле, которая встречается в двух видах: зачин через обстоятельство времени и/или места («В начале войны в Москве жила одна женщина» [Петрушевская 2007; 257], «Дело было в Москве, в новом районе» [Петрушевская 2007; 268], «Дело было на новый, 1947 год» [Петрушевская 2007; 278]), зачин через фигуру главного героя («Одному полковнику...» [Петрушевская 2007; 259], «Один молодой человек Олег

остался без отца и матери...» [Петрушевская 2007; 263], «Один человек похоронил жену...» [Петрушевская 2007; 274], «Одна женщина ненавидела свою соседку...» [Петрушевская 2007; 282], «Один человек жил со своей женой...» [Петрушевская 2007; 287]). Если рассматривать цикл как единое произведение, данная формула является лексическим повтором, который «является наиболее часто встречающимся художественным средством в устном народном творчестве» [Егорова 2017; 14] и представляет собой «правило организации сказочного повествования, то есть синтактику фольклорных текстов, из которых развилась затем национальная литературная традиция» [Егорова 2017; 14].

В «Поэтике мифа» Е.М. Мелетинский в контексте трансформации мифа в сказку упоминает, что время становится «сказочно-неопределённым» [Мелетинский 2000; 264], то есть, в сказовом повествовании время становится менее конкретным, имеет меньшую привязку к историческому времени. В «Песнях» Л. Петрушевской не только время, но и пространство становится сказочно-неопределённым.

Речь повествователя, определяющая хронотоп рассказов цикла, тяготеет к абстрактности, однако, в некоторых рассказах цикла появляется чёткое обстоятельство времени (например, в рассказе «В маленьком доме» внутреннее время истории – 1947 год, в рассказе «Рука» жена главного героя умирает ровно за час до его прилёта), географическое расположение, выраженное обстоятельством места и топонимами («Дело было в Москве...» [Петрушевская 2007; 268], «в маленьком двухэтажном доме за Елоховской церковью» [Петрушевская 2007; 278], название одного из рассказов чётко указывает, что случай произошёл в Сокольниках). В большинстве рассказов хронотоп абстрактен: встречаются указания на время года («вернулась домой она уже в начале осени» [Петрушевская 2007; 257], «приближается зима» [Петрушевская 2007; 258]) и на время суток («уже темнело» « [Петрушевская 2007; 258]), косвенные указания на пространство («вернулся на тот вокзал, откуда уехал» « [Петрушевская 2007; 259]).

Важнейшим маркером неопределённости времени является лексема «однажды», встречающаяся в повествовании восьми рассказов пятнадцать раз.

Настолько частое использование данной лексики также подтверждает тезис о присутствии сказочно-неопределённого времени в речи нарратора «Песен».

Таким образом, в цикле рассказов «Песни восточных славян» Л.С. Петрушевской фигура повествователя довольно многогранна. Повествователь является «маской» авторской фигуры и создаёт иллюзию объективного повествования. Этой цели служит использование 3 лица в глаголах, редкое появление прямой речи, что отсылает читателя к сказочной традиции, где автор всегда анонимен. Инверсия, лексические повторы и формульность зачина каждого из рассказов, сказочно-неопределённое время и пространство – черты, доказывающие, что фигура повествователя в анализируемых рассказах Л. С. Петрушевской приближается к фигуре безымянного сказителя.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
2. *Егорова, О.А.* Повторы как факты культуры, представляющие собой правило организации сказочного повествования / О. А. Егорова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - М.: Ин-т стратегических исследований, 2017. - № 4. - С. 14-17.
3. *Петрушевская, Л.* Два царства : [рассказы, сказки] / Людмила Петрушевская. – СПб. : Амфора. ТИД Амфора, 2007. – 461 с.
4. *Прохорова, Т.Г.* Расширение возможностей как авторская стратегия. Людмила Петрушевская / Т.Г. Прохорова // Вопросы литературы. - 2009 - №3. - С. 149-164.
5. *Мелетинский Б.М.* Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 407 с.

V.A. Chaurova
(*RUDN University*)

THE IMAGE OF THE NARRATOR IN THE STORIES OF L.S. PETRUSHEVSKAYA: A LINGUISTIC ANALYSIS

Abstract. The article examines the linguistic and narrative means of creating the image of the narrator in L.S. Petrushevskaya's cycle 'Songs of the Eastern Slavs.' The analysis of vocabulary, syntax, and composition shows that the narrator is a storyteller and a mask which conceals the author's presence and forms a special 'fairytale-like and indefinite' chronotope.

Keywords: narrator, storyteller, Lyudmila Petrushevskaya, story.

П.С. Черенкова, Е.Н. Стрельчук
(*Российский университет дружбы народов*
им. Патриса Лумумбы)

ЦИФРОВОЙ КАБИНЕТ УЧЕНИКА НА ПЛАТФОРМЕ BUILDIN.AI: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Настоящее исследование посвящено разработке цифрового кабинета ученика на платформе Buildin.ai для системного изучения русского языка онлайн. Рассматриваются преимущества подхода: повышение мотивации, структурированность материалов и контроль усвоения знаний. Предложены практические решения для организации учебного процесса.

Ключевые слова: цифровой кабинет ученика, системный подход, онлайн-обучение русскому языку, платформа Buildin.ai.

Развитие информационных технологий и обилие ресурсов для электронного образования (e-learning) дают толчок к увеличению спроса на онлайн-обучение. «Для организации и обеспечения процесса обучения используются современные технологии обучения» [Щукин 2017; 6]. Приоритетнее всего принято считать непосредственное обучение, реализуемое в виде индивидуальной формы. Индивидуальная форма реализуется при работе с каждым учащимся по индивидуальному плану, когда он получает от преподавателя персональное задание, а обучение протекает в форме «учитель – ученик». Индивидуальная форма требует особого внимания к каждому из учащихся, а в условиях онлайн-обучения это становится весомой проблемой.

Обучение онлайн предполагает взаимодействие учителя и ученика при помощи компьютерных средств и платформ, таких как Яндекс.Телемост, Zoom и прочие. Демонстрирование учебного материала может производиться на платформах Miro или Unidraw. Однако этих платформ недостаточно для систематизации и контроля полученных знаний. Большое количество материалов, различные ссылки на Интернет-ресурсы и игровые платформы могут создать хаос и полное отсутствие структурированности занятий. Таким об-

разом, ученик вполне может «потеряться» среди разрозненных файлов и обилия информации, а учитель упустит контроль над усвоением полученных учеником знаний и последовательностью изучаемых им тем. Так, встает вопрос об использовании такого цифрового ресурса, который смог бы «решить проблему отсутствия целостности и взаимосвязи между элементами системы изучения русского языка» [Веселовская 2021].

Таким цифровым ресурсом может стать кабинет ученика, спроектированный на платформе Buildin.ai. Рассмотрим факторы, диагностирующие положительное влияние использования данного ресурса.

Важным видится решение вопроса о мотивации [Зимняя 2010; 252]. Цифровая образовательная среда отличается повышенной дистракторностью [Веселовская 2022; 3], поэтому преподавателю необходимо разными путями сохранять внимание учеников и повышать их мотивацию к изучению данного предмета. Цифровой кабинет ученика должен быть визуально привлекателен, например, в кабинете преподаватель может разместить мотивационные фразы («У тебя всё получится!»; «Верь в себя!»), яркие изображения, календарь и расписание занятий. Мотивация лежит через осмысление учеником цели обучения, настроя на результат и выполнения задач. Проектирование таблиц, содержащих в себе такие колонки, как: «материалы урока», «ссылки на электронные ресурсы», «домашнее задание», «статус урока», «дата проведения урока», «усвоение темы» и «цели», может быть ключом к созданию грамотных взаимосвязей между всеми элементами образовательной деятельности и осмыслению учеником результативности учебного процесса. Возможность постановки целей и оценки успеваемости гарантируют ученику прозрачность системы: ученик всегда видит, зачем он выполняет ту или иную задачу, что также повышает уровень его мотивации.

Ведение цифрового кабинета ученика решает вопрос о построении системности: все элементы учебного процесса (цели, содержание, методы, формы организации, цифровые инструменты и участники) рассматриваются не изолированно, а как взаимосвязанные компоненты единой целостной системы. Используя цифровой кабинет, преподаватель совершает отказ от хаоса случайных приложений и ссылок в пользу единой и логичной цифровой стратегии.

Так, например, после прохождения на уроке с преподавателем темы «Смысловой, речеведческий, языковой анализ текста», ученику необходимо закрепить пройденный материал. Необходимым при закреплении изученного становится наличие системы, в которой не составит труда быстро найти нужный материал и задания, актуализирующие полученные знания. Важным также становится возможность оценки выполненной работы и построения новых целей. Пример: в колонке «материалы урока» ученик находит презентацию по теме «Текст. Стили речи». В колонке «домашнее задание» ученик может выполнить упражнения по данной теме в файле. Колонка «ссылки на домашнее задание» содержит игровые материалы, например, задания на игровой платформе Genially. А колонка «усвоение темы» дает ученику возможность оценить по пятибалльной шкале понимание содержания урока.

Системность, достигающаяся использованием цифрового кабинета ученика, позволяет производить должный контроль над усвоением знаний не только преподавателю в условиях онлайн-обучения, но и родителю ученика. Для большинства родителей такой системный подход и доскональная организация учебной дисциплины является огромным преимуществом. Важно отметить, что для онлайн-преподавателя наличие цифрового кабинета значительно экономит затрачиваемое на подготовку к уроку время, поскольку четко выстроенная структура позволяет быстро ориентироваться при подготовке к индивидуальным занятиям.

Таким образом, цифровой кабинет ученика, в том числе – на платформе Buildin.ai – представляет собой эффективное решение проблем онлайн-обучения, обеспечивая системность, мотивацию и прозрачность учебного процесса. Он позволяет структурировать образовательную деятельность, облегчает контроль усвоения знаний и способствует достижению целей обучения.

Литература

1. *Веселовская Т.С.* Оргминутка длиной в урок: особенности структуры урока в цифровой образовательной среде / Т. С. Веселовская // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: Сборник тезисов Международной научно-практической конференции, Москва, 12 октября 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 16-21.

2. *Веселовская Т.С.* Особенности организации онлайн-урока в цифровой образовательной среде / Т. С. Веселовская // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: Сборник материалов Международного научного конгресса. В 3-х частях, Москва, 06–10 декабря 2021 года / М.Н. Русецкая (гл. ред.), М.А. Осадчий (отв. ред.). Том Часть II. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 468-470.

3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

4. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. - 4-е, стереотипное изд. - М.: ФЛИНТА, 2017. – 510 с.

P.S. Cherenkova, E.N. Strelchuk
(*RUDN University*)

DIGITAL STUDENT'S OFFICE ON THE BUILDIN.AI PLATFORM: A SYSTEMATIC APPROACH TO LEARNING RUSSIAN

Abstract. This study focuses on the development of a digital student account on the Buildin.AI platform for systematic online learning of the Russian language. The advantages of this approach are discussed, including increased motivation, structured materials, and knowledge assessment. Practical solutions are proposed for organizing the learning process.

Keywords: digital student account, systematic approach, online learning of the Russian language, Buildin.AI platform.

И. Чжан, И.И. Чумак-Жунь
(*Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы*)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ЭТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ И РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования прагматической компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Автор анализирует типичные прагматические сбои, возникающие в речи китайских учащихся при реализации речевых актов извинения и благодарности, а также при выборе

формы обращения. Теоретической основой исследования послужили работы в области межкультурной коммуникации, лингвопрагматики и методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, речевой этикет, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный (РКИ), речевые акты.

Рост интереса к изучению русского языка в Китае и усиление академической мобильности требуют не только лингвистических, но и прагматических знаний. Умение правильно использовать язык в конкретной социальной ситуации является ключом к успешной межкультурной коммуникации. Китайские студенты, даже с хорошим уровнем грамматики и лексики, часто сталкиваются с непониманием и коммуникативными неудачами из-за незнания культурно-обусловленных норм русского речевого поведения.

Актуальность проблемы формирования прагматической компетенции у китайских студентов обусловлена интенсивным развитием российско-китайских отношений и увеличением количества китайских учащихся в российских вузах. Несмотря на достаточно высокий уровень владения грамматикой и лексикой русского языка, китайские студенты часто испытывают трудности в ситуациях реальной коммуникации, связанные с незнанием культурно-обусловленных норм речевого поведения. Целью данной статьи является выявление специфических трудностей освоения русского речевого этикета китайскими учащимися и разработка эффективных стратегий обучения.

В основе исследования лежит теория прагматической интерференции, согласно которой изучающие иностранный язык бессознательно переносят нормы речевого поведения родной культуры на культуру изучаемого языка. Прагматическая компетенция понимается как способность использовать языковые средства адекватно коммуникативной ситуации, целям и намерениям говорящего [Формановская 2009; 45]. Речевой этикет рассматривается как система устойчивых формул общения, регулирующих поведение людей в соответствии с социальными нормами [Blum-Kulka, House, Kasper 1989; 73]. Изучение этикета крайне необходимо будущим преподавателям русского языка, ведь «развитие практического мышления

связано с целостным видением коммуникативной ситуации в профессиональной деятельности лингвиста» [Алефиренко, Чумак-Жунь 2016; 140].

Теория прагматической интерференции (или прагматического переноса) была разработана в рамках межкультурных исследований [Карлинский 1990; 128] и описывает явление, при котором изучающие иностранный язык бессознательно переносят нормы речевого поведения своей родной культуры на коммуникацию в целевом языке [Тер-Минасова 2017; 19]. Это приводит к прагматическим сбоям – ситуациям, когда высказывание формально грамматически правильно, но воспринимается носителями как неуместное, грубое или странное.

Ключевые положения теории:

1. Бессознательный перенос норм.

Студенты автоматически применяют правила родной культуры (например, китайской) к ситуациям общения на целевом языке (русском). Например: 1) китайский этикет требует демонстративной скромности (отказ от комплимента), что в русской культуре может быть воспринято как неуверенность или неискренность; 2) иерархические нормы обращения в китайском языке (акцент на статусе) переносятся на русский, где более возможны горизонтальные и неформальные коммуникативные стратегии.

2. Источники интерференции:

- культурные сценарии (например, ритуализированные формы извинения или благодарности);
- социальные дистанции (разная степень формальности/неформальности);
- ценности (коллективизм vs. индивидуализм, «сохранение лица» vs. прямота).

3. Проявления в речи:

- использование прямых калек с родного языка.
- неадекватный выбор речевых актов (например, извинение там, где оно не ожидается).
- нарушение правил вежливости (избыточная или недостаточная интенсивность высказывания).

Прагматическая компетенция – это компонент коммуникативной компетенции, представляющий собой способность использо-

вать языковые средства (речевые высказывания) адекватно коммуникативному намерению, ситуации общения и социальному контексту. Речевой этикет – это социально обусловленная и культурно закреплённая система устойчивых формул и правил вербального поведения, регулирующих общение в соответствии с нормами морали и правилами поведения, принятыми в данном обществе [Халеева 1989; 58].

Глубинные различия в системах речевого этикета России и Китая детерминированы фундаментальными различиями культурных доминант, сложившихся в ходе исторического развития этих социумов. Понимание этих различий является необходимым условием для эффективного преподавания русского языка китайским студентам. Китайская лингвокультура базируется на нескольких ключевых принципах, уходящих корнями в конфуцианскую традицию, среди которых центральное место занимают иерархичность и коллективизм. Индивид воспринимается прежде всего как часть коллектива, а его коммуникативное поведение жестко регламентировано и зависит от занимаемого места в социальной иерархии, что проявляется в строгом соблюдении субординации. Фундаментальную роль играет концепция «сохранения лица» (面子, miǎnzi), где понятие «лица» как социального престижа, репутации и уважения является центральным. Любая коммуникативная стратегия выстраивается так, чтобы избежать публичного позора как своего, так и собеседника, что обуславливает избегание прямого отказа, критики или конфронтации. Принцип «сыновней почтительности» (孝, xiào) экстраполируется на все социальные отношения, требуя безусловного уважения к старшим по возрасту и статусу, что формирует большую дистанцию власти. Важной характеристикой выступает ритуализированность и сдержанность общения, где ценится скромность, сдержанность в проявлении эмоций и использование косвенных стратегий общения для поддержания социальной гармонии [Хавронина 2007; 85].

В противоположность этому, русская лингвокультура характеризуется иным набором приоритетов. Для неё более свойственна горизонтальная структура общения, особенно среди молодежи и в неформальных речевых контекстах, где коммуникация стремится к равенству, неформальности и быстрому сокращению дистанции. Это проявляется в относительно быстром переходе на «ты»-общение и

использование обращений по имени. Хотя иерархия в русском общении присутствует, она зачастую менее ригидна и проявляется тоньше, чем в китайской культуре, что отражает меньшую дистанцию власти. Допускается, а в некоторых контекстах даже поощряется, открытое выражение мнения, не всегда совпадающего с мнением старшего по статусу. В коммуникации ценятся прямота высказываний, открытое и искреннее выражение чувств и эмоций, как позитивных, так и негативных, что может восприниматься представителями восточных культур как излишняя резкость или бестактность [Прохоров 2006; 124].

При формировании прагматической компетенции у китайских студентов необходимо учитывать их этнопсихологические особенности: сдержанность, ориентацию на иерархию и избегание прямоты. Эти черты, обусловленные нормами вежливости и уважения, могут вызывать трудности при освоении русских речевых этикетных форм, где предпочтительны открытость и эксплицитность выражения эмоций. Вместе с тем присущие китайским студентам организованность и трудолюбие создают благоприятные условия для целенаправленного формирования речевых навыков. Эффективными методами являются моделирование типичных ситуаций общения, ролевые игры и сопоставительный анализ норм речевого этикета русской и китайской культур [Хавронина 2007; 85].

Отражением указанных культурных различий в реальном общении выступают конкретные речевые акты, в которых проявляются особенности прагматического поведения учащихся.

Сфера обращения демонстрирует кардинальное различие в восприятии социальной иерархии. В китайской коммуникативной традиции действует строгая система, основанная на статусе, должности и возрасте, где обращение по фамилии с добавлением титула или звания является абсолютной нормой и выражением уважения. В русской лингвокультуре система обращений более гибкая и дихотомичная: формальное общение требует использования имени и отчества, в то время как в неформальном собеседники быстро переходят на имя и часто на «ты»-форму. Обращение только по фамилии («Петров!») в большинстве контекстов воспринимается носителями русского языка как грубое, фамильярное или снисходительное, что характерно для коммуникации в закрытых институтах (например, в армии). Типичной ошибкой китайских студентов, обусловленной

прагматическим переносом, является обращение к преподавателю или профессору «Петров» вместо этикетных формул «Алексей Сергеевич» или «профессор Петров», что может быть воспринято как демонстративное неуважение.

Столь же значимые различия наблюдаются в реализации речевого акта благодарности. Китайский коммуникативный кодекс, базирующийся на ценностях скромности, предписывает отклонять комплименты или приуменьшать свои заслуги с помощью формул типа «哪里哪里» («да что вы!»), что рассматривается как проявление вежливости. Кроме того, избыточная благодарность в близких отношениях может считаться не нужной, так как подразумевает ненужную дистанцию. В русской культуре, напротив, принято принимать комплименты и благодарности прямо и искренне. Стандартный ответ «не за что» интерпретируется как вежливое принятие благодарности, а не как проявление ложной скромности. Повторная благодарность («спасибо за спасибо») является частотным явлением и служит для поддержания коммуникативного раппорта. В результате китаец, отвечая на комплимент о хорошем русском языке фразой «Нет, нет, плохо», руководствуется вежливостью в своей культуре, но вызывает недоумение у русского собеседника, который может заподозрить неискренность или неуверенность.

Речевой акт извинения также обладает ярко выраженной культурной спецификой [Лю 2018; 344]. В китайской традиции извинение является серьезным актом, тесно связанным с концепцией «потери лица», и поэтому оно используется более взвешенно, часто приобретая формальный и весомый характер. В русской лингвокультуре извинения являются высокочастотными и употребляются в широком диапазоне ситуаций – от мелких бытовых оплошностей (например, «простите, я толкнул вас в метро») до серьезных проступков. В арсенале говорящего существует градация формул от высокоформальных («приношу свои глубочайшие извинения») до простых и неформальных («извини»). Типичной ошибкой китайских студентов становится непроизнесение извинения за незначительную оплошность (поставил сумку на сиденье в транспорте, ненароком задел кого-то), поскольку в их культурном коде это не требует столь серьезной вербальной реакции. Однако в русской коммуникативной практике такое поведение может быть расценено как невежливое и демонстрирующее отсутствие воспитания.

Таким образом, анализ ключевых речевых актов наглядно демонстрирует, как глубинные культурные установки проявляются в повседневном коммуникативном поведении, что позволяет охарактеризовать китайский речевой этикет как контекстуально-зависимый и вертикальный, в то время как русский в большей степени тяготеет к горизонтальной и экспрессивной модели, особенно в неформальном общении. Данное противоречие, являющееся основным источником прагматической интерференции, требует от преподавателя РКИ целенаправленной работы по сопоставлению культурных сценариев, отработке ситуативно-адекватных речевых моделей и должно оставаться объектом пристального внимания в методике преподавания.

Проведенное исследование подтверждает, что формирование прагматической компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, является не дополнительным, а необходимым компонентом учебного процесса. Игнорирование глубинных культурных различий между китайской и русской лингвокультурами неизбежно приводит к серьезным коммуникативным сбоям, даже при высоком уровне грамматической подготовки.

Предложенные в статье методические стратегии – сопоставительный анализ культурных сценариев, использование ролевых игр и работа с аутентичными материалами – позволяют сделать процесс освоения русского речевого этикета осознанным и эффективным для китайской аудитории. Эти подходы способствуют выработке ситуативно-адекватного речевого поведения, что составляет основу успешной межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении других речевых актов (поздравление, упрек, совет), а также в анализе невербальных компонентов общения, играющих важную роль в межкультурном взаимодействии и требующих особого внимания в методике преподавания.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф., Чумак-Жунь И.И.* Формирование лингвистического мышления студентов-филологов: интерактивные методы // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография. – Москва: РУДН, 2016. – С. 135-141.
2. *Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков. М.: Гылым, 1990. 181 с.

3. *Формановская Н.И.* Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М.: ВК, 2009. 332 с.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2017. 624 с.
5. *Прохоров Ю.Е. Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 326 с.
6. *Лю Цзяньин.* Русский речевой этикет в аспекте китайско-русской межкультурной коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 3. С. 342-355.
7. *Сунь Ифэнь.* Особенности обучения китайских студентов русскому речевому этикету // Педагогическое образование в России. 2019. № 12. С. 87-92.
8. *Хавронина С. А.* Психолого-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2007. №. 2. С. 84-88.
9. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
10. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
11. *Ли Сяоюй.* Трудности усвоения русского речевого этикета китайскими студентами // Мир русского слова. 2016. № 4. С. 62-67.
12. *Wang Hong.* Cultural Values in Chinese and American Speech // Intercultural Communication Studies. 2011. Vol. XX. С. 189-206.
13. *Blum-Kulka S., House J., & Kasper G. (Eds.).* Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 350 с.

I. Zhang, I.I. Chumak-Zhun
(*RUDN University*)

THE FORMATION OF PRAGMATIC COMPETENCE IN CHINESE STUDENTS THROUGH ETHICAL NORMS AND SPEECH FORMULAS

Abstract. The article examines current issues in the development of pragmatic competence among Chinese students learning Russian as a foreign language (RFL). The focus is on the difficulties in acquiring the norms of Russian speech etiquette, which are caused by profound differences between Chinese and Russian linguistic cultures. The theoretical basis of the research includes works in the fields of intercultural communication, linguapragmatics, and methodology of teaching RFL.

Keywords: pragmatic competence, speech etiquette, intercultural communication, Russian as a foreign language (RFL), speech acts.

ПРОДУКТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу продуктивно-ориентированного подхода как средства развития межкультурной компетенции китайских студентов при обучении русской лексике. Особое внимание уделяется роли продуктивно-ориентированного подхода (Product oriented approach – POA) в формировании умений продуктивного употребления культурно-маркированной лексики в условиях межкультурной коммуникации на русском языке. Рассматривается возможность интеграции POA для преодоления разрыва между пассивным усвоением и продуктивным использованием культурно-маркированной лексики при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Ключевые слова: межкультурная компетенция; продуктивно-ориентированный подход (POA); культурно-маркированная лексика; РКИ.

Глобализационные процессы приводят к расширению и детализации межкультурных контактов, что обуславливает новые требования к профессиональной подготовке специалистов в области перевода и международных отношений, в том числе – экономики, культуры, науки и образования. К их компетенциям относят не только владение языковыми средствами, но и способность учитывать культурные коды, которые сопровождают коммуникацию. Деятельность таких профессионалов предполагает глубокое понимание как исходной, так и целевой культур, для минимизации риска недопонимания и повышения точности передачи смыслов.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин 1973; 43]. Эффективность межкультурной коммуникацией зависит от развития межкультурной компетенции, отражающей способности понимать, оценивать иные культуры по отношению к собственной. По мнению Э. Азимова,

«межкультурная компетенция – способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры» [Азимов 2009; 134]. Следовательно, подготовка переводчиков и специалистов в области международных отношений должна включать не только развитие языковых навыков и коммуникативной компетенции, но и системное формирование межкультурной компетенции, необходимой для успешного функционирования в поликультурной среде.

В Китае развитию межкультурной компетенции уделяется всё большее внимание. В «Учебной программе по русскому языку в высших учебных заведениях» подчёркивается важность формирования межкультурной эмпатии, критического мышления и аналитических способностей [Ван 2020; 10]. Тем не менее существующие методы, направленные на передачу культурной информации, остаются ограниченными в развитии навыков продуктивного выражения культурных смыслов. Особенно это проявляется в обучении культурно-маркированной лексике, где недостаточно просто распознать значение – необходимо уметь передать его в контексте. Это создаёт потребность в методическом подходе, который соединяет языковое восприятие, культурологическую осведомлённость и речевое производство.

В данном контексте полезным видится продуктивно-ориентированный подход (Production-Oriented Approach, POA), разработанный в Китае как реакция на проблему «разрыва между обучением и применением» в преподавании иностранных языков [Чэнь, Иванова 2025; 196]. Данный подход основывается на концепции стимулирования ввода языковых единиц для создания продукта речи. Несмотря на то, что POA уже имеет практическую основу в преподавании перевода, в области преподавания русского языка как иностранного всё ещё отсутствуют попытки применения POA для обучения переводу культурно-маркированной лексики с целью формирования межкультурной компетенции.

Понимание значений культурно-маркированной лексики требует межкультурного сопоставления для выявления лексических

различий. Е.А. Нида подчеркивает, что «без тщательного рассмотрения языкового и культурного контекста ни один текст не может быть правильно понят» [Nida 1993; 8]. «Знание культурного контекста и фоновых знаний является ключевым условием адекватного перевода» [Ли Цзиньпин 2022; 906].

П. Ньюмарк выделяет три стратегии перевода культурных реалий: прямое заимствование, функциональные аналоги и семантическая декомпозиция. «Выбор метода зависит от функциональной направленности текста и баланса между культурной аутентичностью и коммуникативной эффективностью» [Newmark 1988; 96]. «Одним из препятствий в переводе культурной лексики являются языковые лакуны – отсутствие эквивалентных единиц в двух языках» [Борботько 2013; 32]. В межкультурной коммуникации выделяются три типа лакун:

1. Предметные лакуны: отсутствие конкретных реалий (например, русские слова «балалайка», «борщ» не имеют эквивалентов в китайском).

2. Категориальные лакуны: различия в системах категоризации (например, китайская система семейного родства более детализирована).

3. Концептуальные лакуны: различия в культурной символике (например, «соль» для русских может символизировать гостеприимство, достаток, постоянство и верность, благословение и благодарность, своеобразный оберег [Алешина 2020; 7], а для китайцев – просто приправу).

Существование языковых лакун обуславливает необходимость рассматривать перевод культурно-маркированной лексики не как простую передачу значений, а как деятельность, предполагающую учёт контекста, культурной специфики и когнитивных установок целевой аудитории, что требует применения гибких переводческих стратегий и методов обучения данным стратегиям.

Несмотря на то, что в преподавании культурно-маркированной лексики для китайских переводчиков используются различные методы, большинство из них ограничиваются представлением языкового материала. Развитию способности студентов узнавать, передавать, выражать культурные коннотации внимание системно не уделяется. Данная проблема особенно заметна в межкультурной коммуникации, где разрыв между учебными условиями и реальным

использованием становится практически непреодолимым начинающими переводчиками. Продуктивно-ориентированный подход предлагает решение данной задачи, переводя обучение от понимания и восприятия (рецептивный уровень) к правильному выражению (продуктивный уровень).

РОА изначально является методом преподавания английского языка, разработанным Вэн Цюфань с учетом особенностей китайских студентов. Его теоретическая система состоит из философии преподавания, гипотезы преподавания и процесса преподавания, а преподаватель выступает в качестве посредника. РОА изменила традиционную последовательность обучения «вывод после ввода» и восполнила недостаток нынешнего преподавания лексики, решив проблему «разделения изучения и использования» [Shi 2021; 10]. Учебный процесс РОА состоит из нескольких круговых цепочек, по схеме: «мотивация - содействие - оценивание».

Мотивация в рамках продуктивно-ориентированного подхода представляет собой не просто «разогревающий» этап, а ключевую фазу, направленную на выявление дефицита коммуникативных ресурсов студентов и стимулирование их потребности в обучении. На данном этапе проверяется гипотеза «ориентированность на результат», что делает его принципиально отличным от традиционных вступительных упражнений. При переводе культурно-маркированной лексики это проявляется в трудностях передачи реалий и понятий, не имеющих прямых аналогов, что усиливает учебную мотивацию. Основные задачи преподавателя включают формулирование чётких целей, переводимых в продуктивное задание, проектирование реалистичного сценария, организацию пробного выполнения задания для выявления трудностей и краткое объяснение ожидаемых результатов [Wen 2024; 127].

Этап **содействия** (Enabling) предполагает активное взаимодействие преподавателя и студентов для более эффективного достижения поставленных целей, чем при самостоятельном обучении. Центральное внимание уделяется формированию пяти ключевых компетенций: языковой, культурной, когнитивной, учебной и кооперативной [Wen 2024; 131]. Преподаватель выступает в роли профессионального проводника, направляя студентов от непознанного к известному, от восприятия к продуктивному использованию, от меньшей к большей точности и беглости. В процессе преподавания

культурно-маркированной лексики на данном этапе используются задания на сравнение реалий и выбор адекватной переводческой стратегии.

Этап **оценивания** (Assessment) в продуктивно-ориентированном подходе интегрирован с этапами мотивации и содействия. В POA предусмотрены два типа оценивания по времени: мгновенная (Instant Formative Assessment, IFA) и отложенная (Delayed Formative Assessment, DFA) [Wen 2024; 157]. «Мгновенная оценка осуществляется в процессе занятия и может принимать форму диалогового взаимодействия между преподавателем и студентами либо между самими студентами» [Чэнь, Иванова 2025; 198]. В рамках DFA возможны различные типы оценивания: преподавательское, самооценка, взаимооценка и автоматизированное оценивание [Wen 2024; 157]. Оценивание в контексте культурно-маркированной лексики направлено на проверку способности студентов обосновывать выбор переводческой стратегии, точно воспроизводить культурные смыслы и аргументированно объяснять особенности перевода.

Продуктивно-ориентированный подход представляет собой дидактическую модель, обеспечивающую целенаправленное формирование межкультурной компетенции в процессе обучения лексике. Его структура позволяет системно выстраивать преподавание культурно-маркированных единиц, опираясь на продуктивные задания, тесно связанные с реальными коммуникативными ситуациями.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс. – М., 2012.
2. Алешина, А.А. «Символ «соль» и его отражение в русской фразеологии.» Русская речь 5 (2020): 7-17.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
4. Борботько В. Г. Типы языковых лакун в межкультурной коммуникации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2013. – № 18. – С. 32–36.
5. Ван Минъюй, Юй Синь. Новые возможности развития бакалавриата по русскому языку в Китае: размышления о «Руководстве по преподаванию русского языка в бакалавриате» // Преподавание русского языка в Китае. – 2020. – Т. 39. – № 3. – С. 8–16.

6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп.–М., 1990.
7. Ли Цзиньпин. О стратегии перевода между китайским и русским языками с учетом культурного контекста // Культура и цивилизация. – 2022. – Т. 12. – С. 905–913.
8. Чэнь Мэйцин, Иванова Валерия Владимировна Формирование межкультурной компетенции будущих переводчиков // Филологический класс. 2025. №2.
9. Newmark, P. A Textbook of Translation. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. – М.,1988.
10. Nida, E. A. Language, Culture and Translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. – М.,1993.
11. Shi, W., Li, W. The exploration of academic English vocabulary teaching model based on POA // Scholarly International Journal of Linguistics and Literature. 2021.– Vol. 4. – № 1. – P. 9–13.
12. Wen, Q. A Production-Oriented Approach to Teaching Foreign Languages: Does a Post-Method Era Need a New Approach? Cham: Palgrave Macmillan. – М., 2024.

Chen Meiqing

(RUDN University)

THE PRODUCTION-ORIENTED APPROACH AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING LEXIS TO CHINESE STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the production-oriented approach as a means of developing intercultural competence of Chinese students in vocabulary training. Particular attention is paid to the role of the production-oriented approach (POA) in the formation of skills for the productive use of culturally-marked vocabulary in the context of intercultural communication. The possibility of integrating POA is considered to bridge the gap between the assimilation and productive use of culturally-marked vocabulary.

Keywords: intercultural competence; Production-Oriented Approach (POA); culturally marked lexis; Russian as a foreign language.

О ТЕСТИРОВАНИИ НА ЗНАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ, ПОСТУПАЮЩИХ В РОССИЙСКУЮ ШКОЛУ

Аннотация. В статье описывается тестирование на знание русского языка, достаточного для поступления иностранными детьми в школу, проводится его сопоставительный анализ с требованиями, предъявляемыми к иностранным абитуриентам российских вузов, и предлагается альтернативный вариант по созданию тестирования иноязычных детей.

Ключевые слова: тестирование, дети-инофоны, русский язык как иностранный.

С 1 апреля 2025 года в России проводится обязательное тестирование на знание русского языка, достаточного для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, иностранных граждан и лиц без гражданства [Министерство Просвещения РФ]. По статистике Рособрнадзора от 10 сентября 2025 года, успешно прошли тестирование только 50% (2964 ребёнка из 5940) [Рособрнадзор].

Такие результаты, по словам региональных властей, связаны с тем, что дети слабо владеют русским языком и имеют «ограниченную речевую практику» [Коммерсантъ]. Тем не менее проблема видится не столько в слабом знании языка, сколько в специфике тестовых заданий. Они проверяют не уровень владения русским языком, а соответствие ребёнка школьной программе по русскому языку, что очень отличается от специфики русского языка как иностранного.

Для подтверждения данной гипотезы обратимся к демонстрационным вариантам тестирования. Если для поступления в первый класс необходимо выполнить задания, связанные исключительно с говорением, то есть с коммуникацией, то в заданиях для более старших классов появляется «школьный русский» [ФИПИ].

Так, детям-инофонам, поступающим во второй класс, предлагается поставить ударение в словах, что для неносителей языка является словарной информацией, которую можно только выучить. В четвёртом классе проверяются знания в области правописания

(например, безударные гласные в корне слова или раздельное написание «не» с глаголами), умение находить однокоренные слова и формы одного и того же слова, выделять главные члены предложения и т.п. При общем сравнении лексики из демонстрационных вариантов с лексическим минимумом по русскому языку как иностранному, оказывается, что средний уровень языка демонстрационных вариантов – А2-В1.

Таким образом, дети-инофоны должны владеть русским языком почти на том же уровне, что и иностранные студенты, поступающие на уровень бакалавриата в России. Для детей, приехавших в Россию как беженцы и только начавших учить русский язык, достигнуть столь высокого уровня за короткий срок почти невозможно.

Напомним, что в нормативных документах говорится о том, что тестирование проводится в целях определения у иностранного гражданина уровня знания русского языка. На деле тестирование только для первого класса проверяет непосредственно коммуникативные навыки. При обращении к Приказу Минобрнауки РФ «Об уровнях владения русским языком как иностранным языком и требования к ним» видно, что к Первому сертификационному уровню (ТРКИ-1/В1), достаточному для поступления на 1 курс высшего учебного заведения, предъявляются следующие требования:

1. уметь читать небольшие тексты разных жанров, понимать общий и частный смысл прочитанного;
2. уметь писать текст не менее чем из 20 предложений в рамках ситуативно-тематического минимума, уметь передать основное содержание изученного ранее текста;
3. понимать диалоги в письменной и устной речи, уметь извлекать из них нужную информацию и высказывать своё мнение о ней, понимать зафиксированную в аудиоформате информацию;
4. уметь участвовать в диалогах в широком круге ситуаций повседневного общения в разных ролях;
5. использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний в соответствии с намерениями [Минобрнауки РФ].

Это говорит о том, что при поступлении иностранных граждан в высшее учебное заведение РФ проверяются все виды речевой деятельности, в том числе – коммуникативные навыки, в то время как

у детей проверяются знания из российской школьной программы по русскому языку. Тестирование не проверяет достаточный уровень русского языка для того, чтобы ребёнок мог учиться по школьной программе, а проверяет соответствие ребёнка ей.

Нельзя не обратить внимание и на нюанс проведения тестирования – оно должно быть зафиксировано на видео, устные ответы – записаны на аудио, а в составе комиссии должно быть не менее трёх человек [ФИПИ]. Такие условия, на наш взгляд, оказывают негативное влияние на моральное состояние ребёнка при сдаче экзамена.

Решение проблемы видится в адаптации созданного тестирования под специфику преподавания русского языка как иностранного и работы с детьми-инофонами, в проверке, в первую очередь, коммуникативных навыков, а не знаний из школьной программы. Сопоставление материалов тестирования для поступления в школу и тестирования по русскому языку как иностранному языку (ТРКИ) позволит разработать «справедливое» тестирование, в частности, для детей беженцев, для которых русский язык – иностранный, а опыт образования может значительно отличаться в связи с культурными и государственными различиями.

«Мы постоянно говорим, что у нас основная проблема в миграции – это незнание русского языка. Но для того, чтобы люди интегрировались, адаптировались, с детства надо их обучать», – такую позицию высказал председатель Ассоциации национально-культурных объединений Свердловской области Фарух Мирзоев.

В Москве и Санкт-Петербурге бесплатную образовательную поддержку детям-инофонам оказывают Учебные Центры Общероссийской общественной организации «Российский Красный Крест», которая играет вспомогательную роль в гуманитарной сфере. В Москве проект существует около 30 лет (в 2025 году при поддержке Фонда президентских грантов) и реализует развивающие, адаптационные и учебные программы для разных категорий инофонов: дошкольников от 3х лет, детей школьного возраста и взрослых. В Санкт-Петербурге проводятся интенсивные курсы по русскому языку как иностранному. Однако подобных центров в России мало, и они не могут заменить общеобразовательные школы, так как занятия, как правило, проводятся 2-3 раза в неделю или на протяжении ограниченного времени, что может оказаться недостаточным

для обеспечения прохождения тестирования, требующего высокого уровня владения русским языком.

Более раннее погружение в русскую языковую среду позволит развить у детей мотивацию к изучению языка, желание говорить на нём и обучаться, повышает понимание престижа русского языка (и не потому, что так написано в учебнике, а потому что русский язык открывает для них новые горизонты). Введение жёстких требований к поступлению в школу формирует чувство недосягаемости обучения, понижает интерес и желание дальнейшего обучения. «Я не смогу, я плохо говорю по-русски, это не для меня», – создаётся реальность, в которой дети не имеют возможности ассимилироваться в русскоговорящем обществе, из-за чего они остаются «запертыми» в своём социальном кругу.

Литература

1. Федеральная служба по надзору в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <https://obrnadzor.gov.ru> (Дата обращения 17.09.2025).
2. Банк документов Министерства Просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (Дата обращения 17.09.2025).
3. Коммерсант [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommer-sant.ru/doc/8025458> (Дата обращения 17.09.2025).
4. ФИПИ [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/inostr-exam/in-ostr-exam-deti> (Дата обращения 17.09.2025).
5. Приказ № 255 от 1 апреля 2014 г. Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=233775> (Дата обращения 17.09.2025).

A.P. Shaposhnikova
(*RUDN University*)

RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY TESTING FOR FOREIGN CHILDREN ENTERING RUSSIAN SCHOOLS

Abstract. The article describes testing in the Russian language sufficient for foreign children to enter Russian schools. The author conducts a comparative analysis with the requirements for foreign applicants to Russian universities and testing foreign children.

Keywords: testing, foreign schoolchildren, Russian as a foreign language.

Шугайло И. В.

*(Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена),*

Рахманова С. Г.

(Общеобразовательная школа № 5 г. Ташкента)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ МАНДАЛЫ И ЕЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья предлагает пример использования методики мандалы на уроках РКИ для детей с проблемами здоровья. Повышенная тревожность, низкая самооценка, физические ограничения делают применение игровых методов в РКИ процессом сложным, требующим повышенного внимания со стороны учителя. Методика мандалы позволяет развить креативность, поисковую активность детей, развивает их абстрактное мышление на основе визуальных образов.

Ключевые слова: методика мандалы в педагогике, визуальный образ, обучение РКИ, интерактивная методика, развитие креативности.

В современном мире в силу интенсификации процессов и загрязнения окружающей среды увеличивается число детей с проблемами здоровья. Главной проблемой воспитания и обучения детей со слабым здоровьем является их сильное сопротивление обучению. Такие дети имеют низкую и неустойчивую самооценку, трудности в адаптации к школьным правилам, отличаются слабостью произвольного внимания, малым объемом внимания, склонны к репродуктивному мышлению более чем к творческому.

Внедрение интерактивных методов для таких детей требует от учителя большой дополнительной подготовки и огромного образовательного и эмоционального ресурсов. Кроме того, творчество и активные методы способствуют перенаправлению деструктивных импульсов на созидание, но это требует коррекции настроения, установок, мотивации. Известно, что «акт творчества рассматривается в психоанализе, прежде всего, как освобождение от травм и запретов, это своеобразный акт свободы, при котором возможно примерить сознательные и бессознательные влечения индивида» [Шугайло 2023; 242]. Методика матрицы, коллажа, сказкотерапии направлены на интенсивное приучение детей к индивидуальной или

парной игровой работе на первых этапах обучения в классе, а затем и к групповой интерактивной работе.

Применение педагогических интерактивных методик, связанных со зрительными образами, оказывает большой психотерапевтический эффект, обеспечивая, тем самым, эффективность обучения, улучшение социализации детей в школе. Актуальность статьи связана с внедрением техник арт-терапии в раннее образование. Рассматриваемая условная группа – ученики начальной и средней школы.

Для доказательств эффективности методики мандалы мы используем методы психологии искусства, объясняющие, как творчество помогает сохранить целостность психики, уменьшить тревожность, скорректировать социализацию, развить креативность детей.

Цель исследования – доказать возможность и эффективность использования методики мандалы на уроках на примере практики языкового обучения детей билингвов в Узбекской школе на уроках русского языка как иностранного (РКИ).

Методика мандалы направлена на гармонизацию ребенка, мира его чувств и переживаний, умение собрать целостную картинку из фрагментов, сопоставить и понять смысл пословиц и поговорок разных народов, зашифрованных в визуальных образах. Проговаривая с учителем «содержание» созданной мандалы, ребенок также учится правильно строить предложения, подбирать точные слова к своим чувствам и переживаниям.

Символ мандалы имеет истоки в восточной философии: он восходит к образу бездны, воронки, образующейся в результате водоворота, вращения, кружения [Копытин 2005]. Поэтому для работы с мандалой на листе бумаги или картона предварительно можно нарисовать круг. Детям предлагаются нарезанные фрагменты фотографий и вырезок из книг и журналов, где будут изображены элементы идиом, пословиц или поговорок, с которыми надо будет поработать, понять и сравнить их на узбекском и русском языках. Одному из активных или неусидчивых учеников класса делегируется роль фотографа. Сами сделанные на занятии мандалы могут быть использованы как отчет по проектной деятельности на уроках РКИ. Исследователи в акте фотографирования обнаружили механизмы перенаправления деструктивной энергии в созидательную: если «невротик

переселяется в нереальный мир фантазий, грез и маний, то художник благодаря своей высокоразвитой способности к сублимации переклюкает энергию низших влечений на художественную деятельность и устанавливает связь мира своих фантазий-желаний с реальным миром, тем самым он избегает невроза, и более того, помогает своим зрителям, читателям, слушателям освободиться от их внутренних напряжений» [Шугайло 2011; 37]. Другие ученики класса одновременно могут выполнять другие задания, например, подбирать эквивалентные по содержанию пословицы и поговорки, идиомы узбекского и русского народа, иллюстрировать идиомы по теме. Таким образом, будут реализовываться и принципы сингапурской системы, направленной на работу с малыми группами внутри коллектива. «Проблема использования дифференциации в обучении является актуальной, поскольку направлена на создание оптимальных условий для индивидуального подхода в развитии личности» [Рахманова 2025; 150].

Методика мандалы, имея древнее восточное происхождение и корни в магических и шаманских практиках, отчасти является мистической практикой, способствует погружению в транс, активизирует архаические схемы мышления ребенка. Можно отметить сходство некоторых новых сетевых практик с древними мистическими в следующем: «В настоящее время социальные сети с их превращением социального пространства в разновидность личного, с большим количеством карнавальных персонажей под масками, во многом выполняют функции площадного карнавального пространства, но, к сожалению, там редко участники переживают выше описанный мистический опыт» [Соколов 2024; 184]. Этот опыт способствует релаксации и гармонизации личности, что в свою очередь формирует способность к саморегуляции и доступа к новым психологическим ресурсам для обучения.

Рассмотрим пример из урока РКИ в узбекской школе. Для работы с мандалой учитель предлагает детям содержание двух идиом: одну узбекскую и близкую по содержанию русскую, зачитывает их (а лучше: пишет их на листке). Например, дается узбекская идиома «Tarvuzi qo`ltig`idan tushdi» («У него арбуз упал из-под мышки») и предлагается русский эквивалент – человек ошеломлен; у человека опустились руки от неожиданного события. Есть еще пример: «qoga terga botmoq» -- впасть в черный пот. Ребенку или паре учеников

предлагается нарисовать или сложить матрицу, используя фрагменты этих образов. Задача остальных – отгадать эти идиомы на мандале, проанализировать их образы и содержание, запомнить их и составить с ними несколько предложений, описывающих ситуацию. Заданием повышенной сложности можно предложить перевод этих идиом в контексте.

Предложив ученикам, задание заполнить круг мандалы, учитель их контролирует и направляет. При подобной напряженной для ослабленных детей работе ученикам можно позволить выйти из класса на несколько минут, пройтись по классу, чтобы проконсультроваться с другом по содержанию работы. На первом этапе ученик должен настроиться. При этом можно включить спокойную музыку. Музыка быстро и глубоко вводит в транс, поднимает настроение, успокаивает. На втором этапе происходит сам процесс работы над мандалой. Инструментами создания мандалы могут быть краски (акварельные или гуашь), фотофрагменты образов, которые надо склеить; пазлы, натуральные материалы, вырезки из книг, шнурки, войлок, пуговицы, бусинки. Все это вклеивается в круг. Более продвинутые дети могут какие-то фрагменты мандалы дорисовывать самостоятельно. На следующем этапе в создании мандалы могут участвовать двое учеников, потом и весь класс. Поскольку творчество освобождает энергию, не стоит жестко следить за дисциплиной на подобных уроках и допускать наличие небольшого звукового фона.

Хотим подчеркнуть, что метод мандалы, используя древнейшую практику, способен помочь уделить большее внимание детям с ОВЗ в смешанном классе, собрать внимание детей, развить их творческие способности, поднять их мотивацию к изучению языков, совместной работе, развить доверие к соученикам и учителю. Метод мандалы рекомендуют использовать и при работе с личными архетипами, соответственно подбирать пары идиом на эту тему [Есюк 2007, Козятинский 2017]. Обретя уверенность в своих силах, дети с проблемами здоровья далее с большей легкостью перейдут к парной, а потом и к групповой игре на уроках иностранного языка. Эту же методику можно успешно включать на уроках биологии, географии, экологии. Подобные практики способствуют формированию положительной самооценки, веры в себя, доверия к другим и воспитанию оптимизма, о чем свидетельствуют педагоги Узбекистана:

«Манеры общения, направленные на установление поддерживающих и ободряющих отношений, в наибольшей степени, тренируются в игровой деятельности» [Абдуллаев 2024; 5]. Для внедрения этих методик, безусловно, потребуется развивать и собственный игровой потенциал самим учителям, что является важной ступенью в активизации их внутреннего ребенка.

Литература

1. *Шугайло, И. В.* Креативность в современном мире как альтернатива бессознательным деструктивным влечениям // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 10(87). – С. 242-252.
2. *Копытин А. И.* Метод мандала. Диагностика в арт-терапии. – СПб.: Речь, 2005.
3. *Шугайло, И. В.* Фотографирование как санирующая практика культуры // Вестник Омского университета. – 2011. – № 1(59). – С. 36-40.
4. *Рахманова, С.* Использование дифференцированного обучения как образца новых педагогических технологий на уроках РКИ в Узбекистане // Актуальные проблемы лингвистики, языкознания, психологии: Сб. статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 09 октября 2025 года. – Пенза: ПГАУ, 2025. – С. 148-151.
5. *Соколов, Ф. К.* Карнавальная культура как механизм оживления процесса образования и воспитания // Инициативы молодых – науке и производству: сб. статей VII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 182-186.
6. *Есюк Р. П.* Мандала классических архетипов личности. – Х.: Новое слово, 2007.
7. *Козятинский, Р. С.* Селфи как сообщение: через фрагмент к целостности // От фрагмента к целому. Парадигмы культурных изменений: Под редакцией В. И. Ионесова. – Самара: ООО «Поволжская научная корпорация», 2017. – С. 189-207.
8. *Абдуллаев, Х. Л.* Игровые методики в преподавании РКИ как ресурс оптимизма // Формирование профессиональной направленности личности специалистов – путь к инновационному развитию России: Сб. статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 4-7.

I.V. Shugaylo

(State Herzen University, St. Petersburg),

S.G. Rakhmanova

(Secondary School No. 5 in Tashkent)

MANDALA TECHNIQUE AND ITS PSYCHOTHERAPEUTIC FUNCTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article offers an example of using the mandala technique in Russian as a foreign language lessons for children with health problems. High anxiety, low self-esteem, and physical limitations make the use of game methods in Russian as a foreign language a complex process that requires increased attention from the teacher. The mandala technique helps to develop children's creativity and search activity, as well as their abstract thinking based on visual images.

Keywords: mandala technique in pedagogy, visual image, Russian as a foreign language teaching, interactive technique, and creativity development.

Т.В. Шустикова

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

РАЗДЕЛ «РАБОТА В ИНТЕРНЕТЕ» В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Представлен 20-летний личный опыт создания и использования учебника «Русский язык – мой друг (A1-A2). М., РУДН», для студентов предвузовского этапа обучения в России. В структуре каждого урока имеется раздел «Работайте в Интернете!». Его материал соответствует лексико-грамматической и лингвострановедческой проблематике урока. Самостоятельная работа студентов по поиску и усвоению новой аудиовизуальной информации способствует развитию когнитивно-коммуникативной активности учащихся, формированию у них русской лингвокультуры и адекватного понимания русского цивилизационного кода, умений успешного межкультурного общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник, Интернет-ресурсы.

Проблема создания учебника иностранного языка (ИЯ) и русского языка как иностранного (РКИ), его цели, содержания и структуры является перманентно актуальной, так как результативность процесса овладения новым языком определяется многими разнообразными факторами как объективного, так и субъективного плана. Именно учебник осваиваемого языка играет в этом процессе главную роль. Неслучайно в отечественной лингводидактике и методике преподавания ИЯ и РКИ, в частности, всегда уделялось и уделяется самое серьезное внимание комплексу проблем, связанных с учебником [Московкин и др. 2018]. Учебник, будучи центром среды, в которой активно действует обучающийся, формирует иноязычную когнитивно-коммуникативную компетентность обучающегося.

В практике преподавания РКИ «в помощь учебнику» всегда привлекаются дополнительные учебные пособия. Как известно, в 70-80 гг. XX в. в СССР активно использовались учебно-методические комплексы (УМК) «Русский язык для всех» и «Старт 1, 2, 3», для студентов подготовительных факультетов советских вузов. Учебно-методические пособия этих УМК помогали в создании языковой компетентности как базы коммуникативной компетентности иностранца при взаимосвязанном обучении всем видам речевого общения, в разных сферах социокультурного взаимодействия. Расширяя лингвострановедческое содержание учебника, они служили необходимым дополнением для формирования навыков и умений межкультурной коммуникации. В пособиях, входящих в УМК, использовались материалы аудиовизуальной наглядности, сопряженные по экстралингвистическому и языковому содержанию с базовым учебником УМК: фотографии, иллюстрации, показовые тексты к диафильмам, серии рисунков для рассказа «по картинкам». Кроме издаваемых УМК преподаватели собирали свои комплексы для работы по учебникам, не входивших в названные выше УМК. Важное место в системе обучения РКИ принадлежало материалам для формирования слухопроизносительных навыков: записи упражнений по практической фонетике, озвученные тексты учебника, тексты для аудирования и письменного изложения, популярные песни.

Широко использовались записи на пластинках в приложении к журналу «Русский язык за рубежом». Позднее вошли в практику обучения магнитофонные и видеозаписи, позволявшие использовать учебные фильмы и фрагменты художественных фильмов с последующим полноформатным просмотром. Свое место в обучении ИЯ и РКИ всегда занимали разнообразные языковые игры, соответствующие этапу овладения новым языком.

Практическая работа сопровождалась психологическими, психолингвистическими и лингводидактическими исследованиями процесса овладения ИЯ и РКИ. Последовательно обосновывалась методическая целесообразность использования новых аудиовизуальных средств для обучения языку.

В настоящее время развивающиеся техника и технологии внедряются во все области жизни людей. Соответственно активно исследуются возможности использования цифровых технологий в системе образования, в том числе при овладении иностранными языками (А.Н. Богомолов, Д.К. Бартош, А.Д. Гарцов, Р.А. Гейзерская, А.В. Голубева, Л.А. Дунаева, Т.А. Дмитренко, Г.М. Левина, Л.В. Московкин, Т.И. Капитонова, Н.Н. Серостанова, М.А. Хлыбова, А.Н. Шамов, Д.А. Швеи, А.Н. Щукин и др.). По мнению А.Н. Богомолова и Л.А. Дунаевой, в условиях цифровой трансформации образования среда обучения РКИ развивается на основе «методической адаптации цифровых технологий» – смарт-устройств, инструментов виртуализации, облачных сервисов, разнообразных интернет-ресурсов и интернет-сервисов, искусственного интернета [Богомолов и др. 2023]. Как видим, в этом ясно проявляется преемственность в развитии отечественной теории и практики обучения ИЯ и РКИ.

Учебники в традиционном полиграфическом издании по-прежнему востребованы в практике обучения ИЯ и РКИ. Использование в них современных информационных средств для создания обучающей среды, по нашему мнению, значительно способствует развитию когнитивно-коммуникативной компетентности учащихся. Вариант такого подхода реализован в опубликованном в 2004 г. учебнике «Русский язык – мой друг. Базовый уровень», соавтором и соредактором которого является автор данной статьи. Девятое издание учебника датируется 2025 годом [Шустикова и др. 2025]. Начиная с первого издания в 2004 г. в структуре каждого из 30 уроков выделен

специальный раздел «Работайте в Интернете!». Учебник является первой частью УМК. Его продолжение - учебник «Русский язык для вас. В1». Данный УМК адресован иностранцам, начинающим изучать РКИ для продолжения обучения в российском вузе. Содержание учебников соответствует требованиям, предъявляемым нормативными документами, в частности, «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному» (М., РУДН. 2010).

Учебник «Русский язык - мой друг» включает себя «Вводный фонетико-грамматический курс» (10 уроков) и основную часть (30 уроков). В каждом уроке основной части выделяются учебные разделы: 1) краткое лексико-грамматическое содержание урока; 2) учебные тексты, в которых представлен данный языковой материал; 3) «Грамматика»; 4) упражнения по лексико-грамматической теме урока; 5) «Читайте самостоятельно!»; 6) «Повторение – мать учения»; 7) «Проверьте себя!»; 8) работа с глаголами – «Глагольная тетрадь»; 9) «Работайте в Интернете!» (авторы раздела А.А. Атабекова и Т.В. Шустикова). Завершаются уроки пожеланием «Всего доброго! Вы делаете успехи!».

Материал раздела «Работайте в Интернете» соответствует лексико-грамматической и лингвострановедческой проблематике урока. Его задача состоит в организации самостоятельной работы студентов по поиску и усвоению новой информации, представленной в аудиовизуальной форме. Образовательные и воспитательные цели предлагаемой работы заключаются в создании представления о стране изучаемого языка – о России: о ее природе и климате, науке и искусстве, истории и современной жизни, о ее людях. Эта информация должна быть объективной, исторически закрепившейся в общественном сознании и позитивной по содержанию и презентации. Уровень владения РЯ еще не позволяет учащимся участвовать в дискуссиях на сложные темы при несовпадении позиций. Учащимся предлагается найти фотографии знаковых мест в разных городах России - Москве, Петербурге, Казани, Нижнем Новгороде. Они могут побывать на видеоэкскурсиях, увидеть исторически классические и современные станции московского метро и т.д. Узнать новое о русской природе и климате учащиеся могут, пройдя по интернет-адресу и послушав «Времена года» П.И. Чайковского после чтения текста о жизни и творчестве композитора. Позднее тема русской

зимы прозвучит в песне и видео «На катке» при работе над темой «Свободное время. Интересы и увлечения. Спорт».

Позитивный эмоциональный фон, столь необходимый при изучении языков, создается просмотром популярных мультфильмов из серии «Ну, погоди!» и современной серии «Маша и Медведь»,

Для овладения современной фонетической культурой, основу которой составляет практическая фонетика, традиционным эффективным заданием является прослушивание и разучивание стихотворений и песен в исполнении мастеров художественного слова, артистов, чтецов и певцов. Соответствующие задания также представлены в учебном разделе. Отметим, что и используются записи Л. Зыкиной, И. Кобзона. С. Лемешева, М. Магомаева, Д. Хворостовского и др.

Опыт учебной работы в Интернете, последовательно накапливаемый учащимися, позволяет им адекватно понимать тексты исторического и социокультурного содержания. Так, работа по теме завершающего 30-ого урока «А.С. Пушкин» включает в себя следующий интеллектуально значимый и эмоционально выразительный лингвострановедческий материал. Предлагаются следующие задания

Найдите в Интернете:

☑ фотографии «Портрет А.С. Пушкина. Художник О. Кипренский»; «Портрет А.С. Пушкина. Художник В.А. Тропинин»; «Портрет Н.Н. Гончаровой. Художник А.П. Брюллов»;

☑ А.С. Пушкин «На холмах Грузии». Переведите стихотворение на английский или ваш родной язык и читайте стихотворение;

☑ видео «П.И. Чайковский «Евгений Онегин»». Ария Ленского «Я люблю Вас, Ольга» (С.Я. Лемешев);

☑ видео «П.И. Чайковский «Евгений Онегин». Ария Гремина (М. Магомаев).

Самостоятельная работа студентов при изучении РКИ на основе поиска и усвоения новой аудиовизуальной информации способствует развитию когнитивно-коммуникативной активности учащихся, формированию у них русской лингвокультуры и адекватного понимания русского цивилизационного кода, умений успешного межкультурного общения.

Литература

1. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. 2023. №4. С. 4-9.
2. Московкин Л.В., Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. 4 изд. М.: Русский язык. Курсы. 2018. 312 с.
3. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Карпусь Л.А. и др. Русский язык – мой друг. Базовый уровень. А2. учебник русского языка для студентов-иностранцев. Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой.- 9-е изд. перераб. – М.: РУДН, 2025. – 851 с.: ил.

T.V. Shustikova

(RUDN University)

THE «WORKING ON THE INTERNET» SECTION IN A MODERN TEXTBOOK OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article presents 20 years of personal experience in creating and using the textbook «Russian is my friend (A1-A2). Moscow, RUDN University», for students of the pre–university stage of study in Russia. In the structure of each lesson there is a section «Work on the Internet!». Its material corresponds to the lexico-grammatical and linguistic problems of the lesson. Russian linguoculture and an adequate understanding of the Russian civilizational code, as well as the skills of successful intercultural communication, contribute to the development of cognitive and communicative activity of students in the search for and assimilation of new audiovisual information.

Keywords: Russian as a foreign language, textbook, Internet resources.

М.С. Шустова, А. Одам

(Приволжский исследовательский медицинский университет)

ЛЕНДИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности цифровой (электронной) образовательной среды, которая требует от преподавателя формирования ИКТ-компетенции, и предлагается использовать лендинг в качестве средства обучения русскому языку иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: цифровая среда, ИКТ-компетенция, РКИ, лендинг

Будучи господствующим источником получения информации и каналом её передачи, Интернет оказывает влияние на различные сферы человеческой жизни. В частности, в сфере образования данные реалии нашли отражение в информатизации и цифровизации процесса обучения.

Цифровизация образования «понимается как глобальный процесс интеграции информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все аспекты образовательной деятельности» [Рублева, Аду 2024; С.60]. М.А. Мартынова и Г.А. Асонова к ИКТ современного обучения относят использование компьютеров, планшетов, смартфонов для подготовки к занятию и во время занятия, применение электронных учебных пособий и материалов, программных приложений, а также онлайн-формат обучения, а значит, обращение к облачным платформам для видеозвонков, интерактивным доскам [Мартынова, Асонова 2022]. Все вышеперечисленные ИКТ, цифровые технологии, должны быть ориентированы на выполнение конкретных дидактических задач в образовательном процессе. Задача педагога – обратиться к нужной технологии для качественного овладения содержанием обучения студентов, если говорить о высшей школе. Таким образом, встает вопрос об ИКТ-компетенции, которая уже входит в набор необходимых профессиональных компетенций преподавателя. Данная компетенция подразумевает не столько владение компьютером на уровне «уверенного пользователя» и знание базовых программ, сколько умение отбирать информацию, критически осмысливать и работать с ней для решения конкретных задач в контексте электронной среды [Рублева, Аду 2024, Кузнецов 2021].

В рамках обучения русскому как иностранному (РКИ), ИКТ-компетенция преподавателя конкретизируется. Соблюдая традиционную методику РКИ, преподавателю следует выбирать и сочетать классические инструменты для обучения различным видам речевой деятельности или уровням языка и предоставляемые цифровой средой. М.Ю. Лебедева отмечает лингводидактическую направленность выбора и призывает оценивать его целесообразность, не применять технологии ради технологии [Лебедева 2018]. Неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции преподавателя РКИ признается знание актуальных языковых процессов, что необ-

ходимо для формирования коммуникативной компетенции обучающегося. Этот компонент влияет на отбор материала обучения и, как следствие, технологического инструментария.

Обычно образцы речевого поведения студенты изучают по учебным текстам. Возможности электронной образовательной среды позволяют использовать не только бумажный вариант текстов, но и цифровой.

В рамках цифровизации обучения многие аудитории, предназначенные для обучения языку, технически оснащены. Существенен и тот факт, что практически каждый обучающийся имеет планшет, ноутбук, смартфон непосредственно на занятии. Это упрощает задачу преподавателя в планировании работы образовательного процесса. Электронный раздаточный материал могут получить все студенты вне зависимости от присутствия на занятии, его удобно редактировать и хранить. Зачастую цифровой формат позволяет использовать больше интерактивных элементов: аудио- и видеозаписи, анимированные изображения, что реализует принцип наглядности и воздействует на разные анализаторы обучающегося.

Методическая ценность электронных учебных материалов понятна. Интересно, как сами обучающиеся относятся к их использованию.

На базе Приволжского исследовательского медицинского университета был проведен опрос среди иностранных студентов второго курса, касающийся характера дидактических материалов. Студентам-инофонам было предложено рассказать о предпочтениях формата учебных материалов: бумажный или электронный.

Выбор респондентов был сделан на психолого-педагогической основе. В настоящее время студенты 1 курса проходят период адаптации к новым бытовым условиям, социокультурным реалиям, требованиям высшей школы [Шульга 2005]. Как правило, на данном этапе иностранные обучающиеся четко выполняют инструкции преподавателя: сходить в библиотеку и взять учебник – сходят и возьмут, будут использовать его на занятии, даже если привыкли к использованию материала на цифровой основе, так как это требование преподавателя. Это обусловлено, с одной стороны, страхом перед новой средой, новым преподавателем с другой стороны, желанием соответствовать правилам. Поэтому их ответы могут быть необъективны. Студенты 3 курса уже адаптированы в учебную и

внеучебную среду университета, им все кажется знакомым и понятным, поэтому они чувствуют себя расслабленными, могут иногда игнорировать просьбы преподавателя. Адаптационный период студентов 2 года обучения еще не завершился, но при этом они не испытывают постоянный стресс в академических ситуациях, могут корректно возразить преподавателю, высказать свою точку зрения, в том числе по поводу использования оптимального для них варианта.

Из 31 опрошенного лишь 22% выбирают для себя учебные материалы в привычном бумажном формате «to feel physical touch of learning». Один респондент отметил медицинские показания использования печатного варианта. Более половины, 64%, предпочитают работать с информацией в электронном формате. В качестве обоснования приводятся следующие доводы: возможность хранить большой объем информации и иметь к ней доступ в любое время; удобство в создании заметок по материалу и их организацию в нужном для студента порядке; выделение «highlight» главных мыслей; а также факт того, что в современном мире большинство людей имеют электронные носители и пользуются ими. 12% отмечают, что выбор зависит от изучаемого предмета, при этом предметы не уточняются. 100% опрошенных пользуются планшетом или телефоном в учебных целях.

Больше 2/3 отвечающих выбирают для себя учебу в электронной среде, что может служить дополнительным стимулом для преподавателя применять ИКТ на занятиях РКИ.

Возвращаясь к мысли о том, что изучение языка происходит на базе учебных текстов, хочется отметить, что сама цифровая среда может служить источником учебного материала, но не созданного специально для учебных целей. В рамки ИКТ-компетенции преподавателя РКИ также входит отбор материала, который может быть использован в образовательных целях. Принимая во внимание использование технических устройств на постоянной основе в обучении, готовность и желание студентов использовать электронные материалы, считаем возможным на занятиях РКИ применять цифровые ресурсы Интернета.

Для иностранных студентов-медиков перспективным видится обращение к новому Интернет-жанру «лендинг» для обучения языку специальности. Лендинг – продукт цифрового маркетинга.

Это одностраничный сайт, который предлагает посетителю совершить какое-либо действие: подписаться на рассылку, купить продукт или услугу [Hiippala 2017].

К техническим преимуществам применения лендинга на языковых занятиях можно отнести Интернет-распространение, а значит, его формат продуман как для использования на смартфоне, так и на планшете/компьютере. К тому же, небольшой объем позволяет легко ориентироваться в пространстве лендинга, так как он предназначен для дисплейного чтения.

С методической точки зрения, лендинг медицинской сферы служит источником как лексического, так и грамматического материала. Рассматривая лендинг семиотически, можно говорить о нем как о поликодовом тексте, сочетающем в себе вербальные и невербальные элементы. «Особенность вербального компонента лендинга медицинской сферы заключается в использовании специфической терминологии, которая составляет лексическую основу при обучении русскому языку иностранных студентов медицинских вузов» [Шустова 2025; 291]. Невербальная составляющая чаще всего представляет собой изображение или видео, поддерживающее языковое наполнение. Подобная комбинация позволяет использовать лендинг как для семантизации новой лексики, так и для ее отработки и закрепления. Визуальные опоры помогают пониманию без использования языка-посредника. Как рекламный продукт, лендинг содержит яркие, «цепляющие» образы, что является залогом запоминания лексического материала. Например, лендинг обезболивающего препарата «Солпадеин» (<https://www.solpadeine-tabs.com/ru-ru/>) в блоке-дискрипторе кроме изображения упаковки лекарственного средства, названия и краткого описания содержит анимированное изображение девушки, держащейся за виски, ее голову клюют 3 дятла. Наглядное «изображение» головной боли поможет ввести симптом *боль*.

С точки зрения грамматики, языковое наполнение лендинга просто. Это объясняется его ориентацией на потребителей не медицинских специальностей: предоставляемая информация должна быть понятна. К тому же простая грамматика не задерживает внимание потенциального клиента, направляя его на выполнение нужного действия. Так, лендинг лекарственного средства «Солпадеин»

может служить отработкой описаний боли: боль (какая?) головная, зубная, менструальная, боль (где?) в пояснице.

Также на основании лендинга преподаватель может разработать задания, реализующие цель занятия.

Таким образом, цифровизация образования, развитие ИКТ-компетенции преподавателя открывают широкие возможности в использовании цифровых продуктов, в том числе не созданных специально для учебных целей. Методическая подкованность и творческий подход в отборе подобных материалов значительно разнообразят обучение языку.

Литература

1. Кузнецов А. А. Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс - платформенной модели обучения: методика и апробация // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2021. №1. С. 57-75.

2. Лебедева М. Ю. Принципы цифровой лингводидактики в системе подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1554-1559.

3. Мартынова М. А., Асонова Г.А. Новые информационно-коммуникационные возможности преподавания РКИ при дистанционном формате обучения // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования. 2022. С. 119-138.

4. Рублева. Е. В., Аду С.С. Терминологическое расширение ИКТ-компетенции преподавателя РКИ в процессе цифровизации образования // Русский язык за рубежом. 2024. № 6(307). С. 59-62.

5. Шульга М.М. Особенности процесса социализации в высшей школе // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 287. С. 114 – 120.

6. Шустова М.С. Семантизация медицинской лексики на примере мультимодального жанра лендинг // Язык и культура в условиях цифровизации обучения РКИ. 2025. С. 288-295.

7. Hiippala T. The multimodality of digital longform journalism // Digital Journalism. 2017. С.420-422.

M.S. Shustova, A. Odam

(Privolzhsky Research Medical University)

LANDING PAGE AS A LEARNING TOOL IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article tackles questions of the of digital (electronic) educational environment capabilities, which requires development of the ICT competence of a teacher, and proposes using a landing page as a means of teaching Russian to international medical students.

Keywords: digital environment, ICT competence, Russian as a Foreign Language, landing page

Ян Дандань

*(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)*

СЕТЕВЫЕ СТРУКТУРЫ В СЛОВАРЯХ КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМОЙ ЛЕКСИКИ: МОДЕЛИРОВАНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ НА ОСНОВЕ ИХ КУЛЬТУРНОЙ ВЗАИМОСВЯЗАННОСТИ

Аннотация. В статье исследуется моделирование сетевых структур в словарях культурно значимой лексики. Лексемы соединяются концептуальными и историческими связями, формируя семантическую сеть. Данный подход важен для лингвокультурологических исследований, межкультурной коммуникации и преподавания языка.

Ключевые слова: русский язык, культурно значимая лексика, лингвокультура, семантическая сеть, культурный сценарий.

Словари, фиксирующие лексемы с культурной нагрузкой, нередко остаются в пределах описательной парадигмы, в которой теряется внутренняя динамика лексических связей. Культурно значимая лексика представляет собой не сумму лексем с этнокультурным содержанием, а целостную систему, где отдельные элементы функционируют в связке, отражая стереотипы, нормы и мировоззренческие ориентиры сообщества. Структурная организация таких словарей редко опирается на модели, способные передавать связи ассоциативного, концептуального и символического порядка. Возникает

необходимость построения сетевой модели, в которой лексемы организованы не по алфавиту или тематике, а по плотности и характеру взаимосвязей на культурно-смысловом уровне.

Культурная обусловленность лексики требует не только описания значения, но и выявления сложных связей между словами, представляющими один и тот же культурный пласт. Например, понятия «дом», «печь», «мать» и «родина» не равнозначны, но связаны в культурном сознании на уровне устойчивых метафор и архетипов. Словарь, отражающий такую систему, должен моделировать эти связи, а не просто фиксировать значения слов. Современные цифровые и лингвистические инструменты позволяют строить сетевые структуры, в которых единицы культурно значимой лексики представлены как узлы, соединённые типами отношений: ассоциативными, функциональными, концептуальными, символическими.

Понимание культурной значимости лексики основывается на совокупности семантических, прагматических и экстралингвистических признаков. Лексемы, попадающие в эту категорию, неравнозначны с точки зрения частотности, употребления или нейтральности, но демонстрируют устойчивую связь с национальным когнитивным и ценностным кодом. Эта связь проявляется в устойчивых образах, символах и сценариях, зафиксированных в коллективной памяти. Как указывает Е. О. Двинова, такие единицы не могут быть интерпретированы изолированно, вне денотативной и культурной среды [Двинова 2023; 264].

Понятие лингвокультуры служит теоретическим инструментом для выделения таких лексем. В отличие от обобщённых культурных кодов, несущих на себе семантический, образный и эмоциональный след, который активируется в национальном дискурсе. А. П. Седых указывает, что специфика определяется как внутренней структурой значения, так и типом трансляции от пословиц и фразеологизмов до идиом и метафор [Седых 2024; 92]. Это указывает на необходимость рассматривать такие единицы в сетевом взаимодействии, где один лексический узел может быть связан с другими не по признаку значения, а по социокультурному сценарию.

Большинство существующих словарей культурной лексики строится по типу традиционного лексикографического подхода, при котором доминирует определительная или переводческая функция. Такие словари редко фиксируют взаимосвязи между лексемами,

ограничиваясь комментированием культурной специфики в рамках отдельных статей. В результате, утрачивается возможность проследить системность, выявить репрезентативные кластеры или типовые ассоциативные цепочки.

При этом в сознании носителя языка культурно значимые лексемы не функционируют изолированно. Например, понятие «глава» в культурной картине мира не ограничено биологическим или административным значением. Как отмечает Г. В. Клименко, оно связано с социальными представлениями о власти, иерархии, принадлежности к определённом полу и возрасту [Клименко 2023; 1207]. Такие связи не всегда поддаются линейному описанию и требуют иной модели репрезентации, где слово существует не как изолированный знак, а как узел сложной сети.

Построение сетевой структуры лексикона основано на представлении языка как динамической системы, где связи между единицами могут быть ассоциативными, тематическими, ситуативными, метафорическими или символическими. В этой модели лексема рассматривается как узел, имеющий набор атрибутов и типы связей, направленных к другим узлам. Типология связей может быть следующей:

- Семантическая близость (связь по значению и контексту употребления);
- Концептуальная сопряжённость (участие в одном культурном сценарии);
- Символическая связность (общий архетип или метафора);
- Историко-культурная связка (взаимная обусловленность в культурной эволюции).

Так, понятия «печь», «дом», «мать» и «забота» оказываются связанными не через значения, а через общий сценарий базовой безопасности, ассоциируемой с домом в русском культурном коде. Эти связи можно зафиксировать не только при помощи семантических описаний, но и через частотный анализ, ассоциативные опросы и корпусные исследования.

Графовая модель предоставляет инструментарий для визуализации и количественного анализа таких связей. Вершины графа представляют собой лексемы, а рёбра, типы связей, которые могут быть ориентированными или неориентированными в зависимости от типа взаимодействия. Например, символическое влияние может

быть направленным, когда одна лексема формирует архетип другой (например, «мать» и «родина»), а ассоциативная связь является двусторонней («берёза» и «Русь»).

Плотность кластера указывает на степень насыщенности культурными связями внутри подгруппы. Высокая кластеризация может свидетельствовать о значимости группы в национальном сознании. Центральность узла позволяет выявить ядровые элементы культурного словаря лексемы, через которые проходят наибольшее число связей. Это, например, могут быть «дом», «вера», «честь» в русской традиции.

Такой подход позволяет выйти за пределы описания и перейти к аналитике, где можно измерять силу связей, визуализировать культурные доминанты и прогнозировать потенциальные лексемы с высокой символической нагрузкой.

Рассмотрим конкретный пример. В корпусе ассоциативных данных, полученных из открытых опросов, слово «печь» вызывает устойчивые реакции: «тёплый», «дом», «бабушка», «еда». Каждая из этих лексем также проявляет связи с другими: «еда» и «праздник», «бабушка» и «детство», «тёплый» и «уют». Таким образом, формируется кластер, репрезентирующий концепт традиционного семейного уклада. Модель фиксирует не только связи, но и направление, силу ассоциации, частотность и принадлежность к определённой сценарной типу.

При включении в такую сеть лексем другого типа, например, «голова», открываются новые связи. В контексте семантической иерархии «голова» оказывается связанным не только с телесностью, но и с властью, статусом, умом. Эти значения проявляются в фразеологии, поговорках, метафорах. Модель выявляет сцепление между телесным кодом и социальными ролями, что может быть визуализировано в графе через связь между лексемами «голова», «начальник», «мужчина», «семья» [Клименко 2023; 1207].

Сетевые словари, основанные на моделировании связей, становятся инструментом не только описания, но и изучения культурных паттернов. Такие модели могут использоваться в лингвокультурологической экспертизе, автоматической семантической разметке, в преподавании русского как иностранного, где представление о связности лексем облегчает усвоение культурной специфики. В пер-

спективе возможна разработка интерактивных визуальных словарей, в которых лексема отображается не как замкнутая структура, а как часть культурного поля.

Кроме того, модели подобного типа способны выявлять лакуны, недостающие или недостаточно представленные лексемы, значимые в одном языке и не имеющие точных аналогов в другом. Это особенно важно для межкультурного перевода, где требуется не буквальная передача, а восстановление культурной сцепки между единицами.

Культурно значимая лексика образует систему, в которой связи между единицами зачастую важнее, чем значения самих лексем. Моделирование таких связей требует выхода за рамки традиционной лексикографии и перехода к сетевому подходу, в котором культурный смысл репрезентируется через связи, сценарии, символы и концепты. Использование графовых моделей, ассоциативных данных, корпусной аналитики позволяет выявлять скрытые структуры, строить кластерные модели и формировать новую парадигму лексикографического описания. Такая модель служит не просто инструментом фиксации, но и способом анализа культуры через язык, где лексема становится точкой входа в сложную сеть ценностей, образов и исторической памяти.

Литература

1. *Двинова Е.О.* Слово с национально-культурным компонентом как объект изучения, перевода и лексикографической репрезентации // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения : Материалы Российско-узбекской научно-методической конференции, Ташкент, 10–11 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 263-269.
2. *Клименко Г.В.* Семантическая структура слова в ракурсе междисциплинарных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2023. – Т. 14, № 4. – С. 1201-1216.
3. *Седых А.П.* Лингвокультуре́мы, межкультурный трансфер и транскультурное моделирование (на материале русского и французского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 91-100.

Yan Dandan

(RUDN University)

**NETWORK STRUCTURES IN DICTIONARIES
OF CULTURALLY SIGNIFICANT VOCABULARY:
MODELING CONNECTIONS BETWEEN LEXICAL UNITS
BASED ON THEIR CULTURAL INTERRELATIONSHIPS**

Abstract. This article explores the modeling of network structures in dictionaries of culturally significant vocabulary. Lexemes are connected by conceptual and historical ties, forming a semantic network. This approach is important for linguistic and cultural studies, intercultural communication, and language teaching.

Keywords: Russian language, culturally significant vocabulary, linguocultureme, semantic network, cultural script.

НАШИ АВТОРЫ

Абрамов Валерий Петрович	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного филологического факультета Кубанского государственного университета
Абрамова Галина Алексеевна	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой издательского дела, стилистики и медиаиндустрии факультета журналистики Кубанского государственного университета
Аль-Анбаги Шайма Тамер Хасан	Кандидат филологических наук, преподаватель Тикритского университета
Барышникова Елена Николаевна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Биктиримова Юлия Викторовна	Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета
Бортников Владислав Игоревич	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации департамента «Филологический факультет» Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Валова Анна Александровна	Магистрант высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Ван Юй	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Великанова Екатерина Александровна	Кандидат филологических наук, доцент кафедры музыкальной педагогики и гуманитарных дисциплин Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова
Владова Наталья Игоревна	Ассистент кафедры русской филологии филологического факультета Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко
Водина Наталья Александровна	Аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Воробьева Александра Андреевна	Преподаватель кафедры юридического перевода подготовительного факультета Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина
Вэн Шулин	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Гончарова Оксана Владимировна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Грекова Ольга Константиновна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Григорян Армине Азатовна	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета

Грицай Людмила Александровна	Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского
Громова Людмила Георгиевна	Преподаватель кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Тверского государственного университета
Гуань Ци	Кандидат филологических наук, начальник Управления по взаимодействию колледжа и предприятий Факультета иностранных языков Циндаоского высшего педагогического колледжа дошкольного образования
Губанов Сергей Анатольевич	Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры философии Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики
Гун Пин	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Давыдова Эльвира Викторовна	Старший преподаватель кафедры Л-5 («Русский язык как иностранный») факультета «Лингвистика» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана
Дерябина Светлана Александровна	Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Динес Елена Анатольевна	Руководитель подготовительного отделения русского языка как иностранного Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского
Доброхвалов Эдуард Олегович	Ассистент кафедры русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета

Доган Мерве Гюзин	Кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Долинина Ирина Вячеславовна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Гуманитарного института Ивановского государственного химико-технологического университета
Дьякова Татьяна Александровна	Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
Ельцова Елена Николаевна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры восточных языков (секция русского языка) Высшего института языков г. Туниса Университета Карфагена
Есенова Галина Борисовна	Кандидат филологических наук, ведущий специалист научного отдела Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Есенова Тамара Саранговна	Доктор филологических наук, профессор, профессор русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Золотых Лидия Глебовна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Института иностранных языков Сычуаньского университета
Игнатович Татьяна Юрьевна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Гуманитарно-педагогического института Забайкальского государственного университета

Ионова Наталья Александровна	Старший преподаватель кафедры Л-5 («Русский язык как иностранный») факультета «Лингвистика» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана
Иткулова Алёна Андреевна	Преподаватель русского языка Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова
Кажанова Злата Алексеевна	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Калашникова Ольга Владимировна	Старший преподаватель кафедры отечественной филологии и русского языка как иностранного Института «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета
Китанина Элла Анатольевна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Ковальская Ирина Александровна	Старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи факультета лингвистики и журналистики Ростовского государственного экономического университета
Кольовска Елена Георгиевна	Кандидат педагогических наук, доцент Государственный университет просвещения
Комлева Милена Викторовна	Ассистент кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Космачева Ольга Юрьевна	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева

Красильникова Лидия Васильевна	Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Крючкова Людмила Сергеевна	Кандидат филологических наук, доцент, независимый эксперт
Кузьмина Елена Александровна	Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Куликова Элла Германовна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры массовых коммуникаций филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Ле Ван Ань	Преподаватель кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Лебедева Дарья Олеговна	Педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Лебедева Елена Валентиновна	Специалист / соискатель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета
Лёвушкина Анна Максимовна	Старший преподаватель кафедры русского языка Института международного образования Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина

Лешутина Ирина Анатовна	Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Липатова Анна Вячеславовна	Кандидат политических наук, доцент кафедры общей и этнической социологии Института социально-философских наук и массовых коммуникаций Казанского (Приволжского) федерального университета
Люй Сыци	Кандидат филологических наук, преподаватель Шаньдунского института технологий и бизнеса
Ляшенко Мария Алексеевна	Ассистент кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции Пятигорского государственного университета
Мамонтов Александр Степанович	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Маркова Елена Михайловна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романских и славянских языков Экономического университета г. Братиславы
Марковская Анна Ивановна	Студент департамента «Филологический факультет» Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Матмуратова София Байрамбай кизи	Магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Митрофанова Ирина Игоревна	Кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Московкин Леонид Викторович	Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета
Наumenко Юлия Михайловна	Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Нахабина Майя Михайловна	Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Государственного университета просвещения
Николенко Елена Юрьевна	Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Петанова Анна Юрьевна	Доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Государственный университет просвещения
Петрова Наталия Евгеньевна	Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и культуры речи факультета гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
Пиневи́ч Елена Валентиновна	Кандидат педагогических наук, доцент, Заведующий кафедрой русского языка как иностранного факультета «Лингвистика» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана

Потёмкина Екатерина Владимировна	Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Пылинская Анна Сергеевна	Магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Рубцова Анна Владимировна	Доктор педагогических наук, профессор, профессор Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Рябоконева Оксана Владимировна	Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 Института русского языка Российской университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Ряuzова Ольга Юрьевна	Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра довузовской подготовки иностранных граждан по русскому языку Института филологии Московского педагогического государственного университета
Самойлова Галина Савельевна	Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и культуры речи факультета гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета

Саморукова Яна Александровна	Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета
Се Дань	Аспирант кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Семёнова Наталья Владимировна	Доктор филологических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Серебренникова Теодора Александровна	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Серова Евгения Сергеевна	Кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Синчугов Михаил Владимирович	Ассистент кафедры русского языка №5 Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Соколовская Алена Александровна	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Стародворцев Никита Романович	Аспирант кафедры русского языка и литературы Томского государственного педагогического университета

Стародубец Светлана Николаевна	Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин филологического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского
Старостина Юлия Андреевна	Ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Степаненко Вера Александровна	Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедры русского языка как иностранного Государственного университета просвещения
Стрельчук Елена Николаевна	Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Сюй Чжици	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Тарасова Елена Николаевна	Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного МИРЭА – Российский технологический университет
Тихонов Виктор Валерьевич	Старший преподаватель кафедры издательского дела, стилистики и медиаиндустрии факультета журналистики Кубанского государственного университета
У Тун	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Урванцева Наталья Геннадьевна	Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А.П. Зильбера Петрозаводского государственного университета
Устинов Анатолий Юрьевич	Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета
Федосеев Егор Евгеньевич	Магистр кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Федосенко Екатерина Владимировна	Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка специального факультета Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева
Хуай Юйфэй	Аспирант кафедры педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета
Цветкова Екатерина Максимовна	Студентка кафедры русского языка и методики его преподавания Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Цзэн Юань	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Цуй Хунхай	Преподаватель Шаньдунского института технологий и бизнеса

Цховребов Алан Солтанович	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета
Чабаненко Татьяна Сергеевна	Доцент кафедры русского и общего языкознания факультета русского языка и литературы Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского
Чаурова Валерия Александровна	Аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Черенкова Полина Сергеевна	Студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Чжан Ифань	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Чумак-Жунь Ирина Ивановна	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и русской литературы Белгородского государственного национального исследовательского университета
Чэнь Мэйцин	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Шаклеин Виктор Михайлович	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Шапошникова Ангелина Петровна	Ассистент кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Шугайло Ирина Васильевна	Кандидат филологических наук, доцент, методист международного проекта «Класс» кафедры интенсивного изучения русского языка факультета русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
Шустикова Татьяна Викторовна	Доктор педагогических наук, профессор, профессор-консультант кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Ян Даньдань	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамов В.П., Абрамова Г.А., Тихонов В.В.	Интеграция текста печатных СМИ в сетевое пространство в условиях глобализации	3
Аль-Анбаги Шайма Тамер Хасан	Искусственный интеллект в развитии речевых навыков при обучении иракских студентов русскому языку	9
Барышникова Е.Н., Федосеев Е.Е.	Перспективы использования песенного материала в жанре рэп на уроках РКИ	14
Бортников В.И., Марковская А.И.	Энергия векторного пространства художественного перевода (на материале поэмы В. Скотта «Мармион»)	20
Валова А.А., Калашникова О.В.	«Веб-квест» как инструмент в обучении грамматике РКИ	27
Ван Юй	Использование советских фильмов о войне в преподавании русского как иностранного	33
Великанова Е.А., Урванцева Н.Г.	Изучение ранней лирики А.А. Ахматовой в иностранной аудитории	40
Владова Н.И., Шаклеин В.М.	Феномен синестезии в смысловом пространстве художественного текста	44
Водина Н.А.	Социокультурный компонент лингвокультурной адаптации иностраннных студентов: теоретические основы и практические аспекты	52
Воробьева А.А.	Диалог культур на уроке русского языка как иностранного: особенности обучения монгольских студентов устной русской речи	58
Вэн Шулин	Лингвокультурные маркеры коллективизма в русском коммуникативном пространстве	63
Гончарова О.В., Кажанова З.А.	Доинструментальное исследование формант гласных звуков	67

Грекова О.К.	Отправные пункты организации учебного аспектологического курса РКИ	73
Григорян А.А.	Обучение русской письменной речи студентов из Туркменистана	77
Грицай Л.А.	Использование искусственного интеллекта в лингвистических исследованиях: к проблеме авторства и этической ответственности	83
Громова Л.Г.	Обучение китайцев грамматическому аспекту русского языка на этапе довузовской подготовки в России: проблемы и решения	88
Гуань Ци	Современное состояние преподавания русского языка в Китае в условиях цифровизации и интеллектуализации	93
Губанов С.А.	Эпитет ХОЛОДНЫЙ в поэзии М. Цветаевой и его образный потенциал	97
Гун Пин Митрофанова И.И.	Стилистические приемы как инструменты аргументации в романе Е. Водолазкина «Лавр»	102
Дерябина С.А., Матмуратова С.Б.	Ритмические модели русского слова и их практическое применение в иностранной аудитории в условиях цифровизации обучения	106
Динес Е.А.	Моделирование учебного процесса на элементарном и базовом уровнях с использованием современных технологий	112
Доброхвалов Э.О., Куликова Э.Г.	Англицизмы как объект авторской рефлексии	118
Доган М.Г.	Синтаксическая сочетаемость возвратных глаголов-омонимов	122

Долинина И.В.	Цикл гражданско-патриотических мероприятий, посвящённых Великой отечественной войне, в контексте обучения русскому языку как иностранному	127
Дьякова Т.А.	Организация учебной коммуникации в цифровой среде при дистанционном обучении русскому языку как иностранному	133
Ельцова Е.Н.	Лингвокультурные универсалии в обучении тунисских студентов русскому языку	137
Есенова Г.Б., Есенова Т.С.	Ценностная составляющая концепта «родина» в сознании жителей Калмыкии	142
Золотых Л.Г., Космачева О.Ю.	Объективация понятия «добро» в русской лингвокультуре на материале учебного дискурса в китайской аудитории	146
Игнатович Т.Ю., Биктимирова Ю.В.	Интеркаляция в контексте глобализации в полиэтнической региональной лингвокультуре	152
Ионова Н.А., Давыдова Э.В., Пиневиц Е.В.	Итоговая аттестация иностранных учащихся по лексико-грамматическому аспекту научного стиля речи дисциплины «Русский язык как иностранный» на подготовительном отделении МГТУ им. Н.Э. Баумана	158
Иткулова А.А.	Методика обучения курсантов аннотированию научного текста на занятиях по русскому языку как иностранному	163
Китанина Э.А., Се Дань	Комплексный подход к выбору принципов идеологической и духовно-нравственной работы при изучении русского языка в КНР	168

Ковальская И.А.	Приемы использования языковых средств как способ речевой характеристики персонажей в романе Р.Сенчина «Елтышевы»	173
Комлева М.В.	Модальность и пропозиция через призму методики преподавания РКИ	178
Красильникова Л.В., Кузьмина Е.В.	Магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире»: история и современность	183
Крючкова Л.С.	Роль грамматики при обучении иностранных учащихся РКИ	193
Лебедева Д.О.	Проблема соответствия языковой подготовки иностранных студентов-медиков требованиям ФГОС ВО: анализ противоречий	198
Лебедева Е.В.	Мультимедийная история как продукт цифрового сторителлинга в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов-журналистов	204
Ле Ван Ань, Мамонтов А.С.	Национально-культурный аспект номинации, этническое сознание, прецедентность и кросс-культурная компетенция в обучении русскому языку как средству межкультурной коммуникации	209
Лёвушкина А.М.	Игра «Бинго в парке» как средство сплочения студентов бакалавриата в поликультурной группе при обучении РКИ	216
Липатова А.В.	Методика выявления лексики социальной сплоченности и ее связи с уровнем плотности социальных связей	219

Люй Сыци, Цуй Хунхай	Применение искусственного интеллекта в сопоставительном анализе китайского и русского синтаксиса: эмпирическое исследование на примере параллельного корпуса	224
Ляшенко М.А.	Ассоциативный эксперимент как метод оценки эффективности seo-текстов: эмоциональное восприятие и текстовая аналитика	228
Маркова Е.М.	Глаголы движения идти/ходить – ехать/ездить и их производные в русском и западнославянских языках	231
Московкин Л.В., Цховребов А.С.	Эрратологический и аппроксимативный подходы к обучению иностранному языку	238
Науменко Ю.М.	«Фонетические диктовки» на современном этапе обучения РКИ	243
Николенко Е.Ю.	Методические аспекты использования искусственного интеллекта в обучении РКИ: возможности и вызовы	248
Овчаренко В.А., Ряузова О.Ю.	Цифровые технологии как средство сопровождения проектной деятельности при обучении РКИ	257
Петанова А.Ю., Коваленко Ю.А.	Гибридный формат учебника для начинающих на базе учебных видео- и аудиоматериалов курса «Время говорить по-русски!»	261
Петрова Н.Е., Самойлова Г.С.	Время как лингвокультурная категория в курсе русского языка как иностранного	269
Потёмкина Е.В.	Надменное недоумение: к вопросу об особенностях метонимических переносов в текстах Достоевского	274
Пылинская А.С., Лешутина И.А.	Телемост как эффективный инструмент цифрового обучения русскому языку как иностранному	281

Рябоконева О.В.	Формирование навыков ритмической организации русского слова в китайской аудитории на начальном этапе обучения РКИ	285
Саморукова Я.А.	Полифункциональность имени собственного в структуре художественного текста	293
Семёнова Н.В., Рубцова А.В.	Этнокультурный компонент содержания обучения иностранных магистрантов (РКИ, уровень В2)	300
Серебренникова Т.А.	Уклончивые высказывания в репликах женских и мужских персонажей в повести Е.А. Ган «Теофания Аббаджио»	305
Серова Е.С.	Место форманта -инг в современном русском языке	311
Синчугов М. В.	Когнитивные метафоры болезни в русскоязычном медицинском дискурсе начала XXI века	317
Соколовская А.А.	Специфика формирования социального идеала в русском языковом сознании	323
Стародворцев Н. Р.	Гастрономическая лексика России как репрезентант культурных смыслов в эпоху глобализации	328
Стародубец С.Н.	Лингвокультурологические аспекты концепции российского государства в дискурсе И.А. Ильина	332
Старостина Ю.А.	Концепт “искусственный интеллект” как предмет лингвистических исследований	337
Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г.	Этноориентированный учебник: прошлое и настоящее	341
Стрельчук Е.Н., Цветкова Е.М.	Проблемы обучения русскому языку как иностранному в Таджикистане	346

Сюй Чжици	Этноориентированная методика в преподавании русского языка китайским студентам: история, современность и перспективы	351
Тарасова Е. Н.	Грамматико-семантический аспект в обучении китайских студентов русскому языку: из методического наследия С.А. Хаврониной	357
Устинов А.Ю.	Виртуальная экскурсия по иранским городам «По следам Афанасия Никитина и его «Хожения за три моря»»	362
У Тун	Репрезентация тем прямой и косвенной речи в учебнике «Дорога в Россию» для китайской аудитории	370
Федосенко Е.В.	Интеграция искусственного интеллекта в профессиональную подготовку преподавателей РКИ: актуальные проблемы и рекомендации	375
Хуай Юйфэй	Усвоение русской лексики в многоязычной и поликультурной среде	380
Цзэн Юань	Лингвометодические основы учебника РКИ для китайских учащихся с учетом этнокультурного компонента	384
Чабаненко Т.С.	Профессионально ориентированный подход в преподавании культуры речи обучающимся по специальности «туризм»	389
Чаурова В.А.	Фигура повествователя в рассказах Л.С. Петрушевской: лингвистический анализ	394
Черенкова П.С., Стрельчук Е.Н.	Цифровой кабинет ученика на платформе BUILDIN.AI: системный подход к изучению русского языка	399

Чжан Ифань, Чумак-Жунь И.И.	Формирование прагматической компетенции китайских студентов: этика речевого общения и речевые формулы	402
Чэнь Мэйцин	Продуктивно-ориентированный подход для развития межкультурной компетенции при обучении русской лексики китайских студентов	410
Шапошникова А.П.	О тестировании на знание русского языка иноязычных детей, поступающих в российскую школу	416
Шугайло И.В., Рахманова С.Г.	Применение методики мандалы и ее психокоррекционная функция в процессе образования	420
Шустикова Т.В.	Раздел «Работа в интернете» в современном учебнике русского языка как иностранного	425
Шустова М.С., Одам А.	Лендинг как инструмент обучения в условиях цифровой образовательной среды	430
Ян Даньдань	Сетевые структуры в словарях культурно значимой лексики: моделирование связей между лексическими единицами на основе их культурной взаимосвязанности	436

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Компьютерная верстка *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Роговой*

Подписано в печать 15.12.2026 г. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 26,97. Тираж 100 экз. Заказ 2118.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3.
Тел.: +7 (495) 955-08-61. E-mail: publishing@rudn.ru