

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Материалы
IV Международной научно-практической конференции

Красноярск, 26–27 февраля 2026 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»
Красноярский государственный медицинский университет
им. В.Ф. Войно-Ясенецкого
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Педагогический университет Внутренней Монголии (Китай)
Хулунбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия
Маньчжурский институт русского языка
Институт «Секола Тингги Бизнес Руната», Республика Индонезия
Кыргызская государственная медицинская академия имени И.К. Ахунбаева
Компания IPR MEDIA

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы IV Международной научно-практической конференции

Красноярск, 26–27 февраля 2026 года

Электронное издание

Красноярск
2026

ББК 81.411.2
А 437

Редакционная коллегия:

Т.В. Мамаева
И.В. Ревенко (отв. ред.)
Е.В. Осетрова

А 437 Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы IV Международной научно-практической конференции. Красноярск, 26–27 февраля 2026 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Т.В. Мамаева, Е.В. Осетрова, И.В. Ревенко (отв. ред.). – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-800-0

ББК 81.411.2

ISBN 978-5-00102-800-0

(Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Аксенов Ю.А.

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РАЗДЕЛЕ «СИНТАКСИС»
ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ БАЗОВОГО УРОВНЯ 8

Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О., Крутова М.И.

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ 11

Ван Шуэнь

ПРОЕКТ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО
ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА –
НА ПРИМЕРЕ ХУЛУНБУИРСКОГО ИНСТИТУТА 16

Гаврилкова Е.А.

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ЛЕКСИКИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА
ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ..... 20

Глушкова С.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА
НА ВТОРОМ СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ РКИ:
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД..... 24

Гурова М.С., Ступак Т.Р.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РОССИИ
И ПРОВИНЦИИ ЦЗЯНСУ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ КГПУ 29

Клейн О.С.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА
В РЕТРОСПЕКТИВНОМ АСПЕКТЕ..... 33

Куценко М.Е.

ТЕКСТЫ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА
ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ 37

Лазарева О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ 40

Лу Мин

РАБОТА С КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ
НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 44

Моцаренко М.В.

ИГРА-БРОДИЛКА КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ 48

Потылицына Д.С.

СТИЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ТЕКСТОВ В КУРСЕ РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ..... 54

Ревенко И.В.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КООРДИНАТА РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОЙ СФЕРЕ 58

Снегирева Е.А. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА КОММЕНТАРИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ	63
---	----

Ха Сыбао СТИЛИСТИЧЕСКАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	67
--	----

Чжу Сыцзин ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ.....	71
--	----

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Дынько М.Л. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	76
--	----

Нурбек кызы Акинай ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИИ	81
---	----

Саламатина Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ	86
--	----

Юшинова О.Н. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	90
---	----

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Варфоломеев М.Н. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ МАЛАВИЙСКАЯ СКАЗКА КАК ОСНОВА ЗАРОЖДАЮЩЕГОСЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА.....	95
--	----

Ляйнвебер Е.Д. СЛАВЯНСКИЕ МИФЫ: ОБРАЗ БАБЫ-ЯГИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ	99
--	----

Митрофанова С.А. ЧАСТОТНЫЕ МОДЕЛИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ И ИХ ФУНКЦИИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ГРУППЫ «АлисА»	104
---	-----

Павлова А.В. КОНЦЕПТ «NORTH» В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АЛЯСКИ: СТРУКТУРА, РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА	108
--	-----

Сатыбалдиев М.М., Турдубекова Э.Т. РОЛЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА	113
---	-----

Тарасенко Т.В. ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «КРАТКОЙ ЛЕТОПИСИ ЕНИСЕЙСКОГО УЕЗДА И ТУРУХАНСКОГО КРАЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ» А.И. КЫТМАНОВА.....	119
---	-----

Шестернина Е.Г. МИФОЛОГЕМЫ РЫБЫ И ВОЛКА В ПРОИЗВЕДЕНИИ В.П. АСТАФЬЕВА «ЦАРЬ-РЫБА» И ЦЗЯН ЖУН «ТОТЕМ ВОЛКА»	124
---	-----

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Алибекова Г.У.

РАЗРАБОТКА ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ
НА ОСНОВЕ AR И VR ТЕХНОЛОГИЙ 128

Бактыбек кызы Айсулуу

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 132

Герасименко И.Е.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 135

Грибанова О.В.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ГИБРИДНЫЕ ФОРМАТЫ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 140

Кузьмин В.А.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ ХЕШТЕГИ В ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛАХ 145

Манашова В.Д., Швагла Н.В.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТЕНТА 150

Стремоухова А.Д.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ 154

Филипович Е.В.

МЕМЫ И ИГРЫ: НОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ..... 158

Шахура К.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 162

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Азарова А.А.

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ВЕДУЩЕГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ПОДКАСТА
«РОДИТЕЛЬСКИЙ ВОПРОС» 168

Го Чуньэ

ФИТОНИМЫ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ 172

Громова Е.В.

СОПОСТАВЛЕНИЕ СПОСОБОВ ИМПЕРАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ..... 176

Ким И.Е.

РУССКАЯ ПУНКТУАЦИЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ 181

Костенко Е.Ю.

РЕЛЯТИВНЫЕ ПРОПОЗИЦИИ В ЯЗЫКОВЫХ СИТУАЦИЯХ
«САМОЛЕЧЕНИЕ» И «ТРАДИЦИОННАЯ МЕДИЦИНА»
(НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ СМИ) 190

Краус А.А. КОММУНИКАТИВЫ КАК ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ	195
Кронгауз Д.Д. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ПОДКАСТОВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПОДКАСТА «АЗЫ ЯЗЫКА»	199
Майданкина А.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УБУНТУ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКАХ МАЛАВИ (НА МАТЕРИАЛЕ АФРИКАНСКИХ ПОСЛОВИЦ)	204
Рандина С.С. КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ БРЕНДА: КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ГЕРОЙ ТРАНСФОРМИРУЕТСЯ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ	208
Рукошьева Д.М. ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ: ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА РУССКИХ ЖИВОПИСЦЕВ РУБЕЖА XIX-XX ВЕКОВ	213
Тянь Юйчжу КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ЮМОРА В РОССИЙСКОМ СИТКОМЕ «ПАПИНЫ ДОЧКИ»	217
Чжан Юнсян ПРОПОЗИТИВНЫЙ СОСТАВ СИТУАЦИИ «ПАНДЕМИЯ» В РОССИЙСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ	222
Чу Нгок Ми Ань УЧЁТ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАСХОЖДЕНИЙ РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВЬЕТНАМСКИМ СТУДЕНТАМ	225
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ	
Кульбаева Г.Б. ДВУНАПРАВЛЕННАЯ АДАПТАЦИЯ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	233
Логвинова Е.Б. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	238
Максимцева А.А., Гарески И.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-МЕДИКА ЧЕРЕЗ ОСМЫСЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ.....	243
Маслова И.Б. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	248
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	252
СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ.....	257

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РАЗДЕЛЕ «СИНТАКСИС» ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БАЗОВОГО УРОВНЯ

SENTENCE STRUCTURAL PATTERNS IN THE «SYNTAX» CHAPTER OF THE A2 RFL STATE STANDARD

Ю.А. Аксенов

Yu.A. Aksenov

Научный руководитель В.И. Пихутина
Scientific adviser V.I. Pikhutina

Базовый уровень, государственный стандарт, минимальная предикативная схема, предложение, РКИ, синтаксис, структурная схема.

В статье анализируется раздел «Синтаксис» государственного стандарта по РКИ базового уровня с применением типологии минимальных предикативных структурных схем Н. Ю. Шведовой

A2 level, state standard, minimal predicative pattern, sentence, RFL, syntax, structural pattern.

The article examines the «Syntax» chapter of the A2 RFL state standard by means of the minimal predicative structural pattern typology by N.Yu. Shvedova.

При обучении синтаксису русского языка как иностранного существенное значение имеет понимание типа предикативной основы простого предложения. Определение таких типов осуществляется с позиции широко известной в академических кругах типологии минимальных предикативных структурных схем Н. Ю. Шведовой.

Материалом для анализа нашего исследования избран раздел «Синтаксис» государственного стандарта по РКИ базового уровня, поскольку данный документ является основополагающим при разработке учебных программ. В свою очередь следует отметить, что базовый уровень удовлетворяет большей части коммуникативных потребностей обучающихся при бытовом общении. Эти факторы служат основанием для выбора настоящего материала.

Рассмотрение указанного материала начинается с подраздела «Двухкомпонентные модели», где предикативная основа впервые тематически выделяется. Приводятся примеры-предложения, которые и подвергаются анализу. Предложение «*Андрей спит*» соответствует схеме N1Vf, семантика которой отражает субъект, его действие или процессуальное состояние. «*Брат – учитель*» строится по схеме N1N1, которая обозначает субъект и его предметно представленный предикативный признак. В примере «*Мама дома*» реализуется структурная схема N1N2.../Adv, обозначающая субъект и его состояние, свойство или качество. «*В пятницу был концерт*» в настоящем времени может приобретать как вид «*В пятницу концерт*», так и «*В пятницу есть концерт*».

Выбор будет зависеть от того, какие смысловые оттенки желает передать говорящий. Оба варианта соответствует схеме N1Vf, которая передаёт значение существования, наличия предмета, действия или состояния, при этом в первом случае представлена неполная реализация. Примеры «У меня есть билет» и «В городе есть метро» также соответствуют схеме N1Vf, поскольку в них присутствует спрягаемый глагол «быть» в форме настоящего времени.

В подразделе «**Однокомпонентные модели**» приведены следующие примеры без спрягаемой формы глагола: «Холодно» – структурная схема Praed с семантикой наличия бессубъектного или отнесённого к субъекту состояния. «Пишите!» представляет ранее встречавшуюся схему N1Vf в ее неполной реализации. Несмотря на отсутствие подлежащего, соответствующего первому элементу «N1», он легко восстанавливается, предложение при этом приводится к полной структуре «Вы пишете!». Также данный подраздел предъясняет синтаксические конструкции с предикатом, который выражается глаголом, имеющим форму спряжения в третьем лице и множественном числе. В качестве иллюстрации этого случая приводятся предложения «Столовую откроют в 10 часов» и «Газеты продают в киосках». Оба примера реализуют структурную схему Vf3pl. Настоящая структурная схема передаёт значение действия либо процессуального состояния при неопределённом субъекте.

В подразделе «**Понятие о субъекте и предикате в предложении**» государственного стандарта приводится случай, когда грамматический субъект представлен существительным или местоимением в именительном падеже. Демонстрирующий эту ситуацию пример – предложение «Анна (она) танцует», которое структурируется согласно схеме N1Vf.

Для выражения логического субъекта в указанном подразделе приводятся случаи употребления нескольких падежные формы. Так подлежащее в беспредложном винительном падеже демонстрируется на примере «Мальчика зовут Сергей», который соотносится со схемой минимальной предикативности вида Vf3pl. Для логического субъекта, оформляющегося родительном падеже с предлогом «у», приводится предложение «У Олега есть брат». Синтаксическая организация данного примера соответствует схеме N1Vf. Предложение-пример «Марине двадцать лет» содержит логический субъект в беспредложном дательном падеже. Предикативная синтаксическая структура данного примера описывается схемой Advquant (N1quant)N3. В своём значении эта схема указывает на существование чего-либо в определённом количестве. Также здесь логический субъект представляется комплексом из существительного с числительными или местоименным наречием. Такая его реализация раскрывается через примеры «Два брата учились вместе» и «На экскурсии было много студентов». Оба предложения соотносятся со схемой N1Vf. Эту схему можно расширить до вида N1quantN2Vf или AdvquantN2Vf. Однако данные преобразования не вносят новизны в структуру предикативности, элементы, выражающие предикативность, остаются прежними. При этом также страдает критерий минимальности. Поэтому рациональнее остановиться на первоначальной форме – N1Vf.

В этом же подразделе приводятся примеры, поясняющие различные способы выражения предиката. Здесь государственный стандарт приводит случай, когда в роли предиката выступает глагол в форме изъявительного или повелительного наклонения. Данный вид морфолого-синтаксической организации демонстрируется примерами «*Антон читает*» и «*Читай(те)!*», которые соответствуют ранее рассматривавшейся структурной схеме N1Vf. Приводятся варианты, в которых предикативная часть предложения представлена более сложными синтаксическими структурами, а именно реализацией предиката посредством использования комплекса личной формы глагола и инфинитива или комплекса личной формы глагола и существительного. Первое демонстрируется примером «*Я иду гулять*», структурируемым согласно схеме N1Vf, второе – примером «*Игорь будет врачом*», который вписывается в структурную схему N1N1.

Также здесь рассматривается ситуация, когда предикат формируется сочетанием модального предикативного наречия «можно», «нужно», «надо» или «нельзя» с инфинитивом или употреблением одного предикативного наречия. Использование сочетания модального предикативного наречия с инфинитивом иллюстрируется примером «*Мне нужно работать*». Данному примеру соответствует структурная схема PraedInf. Схема несёт семантику субъектного состояния: возможности, необходимости либо способности осуществить действие или пребывать в определённом состоянии. Случай, когда в роли предиката выступает одно предикативное наречие, относится к структурной схеме Praed и демонстрируется примером «*Холодно*».

На основе выявленных структурных схем можно сделать вывод, что в рамках рассмотренного материала минимальная предикативность реализуется преимущественно посредством использования глаголов в личной форме и предикативных наречий с расширителями, представленными существительными в различных падежах с предлогами и без, а также обстоятельственными компонентами.

Библиографический список

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.; СПб: Златоуст, 2001. – 32 с.
2. Русская грамматика: в 2 т. / Академия наук СССР, Институт русского языка ; редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. – М.: Наука, 1980. – Т. 2: Синтаксис / Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан, В. А. Цикович и др. – 709 с.

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ

PERSONALIZED RUSSIAN LANGUAGE TRAINING BASED ON THE PRINCIPLES OF LINGUOECOLOGY

А.Н. Бренчугина-Романова,
Л.О. Денисова, М.И. Крутова

A.N. Brenchugina-Romanova,
L.O. Denisova, M.I. Krutova

Персонализированное обучение, лингвоэкология, педагогическая лингвоэкология, методика обучения русскому языку, языковая среда вуза, лингвоэкологическая компетенция, развитие речи.

Статья разрабатывает модель персонализированного обучения русскому языку в педагогическом вузе на принципах лингвоэкологии, где язык рассматривается как живая система в коммуникативной среде. Центральное место занимает педагогическая лингвоэкология и формирование лингвоэкологической компетенции в условиях персонализированного обучения. Ключевой элемент – практическое задание для студентов-филологов 3 курса. Подход интегрирует теорию и практику, повышая эффективность подготовки учителей русского языка как родного и иностранного.

Personalized learning, linguoecology, pedagogical linguoecology, methodology of teaching Russian, university language environment, linguoecological competence, speech development.

The article develops a model of personalized learning of the Russian language in a pedagogical university based on the principles of linguoecology, where language is viewed as a living system in a communicative environment. A central place is given to pedagogical linguoecology and the formation of linguoecological competence in the context of personalized learning. The key element is a practical assignment for third-year philology students. The approach integrates theory and practice, enhancing the effectiveness of training Russian language teachers as native and foreign language instructors.

Лингвоэкология (эколингвистика) как междисциплинарное направление языкознания рассматривает язык как живую систему, существующую в определённой языковой и коммуникативной среде, и занимается диагностикой состояния языка и языковой среды, а также стратегиями охраны и оздоровления языкового пространства [5]; [12]. Терминологическая дилемма между «лингвоэкологией» и «эколингвистикой» отражает специфику подходов: первая акцентирует диагностику и оздоровление языкового пространства, вторая – экологический дискурс и перспективы [4]; [7].

В узком смысле лингвоэкология трактуется как «наука о взаимоотношениях языка (речи) и языковой (речевой) среды, о состоянии слова и его охране» [10, с.15]. В более широком понимании она входит в состав эколингвистики и тесно связана с анализом экологического дискурса как особого типа коммуникации, «обусловленного ситуацией общения на экологические темы» [13, с.102].

Лингвоэкология представляет собой «метанауку, возникшую на стыке двух наук – лингвистики и экологии», то есть междисциплинарную область, в которой язык изучается в единстве с социальной, культурной и коммуникативной средой [9, с.1233]. Её главная задача – «диагностика современного состояния языка, языкового и информационного пространства ... с целью сохранения, оздоровления и реанимирования разрушенных языковых компонентов и явлений, а также изучение языковой личности как носителя языка и творца речевой, коммуникативной деятельности» [Там же, с.1234].

В рамках лингвоэкологии язык рассматривается не только как система норм, но и как часть среды, в которой различаются «здоровые» и «загрязнённые» практики, нормы и отклонения [10]; [8]. В этом смысле формируется представление о языковой личности, которая формируется в сложном взаимодействии с медиа-, академическим и образовательным дискурсами [3]; [9].

Важнейшую роль в таком подходе играет понятие языковой среды – совокупности языковых и речевых норм, практик и текстов, в которых существует и развивается язык, в том числе в образовательной системе, включая вуз [10]; [1].

Особого внимания в лингвоэкологической парадигме заслуживает педагогическая лингвоэкология как теоретическая и прикладная основа для анализа языковой среды в образовательной системе от школы до вуза.

В педагогическом образовании лингвоэкологический подход способствует формированию компетенций будущих учителей через анализ языковой среды вуза [6]. Е. А. Сущенко в своей диссертационной работе (2013) вводит понятие «педагогической лингвоэкологии» как науки о языковой среде в образовательном процессе, в которой состояние русского языка рассматривается как фактор «безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса» [11]. В этом контексте русский язык как родной и как язык общения в вузе становится не только средством коммуникации, но и фактором личностной, речевой и психологической безопасности, а также качества образовательного взаимодействия.

Лингвоэкология способствует формированию лингвоэкологической компетенции языковой личности, то есть способности осознанно, ответственно и этично взаимодействовать с языковой и речевой средой [9, с. 1234]. Эта компетенция включает умение оценивать состояние языка в образовательной, медиа- и социальной среде, замечать языковые нормы и отклонения, а также принимать решения, способствующие сохранению и улучшению языковой среды [9, с.1234]; [2, с. 45].

В педагогическом контексте развитие лингвоэкологической компетенции становится одной из ключевых целей современного языкового образования, поскольку позволяет формировать у студентов и школьников не только грамотность, но и ответственное отношение к родному и иностранным языкам [9, с. 1234]; [2, с. 45].

В системе преподавания русского языка как родного и как иностранного лингвоэкология предлагает методические инструменты для анализа языковой среды вуза и разработки соответствующих учебных модулей. Л. В. Савельева разрабатывает лингвоэкологический курс, в котором моделируется работа с языковой ситуацией в России, современными медиатекстами, а также формируется

ответственное отношение к русскому языку у студентов-филологов и будущих учителей [8]. В этом контексте лингвоэкология служит ресурсом для преподавания русского языка как родного в педвузах и для методики русского языка как иностранного, включая анализ медиадискурса, академического дискурса и формирования языковой личности [8]; [3].

Персонализированное обучение на основе лингвоэкологических принципов предполагает, что студенты-филологи не просто изучают теорию, но и реализуют её в собственной практике, формируя личную языковую позицию и методический арсенал.

Приводим примеры заданий для студентов-филологов 3 курса в педвузе:

Задание 1 «Лингвоэкология и формирование личной языковой позиции будущего преподавателя русского языка в вузе».

Цель: Провести лингвоэкологический анализ языковой среды вуза, выявить «здоровые» и «загрязнённые» практики, разработать индивидуальный лингвоэкологический профиль преподавателя для курсов «Методика изучения разделов науки о языке» и «Методика развития речи».

Этапы выполнения (персонализированная структура):

I. «Моя среда» (анализ): Проанализируйте одну из языковых сред вуза: речь студентов (аудитория, чаты), языковое поведение преподавателей русского языка или использование русского в студенческих/университетских медиа. Выявите «здоровые» (нормативные) и «загрязнённые» (отклоняющиеся) языковые/речевые практики, соотнесите их с лингвоэкологическими нормами.

II. «Моя позиция» (рефлексия): Сформулируйте личную языковую позицию будущего преподавателя: каким лингвоэкологическим ориентиром вы хотите быть в вузе для студентов (речевой этикет, устойчивость норм, культурная гармония).

III. «Моя стратегия» (кодекс): Разработайте типовые стратегии «лингвоэкологически чистой» речи для ситуаций: аудитория, чаты, публичные выступления, научная/учебная коммуникация.

IV. «Моя методика» (практика): Создайте набор лингвоэкологических заданий для собственной преподавательской практики в разделах «Методика изучения разделов науки о языке» и «Методика развития речи» (3–5 заданий, адаптированных под аудиторию).

Итоговый продукт: Индивидуальный лингвоэкологический профиль, который включает:

- личную языковую позицию: каким языковым и речевым ориентиром я хочу быть в вузе и для будущих студентов;
- типовые стратегии «лингвоэкологически чистой» речи для разных ситуаций: в аудитории, в чатах, в публичных выступлениях, в научной и учебной коммуникации;
- набор лингвоэкологических заданий, которые он будет использовать в своей преподавательской практике в курсе «Методика развития речи» и «Методика изучения разделов науки о языке».

Итоговый продукт проходит презентацию/защиту на семинаре.

Ожидаемый эффект: Формирование ответственной языковой идентичности и методического арсенала для преподавания русского языка в вузе.

В рамках задания 1 студент проводит лингвоэкологический анализ одной из сред вуза: речь студентов (в аудитории, чатах), языковое поведение преподавателей русского языка, использование русского языка в студенческих и университетских медиа [8]; [10].

Такой подход позволяет реализовать персонализацию на всех этапах:

- «Моя среда»: анализ личной языковой и коммуникативной среды (группа, чаты, образовательные платформы);
- «Моя позиция»: глубокая рефлексия и формирование личной речевой и преподавательской идентичности;
- «Моя стратегия»: создание индивидуального языкового и речевого «кодекса» преподавателя;
- «Моя методика»: разработка собственных лингвоэкологических и речевых заданий, адаптированных под будущую профессиональную аудиторию.

Задание 2 «Лингвоэкология медиатекстов: формирование методического арсенала будущего преподавателя русского языка как иностранного».

Цель: Провести лингвоэкологический анализ медиатекстов в языковой среде вуза, выявить «здоровые» и «загрязненные» речевые практики, разработать персонализированный набор заданий для курса «Русский язык как иностранный» (РКИ).

Этапы выполнения (персонализированная структура):

I. «Моя среда» (анализ): Выберите и проанализируйте 5–7 актуальных медиатекстов из университетской языковой среды (студенческие чаты/форумы, соцсети вуза, официальный сайт, студенческая газета). Оцените состояние языка по критериям лингвоэкологии: наличие норм/отклонений, «загрязнители» (сленг, англицизмы, стилистические ошибки), экологические факторы (культурная адаптация для иностранных студентов) (Савельева, 2025; Сковородников, 2018).

II. «Моя позиция» (рефлексия): Сформулируйте личную языковую позицию как будущего преподавателя РКИ: каким «лингвоэкологическим ориентиром» вы будете для иностранных студентов в медиакоммуникации вуза? Определите ключевые ценности (чистота нормы, толерантность, устойчивость языка).

III. «Моя стратегия» (кодекс): Разработайте индивидуальный «лингвоэкологический кодекс» для работы с медиатекстами: 3–5 стратегий «оздоровления» речи (например, замена заимствований синонимами, упражнения на экологический дискурс) для аудитории, чатов и онлайн-платформ.

IV. «Моя методика» (практика): Создайте 4–6 персонализированных заданий для студентов РКИ (дистанционно/очно), интегрируемых в «Методику развития речи». Примеры:

1) Анализ «загрязненного» вузовского поста в соцсетях с переписыванием в «экологически чистый» вариант.

2) Ролевая игра: «Экологический аудит чата группы» с иностранными студентами.

3) Проект: создание медиатекста о вузе на русском с учетом лингвоэкологических норм.

Итоговый продукт: Индивидуальный лингвоэкологический профиль (5–7 стр.), включающий анализ, позицию, кодекс и задания. Презентация на семинаре.

Ожидаемый эффект: Формирование лингвоэкологической компетенции, готовность к персонализированной работе с РКИ в цифровой среде вуза.

Выполняется аналогично заданию 1.

Таким образом, лингвоэкология и эколингвистика создают теоретико-методологическую базу для персонализированного обучения русскому языку в вузе, позволяя интегрировать лингвоэкологический и методический подходы в подготовке будущих преподавателей русского языка как родного и как иностранного.

В рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка» такой подход реализуется как в разделе «Методика изучения разделов науки о языке» (формирование научного и междисциплинарного языкового сознания), так и в разделе «Методика развития речи» (развитие лингвоэкологической и коммуникативной компетенции будущих учителей), что соответствует требованиям современного языкового и методического образования.

Библиографический список

1. Брусенская Л. А. Экологическая лингвистика: монография / Л. А. Брусенская, Э. Г. Куликова. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА : Наука, 2018. – 184 с.
2. Ванова Е. В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики // Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики: сб. науч. тр. / отв. ред. Н. Б. Поповой. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 41–47.
3. Колесник Т. И. Медийная лингвоэкология как фактор формирования языковой личности: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т. И. Колесник. Нальчик, 2018. – 196 с.
4. Курашкина Н. А. Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. № 2. – С. 143–156.
5. Нечипоренко В. Ф. Лингвофилософские основы эколингвистики. Калуга: Калужская облорганизация союза журналистов России, 1998. – 210 с.
6. Павлинова И. А. Лингвоэкологический подход в педагогическом образовании // Материалы научно-практической конференции «Личностное и профессиональное развитие педагога». Котовск, 2021. – С. 112–118.
7. Романова Е. В. Эколингвистика и экологический дискурс: терминология, подходы и перспективы // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. Т. 16, № 1. – С. 112–121.
8. Савельева Л. В. Лингвоэкология: учеб. пособие / Л. В. Савельева. М.: Юрайт, 2025. – 288 с.
9. Семчук Е. В. Лингвоэкология как междисциплинарная наука // Молодой учёный. 2014. № 3. – С. 1233–1237.
10. Сковородников А. П. Экология русского языка: словарь лингвоэкологических терминов / А. П. Сковородников. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2018. – 383 с.
11. Сущенко Е. А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00 / Е. А. Сущенко. СПб., 2013. – 378 с.
12. Сущенко Е. А. Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий / под ред. Л. Г. Татарниковой. СПб. : ИД «Петрополис», 2011. – 424 с.
13. Хохлова М. В. Экологический дискурс в системе институциональных дискурсов (к постановке проблемы) // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». Слово молодым учёным. 2015. – С. 101–108.

ПРОЕКТ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА – НА ПРИМЕРЕ ХУЛУНБУИРСКОГО ИНСТИТУТА

THE PROJECT OF RUSSIAN-CHINESE INTERNATIONAL HUMANITARIAN COOPERATION: THE CASE OF THE HULUNBUIR INSTITUTE

Ван Шуэнь

Wang Shuen

Хулуьбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия, гуманитарный обмен, автономный район Внутренняя Монголия, специальность «Русский язык», модели совместного российско-китайского обучения, направления развития сотрудничества

В статье представлен опыт взаимодействия с российскими вузами по реализации образовательных программ различного уровня. Хулуьбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия осуществляет подготовку специалистов по специальности «Русский язык» с 1982 г., а с 2004 г. открыта программа бакалавриата по этой специальности. Сотрудничество с российскими вузами осуществляется как при реализации образовательных программ, так и через академические обмены студентами и преподавателями, совместные научные, культурные и образовательные мероприятия.

Hulunbuir Institute of Inner Mongolia Autonomous Region, humanitarian exchange, Inner Mongolia Autonomous Region, specialty “Russian language”, models of joint Russian-Chinese education, areas of cooperation development

The article presents the experience of cooperation with Russian universities in the implementation of educational programs at various levels. The Hulunbuir Institute of the Inner Mongolia Autonomous Region has been training specialists in the specialty “Russian Language” since 1982, and a bachelor’s degree program in this specialty has been open since 2004. Cooperation with Russian universities is carried out both in the implementation of educational programs, and through academic exchanges of students and teachers, joint scientific, cultural and educational events.

Хулуьбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия (АРВМ), обладая уникальными географическими преимуществами и прочной базой российского образования, незаметно становится важным мостом российско-китайского гуманитарного обмена. В последние годы с углублением реализации инициативы «Один пояс, один путь» сотрудничество между Китаем и Россией в политической, экономической и гуманитарной областях постоянно углубляется. Гуманитарный обмен, как важная опора двусторонних отношений, играет незаменимую роль в углублении взаимопонимания и укреплении дружбы между народами. Хулуьбуирский институт в автономном районе Внутренняя Монголия, используя свои уникальные географические преимущества и прочную базу российского образования, играет все более важную роль в российско-китайском гуманитарном обмене. Благодаря совместному обучению

с российскими вузами, культурным обменам и другим формам сотрудничества, Хулунбуирский институт АРВМ (Хулунбуирский университет) не только предоставляет платформу для взаимного обучения молодежи двух стран, но и предоставляет ценный практический опыт для взаимного обогащения китайской и русской цивилизаций.

1. Географические преимущества и историческая эволюция

Хулунбуирский институт АРВМ расположен на северной границе Китая, соседствуя с Россией и Монголией, что предоставляет ему естественные преимущества для развития сотрудничества с Россией. Город Хулунбуир имеет широкие экономические, туристические и культурные связи с Россией и Монголией, создавая хорошую платформу для языковой практики специалистов по русскому языку.

Специальность «Русский язык» в университете была основана в 1982 году, а в 2004 году был набран первый набор студентов бакалавриата. За более чем 40-летнюю историю университет всегда придерживался цели служения местному экономическому и культурному строительству. Одновременно с развитием базовых навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода университет укрепляет практический аспект языка, сформировав профессиональную характеристику, выделяющую «профессионализм, региональность, прикладной характер» в подготовке кадров.

В 2010 году эта специальность получила статус национального характерного пункта развития специальностей высших учебных заведений; в 2019 году стала одной из первых специальностей бакалавриата высшего уровня автономного района. Эти достижения заложили прочную основу для глубокого и высокоуровневого сотрудничества Хулунбуирского университета с Россией.

2. Многообразные модели сотрудничества

Сотрудничество Хулунбуирского университета с российскими вузами разнообразно по формам, охватывая совместное обучение, академические обмены, культурные мероприятия и другие уровни.

В области совместного обучения университет, как база Министерства образования для обучения в России, с 2005 года направляет студентов в российские вузы по различным программам, включая совместное российско-китайское обучение по моделям 2+2, 3+2, языковую стажировку сроком на один год и другие. На сегодняшний день в общей сложности более 600 студентов были направлены на обучение в Россию. С 2021 года Хулунбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия и КГПУ им. В.П. Астафьева связывают партнерские отношения при реализации образовательных программ разного уровня (слушатели, бакалавры краткосрочные программы в формате летней школы). В 2023 году университет подписал с Забайкальским государственным университетом проект по взаимному обмену студентами для языковой практики, и на данный уже направлены три группы totaling 34 студентов, с хорошими результатами.

В области академического обмена университет совместно с Забайкальским государственным университетом создал Российский центр языка и культуры. С 2009 года совместно проведены 5 Олимпиад, 4 Фестиваля российского искусства, 10 «Международных научно-практических семинаров по современному русскому языку в Китае» с публикацией сборников статей. Эти мероприятия стали традиционными проектами сотрудничества между двумя университетами и включены в список проектов Российской федеральной ассоциации преподавателей русского языка.

В области культурного опыта в марте 2025 года университет принял 538 российских школьников и учителей в рамках культурного обмена, которые смогли прикоснуться к атмосфере китайского высшего образования и глубже ощутить уникальное очарование традиционной китайской культуры [2].

3. Результаты и характеристики

Сотрудничество Хулунбуирского университета с Россией в области гуманитарного обмена уже достигло значительных результатов.

В области формирования преподавательского состава команда преподавателей русского языка насчитывает 17 человек, из которых 7 имеют докторскую степень, 4 – звание старшего преподавателя. В команде 4 основных преподавателя, трое из которых являются руководителями магистрантов по специальности «Перевод» в других вузах. За последние пять лет члены команды опубликовали 76 статей, выполнили 21 научный проект, издали 8 монографий. Проект «Инновации и практика совместной подготовки талантов китайско-российско-монгольскими вузами в контексте «Одного пояса, одного пути»» получил вторую премию за достижения в образовании Автономного района Внутренняя Монголия.

В области подготовки студентов за последние пять лет 11 студентов опубликовали статьи на международных академических семинарах, более 70 человек получили награды на конкурсах провинциального уровня и выше. Среди выпускников более 10 человек получили докторские степени в китайских и зарубежных вузах, 6 преподают в университетах. Российско-китайское сотрудничество Хулунбуирского университета имеет ярко выраженные характеристики, всегда тесно связывая профессиональное образование с служением местному сообществу. Университет поощряет преподавателей и студентов активно участвовать в социальной практике, например, в 2018-2019 учебном году проводились бесплатные годовичные курсы разговорного языка для русскоязычного населения города Якэши; в апреле-мае 2024 года 15 студентов были отобраны для участия в российско-китайско-монгольской торговой ярмарке в качестве переводчиков.

4. Направления развития

В перспективе у Хулунбуирского университета еще много возможностей для развития в сфере российско-китайского гуманитарного обмена.

Университет планирует скорректировать и оптимизировать модель подготовки кадров, ориентируясь на направление «профессиональные знания + навыки

иностранного языка + культурная грамотность», и исследовать модели подготовки междисциплинарных специалистов. Университет будет реализовывать стратегию многопрофильного сотрудничества и синергетического воспитания, укреплять обмен с отечественными и зарубежными вузами, предприятиями и местными учреждениями, создавать новые базы практики и стажировки. Реализация механизмов сотрудничества между университетами, университетами и предприятиями, университетами и муниципалитетами предоставит студентам больше возможностей и платформ для практики.

В области международного обмена университет продолжит укреплять сотрудничество и обмен с российскими вузами, будет развивать и укреплять традиционные научные семинары, студенческие конкурсы и мероприятия. Одновременно с повышением языковых и научных способностей преподавателей и студентов будет повышаться известность специальности за рубежом и ее влияние.

Университет также будет активно развивать инновационное предпринимательское образование и предметные конкурсы, увеличивать систематическую подготовку в области инноваций и предпринимательства, сочетать сознание инноваций и предпринимательства с профессиональным обучением. Поощрять преподавателей и студентов к активному участию в различных предметных конкурсах и совершенствовать механизмы подготовки к ним [1].

Студенты Хулунбуирского университета, возможно, и не думали, что когда они стоят в музее истории университета и объясняют российским подросткам процесс развития университета, они уже становятся свидетелями и участниками обмена между китайской и русской цивилизациями. Весной 2025 года 538 российских преподавателей и студентов посетили Хулунбуирский университет, а китайские студенты-волонтеры вместе с ними занимались каллиграфией, чайной церемонией, пели песню «Чи лэ». Эти молодые люди в тонкостях культурного обмена пишут будущие страницы российско-китайской дружбы [2]. Гуманитарный обмен через границы никогда не был грандиозным политическим нарративом, он сплетается из этих обычных и подлинных межличностных взаимодействий.

Библиографический список

1. Китайская онлайн-платформа для студентов – «От Хулунбуирского университета к миру, эта специальность вносит новую жизненную силу в международное сотрудничество и обмен» <http://dxs.moe.gov.cn/zx/a/gxdt/241224/1985179.shtml?source=gxdt2024.12.24> 中国大学生在线 – 《从呼伦贝尔学院走向世界，这个专业为国际合作交流注入新活力》 <http://dxs.moe.gov.cn/zx/a/gxdt/241224/1985179.shtml?source=gxdt>
2. Сайт раскрытия информации Хулунбуирского университета – «Чайный путь строит мост российско-китайской дружбы, Хулунбуирский университет встречает молодых посланников» <https://xxgk.hlbrc.cn/info/1124/12828.htm2025.03.29> 呼伦贝尔学院信息公开网 – 《万里茶道架起中俄友谊桥，呼伦贝尔学院迎来青少年使者》 <https://xxgk.hlbrc.cn/info/1124/12828.htm>

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ЛЕКСИКИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ

VOCABULARY ASSESSMENT PARAMETERS AT THE STAGE OF TEXT ADAPTATION FOR THE INITIAL LEVEL OF RCT TRAINING

Е.А. Гаврилкова

Е.А. Gavrilkova

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific advisor I.V. Revenko

Адаптация; лексика; лексический минимум; художественный текст; Текстометр.

В статье рассматривается лексический аспект адаптации текста. Описаны основные подходы к отбору и адаптации текстов для начального этапа изучения РКИ. Продемонстрированы возможности оценки адаптивности текста при помощи программы «Текстометр». Представлен пример адаптации текста страноведческого содержания с описанием этапов и способов адаптации.

Adaptation; vocabulary; lexical minimum; artistic text; Textometer.

The article examines the lexical aspect of text adaptation. The main approaches to the selection and adaptation of texts for the initial stage of RCT study are described. The possibilities of assessing the adaptability of the text using the “Textometer” program are demonstrated. An example of the adaptation of the text of the regional content with a description of the stages and methods of adaptation is presented.

Чтение текстов на изучаемом языке – важный аспект развития речевых умений и навыков студентов. При этом важно не ограничиваться только текстами учебника или хрестоматии, но также использовать для чтения аутентичные тексты. Аутентичный текст как средство обучения имеет ряд преимуществ: показывает подлинный контекст употребления языковых единиц, отражает актуальную лексику и грамматические явления, характерные для современного состояния языка; содержит информацию познавательного характера, расширяет представления учеников о социокультурной составляющей обучения.

Однако использование аутентичных текстов на занятиях РКИ сопряжено с некоторыми сложностями, в числе которых можно отметить: обилие образных средств, использование слов и выражений с метафорическими значениями, наличие сложного для восприятия инофона социокультурного контекста [8, с. 152].

Продуктивным способом решения указанных сложностей является их адаптация. Под адаптацией понимается «упрощение, приспособление, облегчение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 25]. Адаптация иноязычного текста представляет собой не только его изменение, но и сопровождение пояснениями, необходимыми для адекватного восприятия

инофонами содержания текста. При отборе материала для адаптации преподаватель должен руководствоваться следующими принципами:

1. Учет уровня языковых навыков учеников

При отборе текстов необходимо проводить его оценку на предмет соответствия требованиям к содержанию обучения определенного уровня. Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности инофонов, их интересы и образовательные потребности, а также их читательский опыт.

2. Характеристики содержания текста

Избранные в качестве средства обучения тексты должны отличаться языковой информативностью, т.е. должны включать необходимые для развития познавательных и страноведческих компетенций сведения, которые могут быть поняты и интерпретированы в процессе чтения [7, с. 34-38].

Важной характеристикой при отборе текста является читабельность – значимое свойство изучаемого текста, понимаемое как «...момент, в который эмоциональный, когнитивный и лингвистический опыт читателя ... вступает во взаимодействие с темой произведения, целями чтения, и авторским пониманием семантических и синтаксических структур» [10, с. 65-70].

3. Необходимость учета читательского опыта на родном или других иностранных языках

Содержание ранее прочитанных текстов вместе с предыдущим когнитивным опытом, по мнению Т. А. Ван Дейка и В. Кинча, закладывается в ситуационную модель эпизодической памяти человека, объединяющую события, действия, лица, ситуации. Следовательно, «чем больше значений текста будет встроено в имеющиеся у обучаемого пропозиционные схемы, тем быстрее он перейдет от перцептивного уровня восприятия к извлечению смысла, сконцентрированного в художественных образах, тем лучше он запомнит изученное» [2, с. 176].

Определение адаптивности текста предполагает прежде всего оценку лексики, поскольку лексические трудности являются основным препятствием для понимания содержания текста. Н.В. Кулибина определяет зону лексической адаптации текста как область, где происходит изменение лексического и фразеологического состава оригинального текста с учётом языкового уровня адресата. Цель таких изменений – упростить восприятие текста, сделать его доступным для читателя [6, с. 22–30].

Адаптация включает два последовательных направления: 1) основной – трансформация аутентичного текста в конечный текст – трансформ, в разной степени отличающийся от оригинального; 2) факультативный – комментирование текста – трансформа [5, с. 199].

А.Н. Васильева выделяет четыре степени адаптации текстов: сильная адаптация – качественное изменение речевой структуры текста, которая упрощается до уровня владения языком, характерного для учащихся низких этапов обучения; средняя адаптация – изменения речевой структуры за счет сокращений и синонимических замен трудных мест; слабая адаптации – сокращение отдельных фрагментов текста при сохранении оставшихся фрагментов в оригинальном виде; условная

адаптация – набор более мелким шрифтом тех трудных мест, которые предлагаются для факультативного прочтения сильным учащимся [3, с. 121 – 131].

Оценка текста с точки зрения его языковой доступности представляется крайне актуальной задачей в процессе его подготовки к занятию по русскому языку как иностранному. Уровень сложности текста по шкале CEFR определяется автоматически на основании результатов работы математической модели, обученной на коллекции из 800 текстов из пособий по РКИ. Статистика по лексическим минимумам включает в себя информацию о том, сколько процентов текста покрывается лексическими минимумами того или иного уровня, а ниже указывается список слов, не вошедших в лексический минимум данного уровня. [9, с. 225].

Рассмотрим возможности применения указанной модели на примере текста «Красноярские Столбы». Источником исходного текста послужил официальный сайт национального парка (<https://kras-stolby.ru/>). Выбор темы текста обусловлен необходимостью формирования представления о специфике региона пребывания, где особое место отводится знакомству с достопримечательностями. Кроме того, использование на уроках лингвострановедческого материала, создаёт положительный эмоциональный настрой, повышает познавательную активность, создаёт условия для разнообразия форм работы (например: работа с контурной картой, изучение символики страны, знакомство с бытом и традициями региона) и реализации творческих способностей учащихся.

Привлечение лингвострановедческого материала способствует развитию всех видов речевой деятельности, формированию социокультурной грамотности учащихся, без которой невозможно общение с носителями русского языка, а также понимание истории, культуры, традиций и обычаев Сибири и Красноярского края.

Объем исходного текста – 45 слов. Лексика соотносится с тематическими «Здоровье», «Спорт» и «Природа», актуальными для избранного уровня. Проверка с помощью программы Текстометр (<https://textometr.ru/?ysclid=mke-waupbsw38138928>) выявила зоны адаптации текста. В частности, к этой зоне относится абстрактная лексика (прежде всего, отвлеченные существительные и термины), которая представляет трудности для обучающихся в связи с тем, что, с одной стороны, не относится к активному лексическому запасу, а с другой стороны, сложна для семантизации. В исходном тексте содержится 15 % абстрактной лексики, что не соответствует требованиям к текстам для чтения для уровня А1, где допустимым является только 5 % незнакомой лексики.

Помимо уровня сложности текста, сервис «Текстометр» предлагает информацию о тексте, представляющую ценность для его подготовки к занятию по РКИ: списки ключевых слов и слов – наилучших кандидатов в словарик к данному тексту, статистику по покрытию текста лексическими минимумами ТРКИ, частотный словарь текста, прогноз времени, необходимого для разных видов чтения текста, а также грамматические темы, которые можно отработать на данном тексте [4, с. 144].

В результате работы нами получен адаптированный текст, соответствующий уровню А1: *«Красноярские Столбы» – это старейший в России национальный*

парк, который был основан в 1925 году. За внешний вид его скалы получили причудливые названия: «Бабка», «Дед», «Внучка», «Близнецы», «Перья», «Воробушки». Общая протяжённость троп туристической зоны в национальном парке почти 70 километров. А с вершины открываются потрясающие виды, поэтому с собой нужно брать фотоаппарат”.

Чтобы адаптировать текст к уровню А1 мы исключили второстепенную информацию, видеоизменили синтаксические конструкции текста, основываясь на грамматических правилах, которые изучают студенты, заменили некоторые лексемы синонимами.

Использование аутентичных текстов при обучении РКИ имеет большое значения, поскольку позволяет не только формировать лингвистическую компетенцию, но и создавать представление о специфике культуры и менталитета народа, традициях страны пребывания обучения. Владение такой информацией важно уже на начальных этапах обучения, поскольку позволяет обучающимся быстрее освоиться в новой социальной и культурной среде. Однако уровень сформированности лингвистической компетенции у студентов начального этапа обучения препятствует восприятию неадаптированных текстов, в связи с чем можно говорить о необходимости трансформации текста, прежде всего, на лексическом уровне.

Использование адаптированных текстов на начальном этапе обучения позволяет представить значимую для формирования составляющих коммуникативной компетенции информацию в форме, доступной обучающимся.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. Вып. 23. М., 1988. С. 176.
3. Васильева А.Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал по обучению языку / А.Н. Васильева. – М.: МАПРЯЛ, 1972 – 29 с.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М. : Русский язык, 1984. 144 с.
5. Красикова Е.В., Брыгина А.В. Направление и приёмы адаптации художественного текста (на примере рассказа А.П.Чехова «Враги») // Вопросы изучения русского языка, истории и культуры России. М., 2010. № 16. С. 197–236.
6. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять / Н.В. Кулибина // Русский язык за рубежом. – 2013 – №5. – С. 22–30.
7. Печерица Т.Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов). М., 1986. С. 63.
8. Печерица Т.Е. Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1981. С. 34-38.
9. Томина Ю.А. Объективная оценка языковой трудности текстов (описание, повествование, рассуждение, доказательство) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 225 с.
10. Фефилова А.З. Адаптивное проникновение в иноязычный художественный текст // Ученые записки УлГУ. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Серия Лингвистика. – Ульяновск, 2001. – Вып. 1(6). – С.65-70.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА НА ВТОРОМ СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ РКИ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД

THE USE OF REGIONAL TEXT AT THE SECOND CERTIFICATION LEVEL OF THE RFL: LINGUISTIC AND FOREIGN STUDIES APPROACH

С.А. Глушкова

S.A. Glushkova

Научный руководитель О.В. Марьина
Scientific adviser O.V. Marina

Русский язык как иностранный, лингвострановедческий подход, региональный текст, лингвострановедческая компетенция, второй сертификационный уровень.

В работе региональный текст рассматривается как материал и средство обучения, которое позволяет познакомить инофона с особенностями (языковыми, географическими, историческими и др.) места обучения и сформировать лингвострановедческую компетенцию. На втором сертификационном уровне владения РКИ мы предлагаем использовать текст о советском космонавте и уроженце Алтайского края Г.С. Титове. Работа с данным текстом углубит знания о месте пребывания инофона, значимых для этого региона местах и людях.

Russian as a foreign language, linguistic and foreign studies approach, regional text, linguistic and foreign studies competence, second certification level.

In the work, the regional text is considered as a material and a means of teaching, which makes it possible to acquaint a foreign speaker with the peculiarities (linguistic, geographical, historical, etc.) of the place of study and to form linguistic competence. At the second certification level of proficiency in RFL, we suggest using a text about the Soviet cosmonaut and a native of the Altai Territory, G.S. Titov. Working with this text will deepen knowledge about the place of residence of a foreign speaker, important places and people for this region.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в настоящее время является активно развивающейся областью образования, что связано как с интересом иностранцев к русской культуре и русскому языку как одному из мировых языков, так и политикой Российской Федерации по продвижению русского языка в стране и за ее пределами.

В рамках обучения РКИ актуален лингвострановедческий подход. По мнению О.А. Ужовой, лингвострановедение определяется как «направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка» [4, с. 60]. Целью данного направления является обеспечение качественной межкультурной коммуникации, в том числе при понимании текстов и речи, воспроизводимой носителями языка [4, с. 60], а для полноценного овладения такой информацией требуется необходимая понятийная база о стране изучаемого языка.

Используемые при обучении тексты могут иметь разную направленность и стилистическую принадлежность согласно уровню владения языком и целям обучения. По замечанию исследователей, «лингвострановедческие тексты позволяют студентам усваивать страноведческую лексику внутри свойственного ей языкового оформления, а не в виде феномена иностранной культуры, описанного на родном языке обучающегося. Следствием этого является более четкое понимание культурного фона и особенностей функционирования изучаемых слов и сочетаний в системе русского языка» [2, с. 699]. Учебные и аутентичные тексты способствуют формированию базы фоновых знаний о стране изучаемого языка и ее народе, влияющей на социокультурную адаптацию инофона, и активизируют интерес к овладению русским языком как иностранным.

В направлении лингвострановедения активно развивается такой аспект, как лингвокраеведение. Работа на занятиях по РКИ с учетом лингвокраеведческого аспекта направлена на передачу сведений о месте пребывания иностранного студента, внутрирегиональных особенностях речи и языка жителей края, специфических наименованиях объектов действительности.

В Государственном образовательном стандарте для второго сертификационного уровня определена следующая тематика: «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства» [1, с. 10]. В круг этих тем входят тексты, в которых может быть описана природа, впечатления рассказчика или героя, наблюдающего за природными изменениями, явлениями культуры и достижениями в развитии технологий. На продвинутом уровне владения РКИ возможно использование аутентичных художественных или публицистических текстов.

Инструментом формирования лингвострановедческой компетенции может служить текст, имеющий региональную направленность, рассказывающий о топонимах места пребывания, известных людях, живших или живущих в регионе.

Цель, поставленная в статье: на основании лингвострановедческого подхода представить работу с региональным текстом на втором сертификационном уровне. Преследуемая цель позволяет определить круг текстов для работы по заявленной в стандарте тематике, сформулировать задания для инофонов в рамках лингвострановедческого подхода. Региональный текст выступает как материал обучения и средство обучения, позволяющее иностранному студенту познакомиться с местом обучения: географическим положением, природой, достопримечательностями, знаменитыми людьми и др., что наравне с языком составляет основу лингвокраеведения.

Мы предлагаем фрагмент одной из методических разработок, посвященный космонавту Герману Степановичу Титову, который родился в Алтайском крае.

Предтекстовые задания:

Задание 1. Посмотрите в словаре значения слов, подберите к словам синонимы: *земля́к, однокла́ссник, военкома́т, пи́ща; ло́вкость, выно́сливость; piloтíрование, за́пуск, борт, командíр, орби́та, гру́нт; осва́ивать, соверша́ть, длíться.*

Задание 2. Напишите имена российских (советских) космонавтов, которых вы знаете?

Текст для чтения:

Герман Степанович Титов (1935–2000)¹ – второй человек в космосе

Космонавт Герман Титов родился в селе Верх-Жилино Косихинского района Алтайского края 11 сентября 1935 года в семье учителя. Его отец Степан Павлович сам делал сыну игрушки, воспитывал в сыне уважение к людям, к семье, к товарищам, к труду. Когда началась война, отец ушёл защищать Родину, а мать вместе с детьми переехала в село Майское Утро.

В 1945 году отец вернулся с войны, и семья Титовых переехала в село Полковниково. В старших классах Герман Титов был ниже ростом, чем другие одноклассники, поэтому он развивал в себе ловкость, выносливость и физическую силу. Летом каждый день проезжал около ста километров на велосипеде; сначала было трудно, затем привык, и эти тренировки стали ему в удовольствие.

После школы Титова призвали в армию, в военкомате он сказал, что хочет стать лётчиком. Будущий космонавт поступил в лётное училище, в котором он освоил пилотирование 4 видами самолётов.

В январе 1960 года Герману Степановичу предложили летать на новой технике, но на какой – не сказали. Титов согласился. Уже через год он был одним из шести человек, претендовавших на первый в мире полёт человека в космос. Приближался день запуска первого космического корабля с человеком на борту – 12 апреля 1961 года. Государственная комиссия тогда выбрала Юрия Гагарина.

В конце мая 1961 года было принято решение назначить командиром корабля «Восток–2» Г. С. Титова, чтобы совершить второй полёт в космос.

6 августа 1961 года на орбиту был выведен космический корабль «Восток–2». Это был первый в мире полёт по продолжительности времени: за 25 часов 18 минут космический корабль совершил 17 оборотов вокруг Земли и преодолел расстояние более чем 700 тысяч километров. Полёт Германа Титова дал много научных сведений и имел огромное значение для дальнейшего освоения космоса. Герман Степанович сделал фотографии Земли из космоса. Они были опубликованы во всех газетах не только России, но и всего мира.

17 декабря 1961 года впервые после полёта в космос Г. С. Титов приехал в родное село Полковниково. Земляки тепло встретили героя-космонавта.

Сейчас на родине в селе Полковниково есть музей, который существует с 1965 года, он называется «Алтайский государственный мемориальный музей Г.С. Титова». Внимание посетителей привлекает макет корабля «Восток-2», кусочек настоящего лунного грунта, подаренного космонавтом музею, космическая пицца и форма космонавта.

Притекстовые задания:

Задание 1. Выпишите из текста даты, которые кажутся вам важными для понимания биографии Г. С. Титова. Составьте план текста, в основе которого будут даты, обозначенные в тексте.

¹ За основу взята статья с сайта АКУНБ им. В.Я. Шишкова. URL: <https://altlib.ru/personalii/titov-german-stepanovich-1935-2000>

Задание 2. А) Перескажите текст своему соседу по парте (преподавателю);
Б) перескажите часть текста: До полёта в космос; во время полёта в космос; после полёта в космос.

Задание 3. Найдите в тексте числительные. Сгруппируйте числительные по значению (даты, время, количество оборотов, километров), запишите их.

Задание 4. Какие места называются в тексте? Предположите, почему места имеют такое название. Посмотрите на карте Алтайского края, где находятся сёла, в которых жила семья Титовых.

Задание 5. Найдите в тексте абстрактные существительные, составьте с ними словосочетания. Какими существительными, кроме найденных, можно описать характер космонавта?

Задание 6. А) Выпишите из текста предложения с причастными оборотами, замените его сложным предложением с придаточным определительным.

Б) Выпишите из текста сложные предложения с придаточным определительным, замените его на простое предложение с причастным оборотом. У причастий определите род, число и падеж.

Послетекстовые задания:

Задание 1. Посмотрите на карте Барнаула и карте Алтайского края, где находятся названные в задании места. Расскажите, как можно до них добраться из университета: на каком транспорте, сколько нужно проехать остановок, сколько времени займёт дорога.

- 1) Спортивный комплекс «Титов – Арена»;
- 2) Музей имени Г.С. Титова в селе Полковниково;
- 3) Аэропорт города Барнаула;
- 4) Сквер имени Германа Титова в Барнауле;
- 5) улица Германа Титова.

Задание 2. Расскажите, каким, по вашему мнению, должен быть космонавт?

Задание 3. Напишите имя вашего земляка, в честь которого называют парки, улицы, учреждения и др., почему он известен в вашем родном городе?

Таким образом, расширение базы сведений о месте пребывания инофона влияет на его социализацию, понимание истории и развития региона, в который он приехал учиться. Лингвострановедческий подход позволяет углубленно изучить языковые средства, создающие культурный фон и транслирующие особенности жителей страны и определенной местности (области / края). Региональный текст в данном случае является максимально приближенным к реальным условиям коммуникации инструментом изучения русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова, Т.И. Попова, К.А. Рогова и др. // М.; СПб: «Златоуст», 1999. – 40 с.

2. Тельпов Р. Е. Сравнительный анализ лингвострановедческих текстов в учебниках РКИ и учебниках английского языка для уровней А1–В1 // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 февраля 2020 года / Под общей ред. С.А. Вишнякова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 697–705.
3. Титов Герман Степанович. URL: <https://altlib.ru/personalii/titov-german-stepanovich-1935-2000/> (дата обращения: 13.02.2026)
4. Ужова О. А. Лингвострановедение, концепция «Культурной грамотности» и словарь // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. – С. 59–66.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РОССИИ И ПРОВИНЦИИ ЦЗЯНСУ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ КГПУ¹

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF RFL TEACHING SYSTEMS IN RUSSIA AND JIANGSU PROVINCE: DEVELOPMENT VECTORS FOR KSPU

М.С. Гурова, Т.Р. Ступак

M.S. Gurova, T.R. Stupak

Методы обучения РКИ, РКИ, Цзянсу, RULAC, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Статья посвящена сравнительному анализу систем преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в России и провинции Цзянсу (КНР). Актуальность исследования обусловлена значительным ростом числа китайских студентов в российских вузах и необходимостью адаптации образовательного процесса к их предшествующей языковой подготовке. Цель работы – выявление методических особенностей обучения РКИ в китайской образовательной традиции и определение векторов развития для Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Methods of teaching RFL, RFL, Jiangsu, RULAC, KSPU named after V.P. Astafiev.

The article presents a comparative analysis of the teaching systems of Russian as a Foreign Language (RFL) in Russia and Jiangsu Province (China). The relevance of the study is driven by the significant increase in the number of Chinese students in Russian universities and the need to adapt the educational process to their prior language training. The aim of the work is to identify the methodological features of teaching RFL within the Chinese educational tradition and to determine development vectors for Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev.

Продвижение русского языка в мире – один из ключевых приоритетов внешней политики Российской Федерации. Эта стратегия реализуется по двум основным направлениям: поддержка изучения языка в самой России и за ее пределами. Усиление партнёрства, расширение международного образовательного сотрудничества и рост числа совместных образовательных программ Китая и России привели к значительному росту числа студентов из Китая в российских вузах. На 2026 год в российских вузах обучается 66 тысяч китайских студентов как по языковым, так и по профессиональным программам [4]. Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева активно работает в этом направлении и реализует программы подготовки иностранных студентов

¹ Статья подготовлена в рамках исследования провинциальных особенностей Китайской Народной Республики (провинция Цзянсу, автономный район Внутренняя Монголия) (на основании приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 17 апреля 2025 г. № 316 «Об организации в Министерстве просвещения Российской Федерации работы по продвижению российского образования»)

как по общеразвивающим программам, так и по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. У иностранных студентов появляется возможность изучения русского языка в естественной языковой среде, что значительно повышает эффективность обучения.

Актуальность изучаемой темы обусловлена необходимостью адаптации к учебному процессу иностранных обучающихся в России. Безусловно, очевидной представляется важность учета языковых трудностей и культурных различий, однако не менее существенно, на наш взгляд, принимать во внимание особенности процесса обучения в родной стране студента.

Особое значение в этом вопросе необходимо уделить анализу подходов к преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) в Китае. Многие студенты из КНР начинают изучать русский язык в родной стране, после чего поступают в учебные заведения России, где сталкиваются с другими принятыми методами обучения. Для обеспечения плавного перехода от одной образовательной системы к другой необходимо знать и понимать методы обучения, используемые в КНР. Перед преподавателем и учебным заведением возникает ряд задач, решение которых позволит иностранным студентам успешно включиться в образовательный процесс. К таким задачам отнесем:

- выявить пробелы в подготовке иностранных студентов, приехавших в Россию;
- адаптировать программу обучения для комфортного обучения с учетом имеющейся базы;
- разработать совместные образовательные стандарты.

В образовательных системах России и Китая значительное внимание уделяется развитию всех видов речевой деятельности: устной речи, аудированию, письму и чтению. При этом в российских вузах превалирует коммуникативная методика в преподавании грамматики, когда активизация речевых образцов происходит в учебном и реальном общении [2].

Преподавание русского языка в Китае, особенно в условиях внеязыковой среды, сопряжено с рядом проблем, требующих от педагогов поиска эффективных методических решений. В Китае преподавание русского языка в основном сосредоточено на изучении лексики, грамматики, выстраивании правильной структуры предложений. Однако при этом игнорируется развитие комплексных языковых навыков студентов, таких как аудирование, говорение и чтение, в результате чего часть студентов не может эффективно использовать русский язык для дальнейшего образования или работы [3]. На начальном этапе обучения русскому языку часто доминирует фокус на базовых знаниях, а методы преподавания остаются преимущественно «педагогически ориентированными», т.е. основываются на аудировании и развитии навыков перевода, сравнении и прямом методе [5]. Кроме того, китайская образовательная традиция характеризуется высокой степенью структурированности учебного процесса, опорой на систематическую проверку знаний, четко регламентированную систему контроля.

В преподавании русского языка в китайских вузах до сих пор сохраняет значимость грамматико-переводной метод, дополняемый элементами коммуникативного подхода. Обращаясь к опыту преподавателей русского языка в колледжах и университетах Цзянсу, можно сделать вывод об особенностях обучения РКИ в этом регионе. Так, на начальном этапе часто доминирует фокус на базовых знаниях, а методы преподавания остаются преимущественно «педагогически ориентированными». Среди них можно выделить три основных: прямой, аудиовизуальный, переводной [6]. Исследователи отмечают популярность ситуативного метода, который предполагает использование моделей реальных ситуаций в обучении, что способствует повышению интереса обучающихся к изучению языка [5].

При обучении китайских студентов русскому языку целесообразно делать упор на структурировании информации и выделять в ходе занятия четкие блоки в рамках изучения грамматики и других теоретических дисциплин. Например, объяснение грамматического правила, закрепление материала в ходе практических заданий, применение нового правила в коммуникации [1]. Подобный подход успешно реализуется в Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева при обучении слушателей и бакалавров, что уменьшает неопределенность для китайских студентов и облегчает переход к более открытому типу заданий.

Для преодоления барьеров, связанных с отсутствием языковой среды, на базе КГПУ им. В.П. Астафьева разработана специализированная цифровая образовательная платформа RULAC (Russian Language and Culture). Данный ресурс представляет собой веб-сайт, предназначенный для изучения не только собственно языка, но и культурных реалий России. Организация контента на платформе отличается структурной ясностью: тематические блоки представлены в виде модулей, каждый из которых подразделяется на уроки, посвященные более узким подтемам. Ключевой особенностью RULAC является насыщенность интерактивными и мультимедийными элементами. Каждый урок включает:

- мультимедийные упражнения, обеспечивающие разнообразие форм работы;
- задания с проверкой произношения, где студент может отрабатывать речевые навыки, записывая свои ответы в формате аудио и получая обратную связь от преподавателей;
- интерактивные плакаты и видеоролики с носителями языка, что напрямую перекликается с принципами аудиовизуального и ситуативного методов.

Практическая апробация платформы доказала свою эффективность: она была успешно использована при обучении студентов из Республики Индонезия. Полученные положительные результаты открывают путь для масштабирования данного опыта. В ближайших планах – адаптация и внедрение платформы RULAC для работы со студентами из Китая и Республики Малави.

Библиографический список

1. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790> (дата обращения: 10.03.2026)
2. Ван Б., Забродина И.К. Сопоставительный анализ методов преподавания русского языка как иностранного в китайских и российских вузах (на примере Цзилиньского университета иностранных языков и Томского государственного педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2025. Вып. 6 (242). С. 165-173.
3. Ли Вэньгэ, Ван Люно. Преподавание русского языка в Китае: история и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. №3. С. 84-94.
4. Посол КНР назвал число обучающихся в России китайских студентов // Газета.Ру: ежедневн. интернет-изд. 2026. 12 января. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2026/01/12/27600325.shtml> (дата обращения: 13.03.2026)
5. Сай На, Мэн Линди. Особенности методики преподавания английского и русского языков в китайских вузах // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18. № 1. С. 47–63.
6. Цыренова М. И. Преподавание русского языка в КНР: проблемы и перспективы (Из опыта работы в Цзянсуском педагогическом университете) // Проблемы современного образования. 2020. №3. С. 132-141.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА В РЕТРОСПЕКТИВНОМ АСПЕКТЕ

ETHNOPEDAGOGICAL PORTRAIT OF A CHINESE STUDENT IN RETROSPECT

О.С. Клейн

O.S. Kleyn

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific advisor I.V. Revenko

Этнометодика, принцип учета родного языка, этноориентированный подход, РКИ.

В статье рассматриваются основные критерии этнопедagogического портрета китайского студента с учётом формирования и развития этнометодики в образовании РФ. Раскрывается значимость учёта этноориентированного подхода при обучении РКИ.

Ethnomethodology, the principle of taking into account the native language, an ethno-oriented approach, Russian as a Foreign Language.

Ethnomethodology, the principle of taking into account the native language, an ethno-oriented approach, and Russian as a Foreign Language. This article examines the key criteria for the ethnopedagogical profile of a Chinese student, taking into account the formation and development of ethnomethodology in Russian education. The importance of incorporating an ethno-oriented approach in teaching Russian as a Foreign Language is explored.

В настоящее время одной из интенсивно развивающихся сфер, формирующей международный престиж страны, является мировой рынок образовательных услуг. Важными индикаторами конкурентоспособности российской высшей школы и конкретных российских вузов как на международном, так и на внутреннем рынке образовательных услуг выступают иностранные обучающиеся. Приоритетными задачами обучения иностранных студентов в нашей стране является повышение международного влияния России через подготовку международной интеллектуальной элиты, вероятных будущих национальных лидеров зарубежных стран, а также через распространение русского языка и русской культуры.

По данным Минобрнауки РФ на начало 2026 года, число иностранных студентов в российских вузах превысило 400 тыс. человек. Доля иностранцев среди общего числа студентов достигла 8,5 %, среди которых число граждан КНР, обучающихся в российских вузах по основным программам, достигло 56 тыс. человек. По количеству обучающихся студентов в вузах РФ Китай занимает третье место после Туркменистана и Казахстана. Ещё примерно 10 тыс. граждан КНР проходят подготовку на языковых и подготовительных курсах [URL: <https://clck.ru/3Ru2SP>].

Основной целью обучения иностранному языку является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в единстве всех составляющих: речевой, языковой, межкультурной, социокультурной. Указанная цель определяет содержание языкового обучения, которому придается большое

значение в период интеграции русского языка в международное образовательное пространство.

Перед преподавателями РКИ возникает необходимость учёта как новых требований, предъявляемых к подготовке иностранных студентов государственными стандартами, так и трудностей, возникающих при адаптации студентов к жизни в новой для них стране, а также этнопсихологических и этнокультурных особенностей иностранных обучающихся. Это представляется важным, потому что именно учёт этих факторов обеспечивает бесконфликтное вхождение иностранных учащихся в культуру России, их успешное обучение в вузе зависит от того, осуществлять дифференцированный подход к студентам из разных регионов.

Т.М. Балыхина выдвигает идею этнометодики, показывая, что процесс обучения языку эффективен, если он осуществляется с учётом этнокультурных, просветительно-образовательных, этнопсихологических, коммуникативно-познавательных особенностей иностранных студентов, изучающих русский язык [2].

Этноориентированный подход – это подход, предполагающий учёт культурных, религиозных, образовательных приоритетов, особенностей менталитета, национального характера и стереотипов поведения иностранных обучающихся. Учёт данных особенностей позволяет ускорить и облегчить социальную и психолого-педагогическую адаптацию иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Этноориентированный подход находит применение как при организации процесса обучения, так и при разработке учебных пособий по РКИ. И.А. Пугачёв, который также занимался изучением вопросов этнометодики, указывает на невысокую эффективность универсальных учебников, которые исходят в подаче и последовательности предъявления учебного материала из специфики и системных трудностей русского языка, не учитывая при этом трудностей, специфичных для носителей определенного языка [5].

С целью повышения эффективности обучения разработаны национально ориентированные учебники русского языка для англо-, испано-, арабо-, франко-говорящих обучающихся, а также для студентов, говорящих по-вьетнамски, по-китайски. Основными приемами работы в таких учебниках стали: показ и объяснение факта, вызывающего трудности; сопоставление сходных и несовпадающих явлений двух языков; анализ типичных ошибок.

Учебники, ориентированные на обучающихся из Китая, начали активно издаваться с начала 2000-х годов и были направлены на преодоление трудностей в фонетике, грамматике и лексике: «Учебник РЯ для говорящих по-китайски» [3], «Впервые по-русски» [6], «По-русски без акцента!» [4], «Русский язык без преград» [7] и др.

Одной из важных составляющих этнометодики является портретирование иностранных обучающихся. Помимо учёта родного языка также важно учитывать и этнопсихологические, этнокультурные особенности иностранных студентов. В рамках данной темы будут рассмотрены особенности этнопедагогического портрета китайского студента.

Национальный характер китайцев складывался на протяжении тысячелетий. Большую роль в этом сыграли так называемые «сянь цзяо» («три учения»), к которым относятся конфуцианство, даосизм и буддизм. И хотя население Китая трудно назвать религиозным, однако жизнь каждого китайца так или иначе подчинена морально-этическим нормам, истоки которых лежат в этих трёх вышеупомянутых главных религиях (учениях). В настоящее время конфуцианство является ведущим учением, особенно в восточных регионах.

Этнопедагогический портрет китайского студента можно описать, основываясь на критерии, предложенные Ю.А. Антоновой, среди которых выделяются такие как 1) влияние конфуцианских традиций на современного студента; 2) учебные привычки китайского студента; 3) национальные черты характера и темперамента, влияющие на процесс обучения РКИ [1].

Остановимся на втором критерии «учебные привычки китайского студента». Китайские обучающиеся чаще всего выступают в роли объекта, который пассивно усваивает знания. Китайские студенты воспринимают образовательное учреждение как место, в котором получают готовые знания и схемы. В этой связи лишь преподаватель вправе решать за студента какой материал для изучения важен, а какой нет. При обучении китайский обучающийся ориентируется на одну цель – запомнить как можно больше информации, а затем её пересказать. При данном подходе от китайского учащегося не требуется анализа материала или высказывание собственного мнения. Однако здесь можно найти некоторые плюсы, например, хорошая память. Ещё одной особенностью обучения, влияющей на учебные привычки китайского студента, является ориентация на письмо в системах обучения родному языку в восточных культурах, что в последующем накладывает значительный отпечаток на доминирующую тактику изучения иностранного языка. Именно по этой причине очень сложно вывести китайских студентов в устную речь на уроках РКИ.

Учитывая вышеперечисленные образовательные привычки китайского студента, формирующие его портрет, преподаватель РКИ может сформулировать для себя наиболее эффективные принципы работы в китайской аудитории, используя уже сформированные положительные навыки при обучении русскому языку как иностранному.

Таким образом, преимуществом этноориентированного подхода к обучению РКИ является то, что он позволит преподавателям: 1) адекватно понимать тех, кого они обучают; 2) определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения; 3) оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду; 4) очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком.

Библиографический список

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. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
3. Балыхина Т. М., Евстигнеев И.Ф., Маерова К.В. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс. – М.: Русский язык. Курсы, 2000. – 349 с.
4. Короткова О.Н. По-русски без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. – СПб: Златоуст, 2019. – 192 с.
5. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / И. А. Пугачев. – Москва : РУДН, 2011. – 284с.
6. Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Мэн Ся Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс для китайских студентов. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 200 с.
7. Щербакова О. М., Брагина М. А., Левина В. Н. Русский язык без преград. Учебное пособие с переводом на китайский язык. Уровень В1. – М.: Флинта, 2024. – 372 с.

ТЕКСТЫ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

TOURISTIC TEXTS AS A DIDACTIC UNIT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

М.Е. Куценко

М.Е. Kutsenko

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific adviser I.V. Revenko

Русский язык как иностранный, тексты туристической направленности, межкультурная компетенция.

В статье рассматривается использование текстов туристической направленности в обучении РКИ. Анализируются их лингвистические особенности, полифункциональность и роль в формировании межкультурной компетенции. На примере проектных заданий для иностранных студентов показаны возможности развития речевых навыков, отработки грамматических правил.

Russian as a foreign language, tourist-oriented texts, intercultural competence.

The article discusses the use of tourist-oriented texts in teaching Russian as a foreign language. It analyzes their linguistic features, polyfunctionality, and role in developing intercultural competence. Using project assignments for foreign students, the article demonstrates the possibilities for developing speech skills, practicing grammatical rules.

В области РКИ текст приобретает особый статус, выступая как комплексная учебная единица, играющая ключевую роль в овладении языком. При работе с текстом на уроке выделяются его содержательные и структурные характеристики, а также основанные на нем речевые образования. Логико-структурная схема темы текста представляет собой отражение отношений и взаимосвязей между явлениями, предметами, их свойствами в реальной действительности [1, с. 13].

Особый интерес для методики РКИ представляют тексты туристической направленности. Специфика таких текстов обусловлена их целевым назначением: путеводители, справочники и рекламные проспекты ориентированы на широкую аудиторию, что определяет их лексический состав. В них широко представлена обиходно-разговорная лексика, что соответствует коммуникативным потребностям потенциальных туристов.

Важнейшие функции – трансляция информации, актуализация внимания к достопримечательностям и памятникам культуры, продвижение туристического продукта – обуславливают поливалентность этих текстов, сочетающих характеристики информативных и рекламных жанров. Эта жанровая синкретичность находит отражение в лингвистической организации текстов, которые представляют собой культурно адаптированные интерпретации, учитывающие особенности восприятия целевой аудитории.

Для обучения РКИ тексты туристической тематики обладают значительным потенциалом. Они предоставляют богатый материал для формирования межкультурной компетенции, поскольку содержат культурные коды, исторические справки, описания традиций и обычаев. Сочетание специальной и общеупотребительной лексики в текстах туристической направленности создает условия для параллельного расширения словарного запаса студентов и совершенствования их грамматических навыков [2, с. 52].

Тема «Туризм» является одной из важнейших в содержании обучения русскому языку иностранных студентов, сопровождающей их в течение всего образовательного маршрута, а единицы лексико-семантического поля «туризм» содержатся во всех лексических минимумах по русскому языку как иностранному [3, с. 6].

Особый интерес представляют тексты, ориентированные на российского потребителя туристических услуг в Китае. Эффективная коммуникация с русскоязычной аудиторией требует учета целого ряда этнокультурных факторов. При отборе или составлении рекламных учебных текстов используются рекламные приемы, позволяющие потенциальному туристу ознакомиться с исторической значимостью объектов и получить представление об оптимальной логистике маршрута. Использование разговорного стиля способствует облегчению восприятия информации и повышению интереса со стороны русскоязычной аудитории.

Для демонстрации практического применения текстов туристической направленности мы представим проектную работу «Туристический маршрут по Китаю для гостей из России», выполняемую китайскими студентами на русском языке. Целью проекта является создание туристического маршрута по Китаю, ориентированного на российского потребителя, с учетом его этнокультурных особенностей и коммуникативных потребностей.

Реализация проекта предполагает выполнение следующих заданий:

1. Подобрать наиболее значимые достопримечательности Китая для презентации российской аудитории. На основе анализа текстов туристической направленности (сайты, рекламные проспекты, путеводители) студенты должны выявить предпочтения и типичные трудности для туристов.

2. Создание логистики маршрута (прибытие, передвижение, убытие). Данная задача предусматривает наиболее удобные способы передвижения на разных видах транспорта. От студентов требуется детальная разработка последовательности посещения достопримечательностей с указанием временных и финансовых затрат. Стоит добавить привычные для русских туристов места питания, общения, отдыха.

3. Разработать текстовое описание маршрута на русском языке, реализующее рекламную, коммуникативную и информационную функции. Создание качественного, понятного и запоминающегося продукта, который будет иметь практическое применение.

4. Обеспечить визуальное сопровождение (картинки, карта маршрута, фотографии). Подготовить описания каждой достопримечательности на русском языке с учетом принципов культурной адаптации, создав яркий и запоминающийся проспект с наглядным обозначением каждой точки в маршруте.

5. Учесть этнокультурные особенности российских туристов при отборе и подаче информации. Разработать текст, максимально соответствующий нормам русского литературного языка и стилистическим особенностям, характерным для русскоязычных авторов, при сохранении простоты и доступности изложения.

Устная презентация данного проекта направлена на формирование и совершенствование лингвистической компетенции обучающихся, что включает: соблюдение фонетических норм; выбор грамматических форм, соответствующих контексту; учет лексической сочетаемости; построение синтаксически правильных предложений.

Выполнение студентами проектной работы показало, что тексты туристической направленности обладают высоким методическим потенциалом в обучении РКИ: они способствуют формированию языковых, межкультурных и коммуникативных компетенций. Их полифункциональность позволяет моделировать реальные ситуации общения. Учет этнокультурных особенностей российских туристов обеспечивает эффективность коммуникации и обеспечивает навыки межкультурной коммуникации.

Разработанная проектная работа продемонстрировала эффективность использования данных текстов: студенты развивают лексико-грамматические навыки, улучшают устную и письменную речь, усваивают принципы культурной адаптации текста.

Библиографический список

1. Алиева Д.А. Текст в системе обучения русскому языку как иностранному // Педагогические науки. 2013. №5. – С. 12-15.
2. Евтушенко С.Я. Профессиональный иностранный язык 2: Язык специальности в профессиональном аспекте (экономика). Владивосток: Дальрыбвтуз, 2015. – 52 с.
3. Мячина В. В. Интегративный междисциплинарный подход к формированию содержания обучения лексике иностранных студентов (на материале лексико-семантического поля «Туризм»): дис. д-р. фил. наук: 5.8.2.. – Санкт-Петербург, 2022. – 410 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

FORMATION OF SOCIAL REPRESENTATIONS IN FOREIGN STUDENTS THROUGH ANIMATION

О.В. Лазарева

O.V. Lazareva

Уровни А1-А2, обществознание, аудиовизуальные средства обучения, мультипликация, советские мультфильмы, социальные понятия, подготовительный факультет, РКИ.

Статья посвящена актуальной проблеме преподавания обществознания иностранным слушателям подготовительных факультетов, владеющим русским языком на уровне А1-А2. Рассматривается эффективность использования отечественных мультипликационных фильмов советского периода как средства визуализации сложного социального материала, активизации речевой деятельности и формирования социокультурной компетенции. На основе анализа научно-методической литературы и практического опыта автора предлагаются критерии отбора видеоматериалов, практические примеры использования советских мультфильмов для введения и закрепления ключевых обществоведческих понятий.

A1-A2 levels, social studies, audiovisual learning tools, animation, Soviet cartoons, social concepts, preparatory department, Russian as a foreign language.

The article is devoted to the actual problem of teaching social studies to foreign students of preparatory faculties who have a Russian language proficiency level of A1-A2. It examines the effectiveness of using domestic animated films from the Soviet period as a means of visualizing complex social material, activating speech activity, and forming sociocultural competence. Based on the analysis of scientific and methodological literature and the author's practical experience, the article proposes criteria for selecting video materials and provides practical examples of using Soviet cartoons to introduce and reinforce key social studies concepts.

Обучение на подготовительном факультете для иностранных граждан решает такие задачи, как формирование коммуникативных навыков и развитие будущей профессиональной компетенции. В МИЭЛ ИГУ дисциплина «Обществознание» вводится одновременно с изучением русского языка уровня А2, что создает ряд трудностей для студентов, владеющих русским языком на уровне А1.

В своей работе Е.И. Белянкова отмечает, что видеоматериалы не только транслируют знания, но и обладают высоким эмоциональным потенциалом, что значительно облегчает усвоение обществоведческого материала [1]. Бахмутова Л. С., Баранов П. А. подтверждают продуктивность цифровых ресурсов в обучении, практическую важность использования мультимедиа в преподавании общественных наук [2, 3]. Использованию на уроках видео посвящено много работ, но практическое применение именно мультипликации для введения социальных понятий в иностранной аудитории подготовительного факультета остается слабо разработанным.

В своей работе мы остановились на мультфильмах советского периода, потому что этот материал помогает понять новое социальное понятие через простой сюжет, диалоги героев без обращения к языку-посреднику, что особенно важно на уровне А1-А2; небольшие диалоги и частые повторы отлично развивают навыки аудирования; снимается психологическая «зажатость» студента, который перестает бояться ошибки, проще запоминает новый материал; через поведение героев иностранные учащиеся знакомятся с культурными и нравственными особенностями нашей страны.

В отборе мультфильмов учитывались: лексическая и грамматическая несложность (наличие простых предложений и бытовой лексики); простота сюжета; культурная прозрачность заложенных в нем смыслов; короткое время (не более 5-7 минут); соответствие идеи мультфильма изучаемой теме курса обществознания.

В таблице представлены примеры использования отечественных мультипликационных фильмов советского времени при изучении основных социальных понятий, предусмотренных программой подготовительного факультета.

Таблица 1

Примеры использования советских мультфильмов на уроках обществознания

Тема курса [5]	Название мультфильма (год)	Социальное понятие	Критерии отбора (языковой и содержательный аспекты)
Тема 1-2. Общество, его признаки	«Разные колёса» (1960)	Разделение труда, взаимопомощь. Польза совместного труда для всех.	Простые слова, бытовые действия.
Тема 4. Семья	«Умка» (1969)	Роль матери, связь поколений, забота и обучение	Медленная, спокойная речь; простая лексика; добрая, понятная история.
	«Волк и теленок» (1984)	Семья не только по крови, но и по духу (приемный ребенок, забота).	Простой сюжет; повторяющиеся ситуации.
Тема 9. Образование	«Как верблюжонок и ослик в школу ходили» (1975)	Ценность знаний, мотивация к учебе.	Мало диалогов; показаны буквы и цифры; тема близка начинающим студентам.
	«Чебурашка идет в школу» (1971)	Социальная норма: «Не умеешь читать – иди в школу».	Узнаваемые персонажи; медленная, понятная лексика (письмо, читать, школа).
Тема 10. Мораль и нравственность	«Просто так» (1976)	Модель идеальных человеческих отношений: бескорыстие, доброта.	Минимум текста («Это тебе. Просто так!»); эмоции понятны через картинку и музыку.
	«Федя Зайцев» (1948)	Ответственность за поступки. Лучше признаться, чем лгать и бояться.	Лексика бытовая и школьная; яркие эмоции (стыдно, страшно).
	«Так сойдет» (1981)	Обязательства и ответственность за свой труд.	Простой сюжет; повторяющаяся, легко запоминающаяся фраза.
Тема 20-22. Экономика	«Трое из Простоквашино» (1978)	Фермерство, доходы и расходы, экономия, бартер.	Много бытовой лексики; множество ситуаций для беседы.
	«Муха-Цокотуха» (1960)	Деньги, спонтанные покупки, базар.	Простой стих; мораль: нельзя тратить все деньги сразу.

Работа с мультфильмом должна включать три традиционных этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. Рассмотрим пример использования советского мультфильма «Волк и телёнок» (1984) на уроке обществознания:

1 этап (преддемонстрационный).

Преподаватель показывает картинки (мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка): «Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить? (О семье). У вас есть семья? (Да, у меня есть семья). Кто есть в вашей семье? (У меня есть мама, папа и брат...) Какая ваша семья? (большая/маленькая, дружная, веселая).

Сегодня мы посмотрим мультфильм об очень необычной семье. Как вы думаете, кто может быть в семье? Только люди? (Студенты могут предположить)». Преподаватель вводит слова, которые важны для понимания сюжета: Кто? (персонажи: волк, теленок (маленький ребенок коровы), медведь, лиса, кабан), действия (глаголы: украл/похитил (взять силой), растить/воспитывать (заботиться о ребенке, чтобы он вырос), кормить (давать еду), поить (давать воду), жалеть (любить, заботиться), защищать (помогать, если кто-то хочет обидеть)), чувства и отношения (любовь, забота, жалость, ответственность), предметы (молоко, ведро, печка, дом, лес).

Далее идёт работа по заголовку. Мультфильм называется «Волк и теленок». Кто такой волк? (Это дикое животное, живет в лесу, ест маленьких животных). Кто такой теленок? (Это маленький ребенок коровы). Как вы думаете, волк и теленок могут жить вместе? Может ли волк стать папой для теленка? Почему волк решил оставить теленка у себя? Что он чувствовал?

2 этап (демонстрационный).

3 этап (последемонстрационный). Ответ на задание перед просмотром: «Почему волк оставил теленка?» (Ему стало жалко теленка, теленок был маленький и одинокий, назвал его «папа», волк почувствовал любовь и ответственность).

Упражнение «Верно/Неверно», где предлагаются утверждения. Например, Волк украл теленка, чтобы съесть его... Да\нет. Далее преподаватель показывает ключевые сцены (стоп-кадр) и задает вопросы, подводя к обществоведческим выводам. (Например, кадр 2 (Волк заботится о теленке): Что делает волк? (Кормит теленка, топит печку, учит его рычать); Какие чувства у волка? (Он любит теленка, он заботится о нем); А что чувствует теленок? (Он счастлив, у него есть дом и папа). Вывод (преподаватель): Семья начинается там, где есть забота друг о друге.

Следующей будет работа с понятиями (запись на доске): Семья – это...любовь, забота, защита, дом, помощь. Интересно подискутировать на тему: «Может ли волк быть папой?». Подведение итога: Что такое семья? Что в семье главное? Домашнее задание (написать 5-7 предложений на тему: «Моя семья»).

Использование отечественной мультипликации советского периода на уроках обществознания для иностранных учащихся подготовительного факультета является действенным методическим инструментом. Оно помогает сформировать у них социальные представления. Предложенный материал создаст на уроке успешное понимание сложного материала через простую форму.

Библиографический список

1. Белянкова Е. И. Использование видеоматериалов на уроках обществознания // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2016. № 7 (109). С. 22-24.
2. Бахмутова Л. С. Методика преподавания обществознания: учебник и практикум для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 274 с.
3. Баранов. П. А. Практические занятия по теории и методике обучения обществознанию: [для студентов педагогических вузов] / П. А. Баранов. – Санкт-Петербург: Изд-во [б. и.], 2001. – 150 с.
4. Набоких Е. М. Использование мультфильмов на начальном этапе обучения (уровень А1) // Молодой ученый. 2017. № 48 (182). С. 328-330.
5. Обществознание: учеб. Пособие для иностр. учащихся/ А.В. Ильина, Г.Д. Белькова, Е.В. Дятлова. – 2-е изд., испр. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. – 148с.

РАБОТА С КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

WORKING WITH CULTURAL TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Лу Мин

Lu Ming

Научный руководитель В.И. Пихутина
Scientific adviser V.I. Pikhutina

Культурологический текст, ценностное отношение, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация, аксиологический подход, методика преподавания.

Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения к русскому языку у иностранных обучающихся посредством работы с культурологическими текстами. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке методики работы с текстами культурологической направленности на занятиях по русскому языку как иностранному. В работе использованы методы анализа научно-методической литературы, обобщения педагогического опыта и моделирования учебного процесса. В результате исследования определены критерии отбора культурологических текстов (информативность, аксиологическая направленность, наличие культурообразующей лексики, аутентичность, доступность), предложена четырёхэтапная модель работы с текстом (подготовительный, предтекстовый, притекстовый, послетекстовый этапы), выявлено соотношение каждого этапа с эмоциональным и когнитивным компонентами формирования ценностного отношения.

Cultural text, value attitude, secondary linguistic personality, intercultural communication, axiological approach, teaching methodology.

The article is devoted to the problem of forming a value-based attitude to the Russian language among foreign students through working with cultural texts. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and practical development of a methodology for working with cultural texts in Russian as a foreign language classes. The study uses methods of analyzing scientific and methodological literature, summarizing pedagogical experience, and modeling the educational process. As a result of the study, the criteria for selecting cultural texts (information content, axiological orientation, presence of cultural-forming vocabulary, authenticity, and accessibility) were determined, a four-stage model of working with a text (preparatory, pre-text, intra-text, and post-text stages) was proposed, and the relationship between each stage and the emotional and cognitive components of forming a value attitude was identified.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного всё более отчётливо проявляется интерес к вопросам формирования личности обучающегося. Речь идёт не просто о накоплении лексического запаса и усвоении грамматических конструкций, но о воспитании человека, способного воспринимать чужую культуру как ценность, понимать её глубинные смыслы и уважительно относиться к её носителям. Эта задача напрямую связана с процессами, происходящими в современном мире, где межкультурный диалог становится неотъемлемой частью профессиональной и личной коммуникации.

«В настоящее время не подлежит сомнению тот факт, что овладение иностранным языком должно быть культурно-ориентированным, то есть обеспечивать умение общаться с представителями культуры страны изучаемого языка, включая способность трансформировать национальное мышление и обусловленные им привычки поведения при столкновении с новой культурной ситуацией. Чтение культуроведческих текстов на уроках русского языка как иностранного имеет высокий потенциал для формирования социокультурной компетенции и умений межкультурного общения» [6].

Как отмечает Дж. Най, формирование положительного имиджа страны за рубежом является ключевым элементом «мягкой силы», что приобретает особую значимость в современных геополитических условиях [7]. В связи с этим особое значение приобретает поиск таких форм и приёмов работы, которые позволяли бы на занятиях по русскому языку как иностранному не только обучать речи, но и приобщать обучающихся к культурному коду русского народа.

Цель работы – описание методических возможностей, которые открывает использование культурологических текстов в иноязычной аудитории.

Сам термин «культурологический текст» требует уточнения. Это могут быть как художественные произведения, так и публицистические статьи, а также тексты, специально составленные преподавателем для решения конкретных учебных задач. Главное, что отличает такие тексты, – их направленность на трансляцию культурного опыта. Как отмечают исследователи, тексты транслируют культурные ценности и являются источниками культурологической информации [2; 4].

Отбор текстов для занятий по РКИ не может быть произвольным. Анализ существующих подходов позволяет выделить несколько критериев, которым должен отвечать качественный культурологический материал [3; 5] (таблица 1).

Таблица 1

Критерии отбора культурологических текстов для занятий по РКИ

Критерий	Содержание критерия
Информативность	Наличие фактов, значимых для понимания русской культуры, её духовной и социальной жизни
Аксиологическая направленность	Отражение ключевых ценностей русского народа: семья, Родина, дружба, природа, историческая память
Культурообразующая лексика	Наличие безэквивалентной лексики, фразеологизмов, слов с коннотативными значениями
Аутентичность	Текст должен быть образцом живой русской речи, художественной или публицистической литературы
Доступность	Соответствие языкового уровня текста уровню подготовки обучающихся, наличие комментариев при необходимости

Особого внимания заслуживает методика работы с культурологическим текстом на занятии. Традиционная трёхэтапная модель (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы) может быть дополнена ещё одним, подготовительным, этапом [5]. Это позволяет более плавно ввести обучающихся в тему и создать необходимый эмоциональный настрой. Как отмечает С.Э. Надха, основная задача при реализации принципа текстоцентризма состоит в том, чтобы задействовать все виды речевой деятельности в их органичной взаимосвязи, сделав текст основой для заданий как рецептивного, так и продуктивного характера.

На подготовительном этапе задача преподавателя – пробудить у обучающихся интерес к предстоящей теме, создать фоновые знания, необходимые для понимания текста. Эффективными приёмами здесь являются демонстрация фотографий и репродукций, просмотр небольших видеофрагментов, прослушивание музыки, обсуждение ассоциаций, связанных с ключевыми словами будущего текста [5]. Предтекстовый этап направлен на снятие языковых и лингвокультурологических трудностей. Здесь возможна и работа с заголовком, прогнозирование содержания текста. На этом этапе задействуется когнитивный компонент. Притекстовый этап – это непосредственное восприятие текста. Важно, чтобы задания не были механическими, а побуждали к осмыслению прочитанного.

Наиболее значимым с точки зрения формирования ценностного отношения является послетекстовый этап. Здесь происходит обсуждение прочитанного, обмен впечатлениями, сопоставление фактов русской культуры с фактами родной культуры обучающихся. Можно использовать такие формы работы, как беседа, дискуссия, ролевая игра, написание эссе [5].

В таблице 2 представлено соотношение этапов работы с текстом и компонентов ценностного отношения, которые задействуются на каждом этапе.

Таблица 2

Этапы работы с текстом и компоненты ценностного отношения

Этап работы	Преобладающий компонент	Цель этапа
Подготовительный	Эмоциональный	Вызвать интерес, создать положительный настрой
Предтекстовый	Когнитивный	Подготовить к восприятию, снять трудности
Притекстовый	Когнитивный	Обеспечить понимание содержания
Послетекстовый	Эмоциональный + Когнитивный	Сформировать личностное отношение, включить в диалог культур

Современные исследователи обращают внимание на возможность использования интерактивных цифровых платформ, которые позволяют организовать мультимодальное взаимодействие с текстом. Это могут быть ролевые игры на основе текстовых сценариев или совместный анализ дискурса на цифровых форумах [5]. Такие приёмы делают работу с культурологическим материалом более разнообразной и отвечающей интересам современного поколения учащихся.

Коммуникативная компетенция, на формирование которой направлено обучение любому иностранному языку, определяется в методике как «способность человека адекватно ситуации общения организовывать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах» [1]. Использование культурологических текстов способствует развитию именно этой способности, поскольку создаёт содержательную основу для речевой деятельности.

Таким образом, использование культурологических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному открывает широкие возможности для решения не только языковых, но и воспитательных задач. При соблюдении принципов отбора материалов и продуманной организации работы на всех этапах такие тексты становятся эффективным средством формирования вторичной языковой личности, способной к полноценному межкультурному диалогу.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аль-Афанди Е.Н., Иванова А.С. Роль социокультурной компетенции в преподавании русского языка как иностранного // Подготовка иностранных абитуриентов в ВУЗы Российской Федерации: материалы международной научно-методической конференции. СПб.: Полторак, 2010. С. 69-71.
3. Дейкина А.Д. Аксиологическая сфера занятий по русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.А. Вишнякова. М.: МПГУ, 2019. С. 113-117.
4. Мередов Б. Социокультурный аспект в изучении русского языка как иностранного // Слова ў мове, маўленні, тэксце: зборнік навуковых артыкулаў / Брэст. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна. Брэст: БрДУ, 2012. С. 99-100.
5. Надха С.Э. Методическое сопровождение работы с текстом культурологической направленности при формировании ценностного отношения к русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 226-239.
6. Тарчимаева Л. Ц. Приёмы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. 2022. №6. С. 107–110.
7. Nye S.J. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. New York, 1990. 370 p.

ИГРА-БРОДИЛКА КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

A ROVING GAME AS A FORM OF CONTROL IN RCT CLASSES

М.В. Моцаренко

M.V. Motsarenko

Научный руководитель И.В. Ревенко

Scientific adviser I.V. Revenko

Игровая технология обучения, игра-бродилка, форма контроля, лингвострановедческий аспект изучения РКИ, краеведческие сведения.

В статье рассматривается возможность использования игровой технологии на занятиях РКИ, в частности, особенности игры-бродилки как формы контроля. Представлена методическая разработка игры-бродилки «Привет, Красноярск!», которая включает фонетический, лексический, морфологический, синтаксический уровни языка. Задания основаны на краеведческом материале, что способствует формированию социокультурной компетенции.

Game-based learning technology, game-walker, form of control, linguistic and foreign studies aspect of the study of RCT, local history information.

The article considers the possibility of using game technology in RCT classes, in particular, the features of the game-roamers as a form of control. The methodological development of the action game “Hello, Krasnoyarsk!” is presented, which includes phonetic, lexical, morphological, and syntactic levels of the language. The assignments are based on local history material, which contributes to the formation of socio-cultural competence.

Главной тенденцией современной методики обучения РКИ является технологичность, что способствует повышению эффективности учебного процесса. Особым спросом пользуется игровая технология обучения. В методике РКИ изучением этой технологии занимались такие исследователи, как: Н.Л. Федотова, Н.Л. Шибко, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Н.Б. Битехтина и др.

Одной из форм воплощения игровой технологии является игра-бродилка, которая может быть отнесена к разным типам в зависимости от ее цели и содержания. «Классическая бродилка» – игра, предполагающая прохождение игрового маршрута последовательно, через систему ходов. Для игры этого типа используется игровое поле, по которому игроки перемещаются с помощью игрового кубика, бросая его и тем самым определяя количество ходов [6]. Такая игра способствует закреплению языковых знаний и речевых умений, используется для повторения учебного материала, а также для активного отдыха в процессе обучения. Кроме того, не исключено использование игры-бродилки на этапе контроля усвоения полученных знаний по любой теме.

В настоящее время в методике обучения РКИ внимание уделяется лингвострановедческому аспекту: «Краеведческие сведения могут способствовать расширению и конкретизации знаний в области страноведения, повышать уровень коммуникативной компетенции, способствовать адаптации и оказывать воспитательное воздействие на студентов-иностранцев» [1, с. 223]. Так, ключевой особенностью

разработанной нами игры является использования краеведческой информации, которая позволит погрузиться в культуру и историю Красноярского края.

Игра-бродилка «Привет, Красноярск!» включает задания разного уровня сложности в зависимости от уровня владения языком. В связи с этим, мы выделяем вопросы и задания начального, среднего и продвинутого уровня. Кроме того, материал предполагает разделение на блоки с учетом уровня языка (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический).

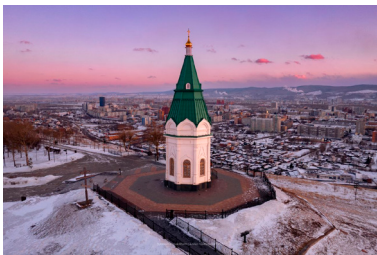
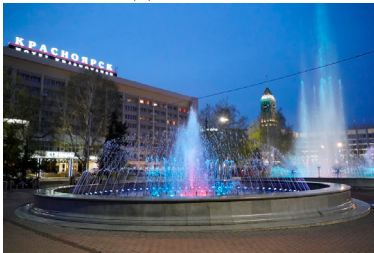
Дидактический материал включает фрагменты рассказов В.П. Астафьева, газетных и научных статей. Для установления уровня необходимой адаптации проводится оценка текста в программе «Текстомер» [5, с. 331-345] на уровень сложности текста для иностранцев, изучающих русский язык. В соответствии с результатами анализа были подобраны такие тексты, которые соответствуют начальному, среднему и продвинутому уровням владения русским языком. Для наглядности представим задания игры-бродилки в форме таблицы (таблица 1):

Таблица 1

	Начальный	Средний	Продвинутый
1	2	3	4
Фонетический	1. Составьте транскрипцию слова «Красноярск». 2. Составьте транскрипцию слова «краеведческий». 3. Составьте транскрипцию слова «культура».	1. Расставьте ударения в предложении: <i>Пряник мож-но сунуть под рубаху, бе-гать и слышать, как конь лягает копытами в голый живот [2].</i> 2. Расставьте ударения в предложении: <i>Так инте-ресно и весело мы провели весь день, и я совсем уже забыл про ягоды, но насту-пила пора возвращаться домой [2].</i> 3. Расставьте ударения в предложении: <i>Железнодорожный мост в городе, видимый из нашего села в ясную погоду, колыхался тонким кружевцем [2].</i>	1. Составьте транскрипцию предложения: <i>Глухой зимою, во времена тихие, сонные нашу школу взбудоражило неслыханно важное событие [2].</i> 2. Составьте транскрипцию предложения: <i>Весь длинный зимний вечер школьники гу-жом ходили по селу, гадали, кто где сядет, кто во что оденется и какие будут рас-порядки [2].</i> 3. Составьте транскрипцию предложения: <i>По окну, еще не заходя в дом, можно опре-делить, какая здесь живет хозяйка, что у нее за харак-тер и каков обиход в избе [2].</i>
Лексический	1. В каком варианте ответа фразеологизм «унять свое сердце» (перестать сердиться) [Васильева] употреблен верно? а) <i>Светлана уняла свое сердце, потому что Иван извинился.</i> б) <i>Я уняла свое сердце и продолжила кричать.</i>	1. Составьте предложение с фразеологизмом «унять свое сердце» (перестать сердиться). 2. Составьте предложение с фразеологизмом «кусать словами» (обижать). 3. Составьте предложение с фразеологизмом «болони надорвать» (смеяться до боли в животе).	1. Составьте текст (5-7 предложений) с фразеологизмом «унять свое сердце» (перестать сердиться). 2. Составьте текст (5-7 предложений) с фразеологизмом «кусать словами» (обижать). 3. Составьте текст (5-7 предложений) с фразеологизмом «болони надорвать» (смеяться до боли в животе).

1	2	3	4
Лексический	2. В каком варианте ответа фразеологизм «кусать словами» (обижать) [Васильева] употреблен верно? а) Полина кусала словами Егора, но он не обижался. б) Маша кусала словами Борю, потому что он был красивый. 3. В каком варианте ответа фразеологизм «болони надорвать» (смеяться до боли в животе) [Васильева] употреблен верно? а) Лена плакала так сильно, что чуть болони не надорвала. б) Ребята чуть болони не надорвали от смеха.		
Морфологический	1. Назовите слова, обозначающие признак предмета (прилагательные): настенные, висеть, часы, мальчик, фиолетовый. 2. Назовите слова, обозначающие признак предмета (прилагательные): читать, интересная, мокрый, кот, дождь. 3. Назовите слова, обозначающие признак предмета (прилагательные): красивый, идти, нога, портрет, светлая.	1. Определите вид и время глагола: <i>идут, сидел, светит, прочитает, висит, лежал.</i> 2. Определите вид и время глагола: <i>дремлет, стоял, выдохнет, стояла, просидел.</i> 3. Определите вид и время глагола: <i>прочитал, будет лежать, засветит, спал.</i>	1. Вставьте на место пропуска подходящее по смыслу прилагательное: _____ закаты в Красноярске запоминаются своей красотой. 2. Вставьте на место пропуска подходящее по смыслу прилагательное: <i>Красноярские столбы</i> – это заповедник, который богат _____ животными и растениями. 3. Вставьте на место пропуска подходящее по смыслу прилагательное: <i>Виктор Астафьев, Дмитрий Хворостовский, Василий Суриков</i> являются _____ деятелями культуры Красноярска.
Синтаксический	1. Прочитайте начало предложения и закончите его: <i>Город Красноярск находится на ... (берег реки).</i> 2. Прочитайте начало предложения и закончите его: <i>Виктор Петрович Астафьева является ... (красноярский писатель).</i> 3. Прочитайте начало предложения и закончите его: <i>Река Енисей – одна из крупнейших ... (реки России).</i>		

1	2	3	4
Синтаксический		1. Из двух простых предложений составьте одно сложное предложение с союзным словом который. <i>Образец: Вчера я был в библиотеке. Она находится в центре города.</i> – Вчера я был в библиотеке, которая находится в центре города. Сегодня в Красноярске идет снег. Он ложится на дорогу крупными хлопьями. 2. Из двух простых предложений составьте одно сложное предложение с союзным словом который. <i>Образец: Вчера я был в библиотеке. Она находится в центре города.</i> – Вчера я был в библиотеке, которая находится в центре города. В Красноярске протекает река Енисей. Она является одной из крупнейших рек России. 3. Из двух простых предложений составьте одно сложное предложение с союзным словом который. <i>Образец: Вчера я был в библиотеке. Она находится в центре города.</i> – Вчера я был в библиотеке, которая находится в центре города. Виктор Астафьев написал рассказ «Васюткино озеро». Он входит в школьную программу по литературе.	1. Прочитайте текст и определите его стиль: <i>Как только приходят настоящие морозы, в зоопарк звонят люди с вопросом: как сотрудники спасают животных от холода? Ответ прост. Все теплолюбивые животные ещё в сентябре были переведены в тёплые вольеры, а в уличных остались те, кому зима не страшна. Это медведи, северные олени, верблюды, зубры, овцебыки, амурские тигры, дальневосточный леопард и другие [4].</i> 2. Прочитайте текст и определите его стиль: <i>В тридцать третьем году наше село придавило голодом. Замолкли песни, заглохли свадьбы и гулянки, притихли собаки, не стало голубей. Шумные ватаги ребятнишек не сыпались на санках с яра, скотина во дворах отревела под ножом, кони начали падать среди улиц. Сразу захмурили и вроде бы состарились дома. Углы у них были, как челюсти у голодных людей, сухи и костлявы [2, с. 118].</i> 3. Прочитайте текст и определите его стиль: <i>Интенсивному развитию Красноярска способствовало проведение Московско-Сибирского тракта в 1735-1741 гг., благодаря чему росло население, оживилась торговля лесом и пушиной, развивались промыслы, процветали ремесла. В 1822 году была создана Енисейская губерния с центром в Красноярске [8, с. 106].</i>

1	2	3	4
Краеведческий	1. Посмотрите на картинку, что вы видите? Опишите ее.  (Часовня Параскевы Пятницы) 2. Посмотрите на картинку, что вы видите? Опишите ее.  (Национальный парк «Красноярские Столбы») 3. Посмотрите на картинку, что вы видите? Опишите ее.  (Фонтаны на театральной площади)	1. Посмотрите и послушайте фрагмент видеосюжета «Биография В.П. Астафьева». Ответьте на вопрос: в каком году родился Виктор Астафьев? 2. Посмотрите и послушайте фрагмент видеосюжета «Биография В.П. Астафьева». Ответьте на вопрос: кто воспитывал писателя после смерти матери? 3. Посмотрите и послушайте фрагмент видеосюжета «Биография В.П. Астафьева». Ответьте на вопрос: кого встретил Виктор Астафьев в интернате?	1. Проведите экскурсию для иностранных туристов на смотровой площадке, где находится памятник «Царь-рыба».  2. Проведите экскурсию для иностранных туристов на площадке, где находится памятник «Детям войны».  3. Проведите экскурсию для иностранных туристов на площадке, где находится памятник «Поздееву А.Г.». 

Таким образом, игровые технологии, используемые на занятиях РКИ, показали высокую эффективность, т.к. они позволяют иностранным обучающимся осваивать русский язык в интересной форме. Одна из реализаций игровой технологии — игра-бродилка, которая может использоваться для закрепления, повторения и контроля знаний по различным темам с учетом разного уровня

владения русским языком. Актуальность разработанной игры заключается в использовании краеведческой информации, которая позволяет погрузиться в историю и культуру г. Красноярск.

Библиографический список

1. Анисимова И. Н. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному (из опыта использования элементарного лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка слушателям подготовительного отделения Чувашского государственного университета) / Анисимова И. Н., Петрова О. А. // Вестник ЧГУ. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vazhnosti-kraevedcheskih-znaniy-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-ispolzovaniya-elementarnogo> (дата обращения: 25.02.2026).
2. Астафьев В.П. Последний поклон. Пермь: Пермское книжное издательство, 1968. 271 с.
3. Васильева С. П. Фразеологизмы со значением чувств в говорах Красноярского края // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2023. №1 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-chuvstv-v-govorah-krasnoyarskogo-kraya> (дата обращения: 23.02.2026).
4. Зубры и овцебыки в «Роевом ручье» прекрасно переносят сибирские морозы. [Электронный ресурс] // krasrab.ru: Сибирский новостной портал. URL: <https://krasrab.ru/news/priroda/> (дата обращения: 23.02.2026).
5. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. №3. С. 331-345.
6. Остапенко С. Адаптация настольных игр в обучении РКИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/russkiyazyk/adaptaciya_nastolnyh_igr_v_obuchenii_rki/ (дата обращения 23.02.2026).
7. Прядко И. А. Красноярск: основание и развитие Сибирского города // МИРС. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krasnoyarsk-osnovanie-i-razvitie-sibirskogo-goroda> (дата обращения: 23.02.2026).

СТИЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ТЕКСТОВ В КУРСЕ РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

STYLISTIC DIFFERENTIATION OF TEXTS IN THE RFL COURSE FOR PHILOLOGY STUDENTS

Д.С. Потылицына

D.S. Potylitsyna

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific supervisor I.V. Revenko

РКИ, филология, стиль текста, уровень языка, адаптация

Статья направлена на рассмотрение роли стилистической дифференциации текстов в курсе РКИ при обучении студентов-филологов, выявление особенностей каждого стиля на разных этапах обучения, а также на формирование рекомендаций по эффективному выбору стилей текста в учебном процессе.

RFL, philology, text style, language level, adaptation

The article is aimed at examining the role of stylistic differentiation of texts in the RFL course in teaching philology students, identifying the features of each style at different stages of learning, as well as forming recommendations for the effective choice of text styles in the educational process.

Обучение студентов в области филологии предусматривает наличие большого количества текстов, текстовых заданий и, в общем, текстоцентрической направленности в образовании. Формирование профессиональной компетенции предполагает развитие навыков работы с текстовой информацией, поэтому текст является важным и неотъемлемым средством при обучении филологии. Важнейшим аспектом в этом контексте становится стилистическая дифференциация текстов и текстовых материалов.

Обучающиеся по программе русский как иностранный (РКИ) студенты, планирующие стать филологами, нуждаются в еще более внимательном выборе стилей текстов, подходящих и под уровень их языковой подготовки, и под требования программы РКИ. Для иностранных студентов русский язык выполняет сразу несколько важных функций: является средством коммуникации в разных сферах и ситуациях общения, средством обучения и языком будущей профессии, что предполагает его углубленное изучение и умение оценивать язык как объект научного описания.

Для дальнейшего анализа использования различных стилей текстов в рамках изучения РКИ следует ввести само определение: функциональный стиль – один из нескольких устоявшихся видов текста, отличающийся определенным характером языка, используемыми средствами и предназначенный для определенных целей [1].

Существует несколько классификаций стилей. В рамках данной статьи мы будем опираться на классификацию В. В. Виноградова, который выделяет пять основных функциональных стилей: разговорный, официально-деловой, научный, публицистический и художественный [2].

Приведенная выше классификация является основой для типологии стилей, предложенной другими исследователями, идущими по пути детализации и предлагающими выделение подстилей, например: собственно научный, научно-популярный, учебно-научный.

Функциональная принадлежность – не единственный критерий, который необходимо учитывать при отборе текстов для их использования в обучении иностранных студентов-филологов. Учитывая тот факт, что русский язык является для обучающихся неродным, необходимо соблюсти баланс между четкой профессиональной направленностью текстов и степенью их языковой и смысловой сложности, т.к. при работе с такими текстами иностранные студенты сталкиваются с высокой плотностью терминологического аппарата и сложными грамматическими конструкциями, а также с абстрактной лексикой в текстах научного стиля и незнакомыми культурными явлениями в художественных текстах.

Указанные особенности текстов филологической направленности могут создавать трудности на начальных этапах освоения языка, что делает необходимым тщательный отбор аутентичного текстового материала, его адаптацию к уровню владения русским языком. Следует отметить, что степень адаптации текстов на начальном этапе обучения языку является максимальной и снижается по мере увеличения уровня [4].

Отбор текстов для начального уровня отличается особенной строгостью. Преподавателю следует либо найти текст, соответствующий требованиям РКИ, в которых прописано количество незнакомой лексики, а также объём текстов для каждого уровня, либо адаптировать текст под необходимые условия. Тексты научного стиля могут использоваться даже для уровней А1-А2, так как этого требует профессиональная подготовка, но такие тексты должны проходить сильную адаптацию. Студентам при работе с такими текстами разрешается пользоваться переводными словарями со своего родного языка.

Владение уровнем В1 предполагает, что студент при работе с публицистическим текстом уже может понимать основную мысль и идею, может сделать краткий пересказ путем обобщения прочитанной информации, а также может выразить свое собственное мнение. Основными жанрами, используемыми при обучении студентов-филологов являются аннотации, литературные очерки, статьи и интервью.

Использование научно-популярных текстов на данном этапе оправдано, так как студенты имеют лексический запас, необходимый для обработки текстов высокой информационной плотности. Тексты научного и научно-популярного стилей на уровне В1 все еще проходят определенную адаптацию.

Свободное использование текстов научного стиля предполагает наличие у студентов уровня В2 и выше. Увеличение числа таких текстов на высоких

уровнях владения языком объясняется важностью развития у студентов-филологов метаязыка, чтобы воспринимать текст, как объект, и видеть не только его содержание. В отличие от текстов, используемых на предыдущих уровнях, здесь студенту необходимо понимать не только основную идею текста, но и уметь выделять детали.

Тексты научно-популярного стиля на продвинутом этапе обучения заменяются текстами собственно научного стиля, которые дают большие возможности для формирования навыков работы с информацией, а также для расширения запаса абстрактной и терминологической лексики.

Знакомство студентов с текстами официально-делового стиля происходит уже на уровне А1, т.к. эти тексты знакомят студентов с необходимыми в реальной жизни шаблонами русской системы делового общения, позволяющими удовлетворять их коммуникативные потребности: обращение в различные государственные учреждения (в том числе в электронном формате), банки. Кроме того, обучаясь в России, иностранные студенты становятся участниками деловой коммуникации в сфере образования, что также предполагает знакомство с основными документами, регламентирующими учебную деятельность. Также посредством текстов официально-делового стиля студенты получают важные для адаптации в российском социуме сведения: представление о государственном устройстве, системе законов, которые необходимо соблюдать, о денежной системе России и др. Говоря об использовании текстов делового стиля в аспекте профильной подготовки филологов, целесообразно в работе с ними сместить акценты в сторону стилевой специфики.

Особое место в профильной подготовке иностранных студентов-филологов занимают художественные тексты, т.к. они дают возможность не только для изучения богатых изобразительно-выразительных возможностей русского языка, но и для знакомства с русской историей, культурой, бытом и традициями. Следует заметить, что работу с художественным текстом необходимо тщательно продумать и четко организовать, т.к. «язык художественной литературы сложен, потому что в нем используются лексические, грамматические, фразеологические, стилистические элементы разных функциональных стилей литературного языка, а также нелитературные формы: диалектизмы, просторечия, жаргонизмы и др. Язык насыщен ... тропами и фигурами речи» [3, с.60], а сам текст представляет собой эстетически выстроенное индивидуально-авторское отражение действительности. Так, например, можно сначала знакомить студентов с фрагментами текста, выбирая их, исходя из учебных задач: фрагменты с описанием персонажей можно использовать для отработки типа речи «описание» и грамматической темы «согласование прилагательных и существительных». Для студентов продвинутых уровней продуктивна работа с заглавием художественного текста, которая развивает навыки прогнозирования содержания, которые создают базу для интерпретации текста, которую студенты должны будут проводить самостоятельно на старших курсах.

Последовательное введение текстов различной стилевой принадлежности – необходимая часть профильной подготовки иностранных студентов-филологов, так как, во-первых, формирует представление о стилевом многообразии русского языка; во-вторых, позволяет продемонстрировать особенности функционирования языковых единиц и развивать лингвистическую компетенцию; в-третьих, формирует фоновые знания, необходимые для социокультурной адаптации; в-четвертых, формирует запас терминологической и абстрактной лексики, необходимый для освоения профильных дисциплин.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4. – С. 3-19.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 255 с.; 22 см.
3. Миксюк Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. Том 3. № 1, 2019. – С. 59-62.
4. Руженцева Н.Б. Аутентичный текст и способы его адаптации в системе преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2022. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnyy-tekst-i-sposoby-ego-adaptatsii-v-sisteme-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 01.02.2026).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КООРДИНАТА РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОЙ СФЕРЕ¹

SOCIO-CULTURAL COORDINATE OF SPEECH INTERACTION IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL SPHERE

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, становятся частью их социокультурной среды, которая «представляет собой окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности» [11, с. 58-59]. В качестве элементов социокультурной среды исследователи называют социально-культурные объекты, связанные с созданием и распространением культурных ценностей [1].

В аспекте межкультурной коммуникации важность социокультурной среды определяется тем, что она репрезентирует «культурную сущность быта, образ жизни» [12] определенного этнокультурного сообщества, обеспечивая возможность интеграции иностранных студентов в новое в социокультурное пространство.

Одной из характерных черт социокультурной среды вуза является ее ресурсность, которая проявляется в воздействии факторов среды на объект образования, на различные стороны культурной деятельности личности [8]. Говоря о социокультурной среде вуза, следует отметить также ее полифункциональность, проявляющуюся во взаимосвязанной реализации учебной, воспитательной и развивающей функций, каждая из которых соотносится в определенной разновидности социокультурной среды. Так, учебная функция связана, прежде всего, с академической средой современного вуза, которую можно рассматривать «как социокультурную среду, включающую комплекс взаимосвязанных мезо- и микро-условий жизнедеятельности преподавателей и студентов, их социального (ролевого) поведения, собственно учебных (педагогических) взаимодействий студентов с педагогами, учеными и другими людьми в конкретном вещном и предметном окружении» [3, с. 261].

¹ Статья подготовлена в рамках исследования провинциальных особенностей Китайской Народной Республики (провинция Цзянсу, автономный район Внутренняя Монголия) (на основании приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 17 апреля 2025 г. №316 «Об организации в Министерстве просвещения Российской Федерации работы по продвижению российского образования»)

При вхождении в академическую среду российского вуза иностранные студенты испытывают определенные трудности, обусловленные этнокультурными отличиями, в частности, связанными со спецификой речевой коммуникации в учебной сфере. Так, китайские студенты, академические привычки которых сформированы в объектной парадигме обучения, с трудом воспринимают изменения в способах речевой коммуникации с русским преподавателем. Исследователи, описывая коммуникативное поведение китайских студентов, отмечают, что на занятиях они «больше привыкли внимательно слушать или делать записи, чем активно отвечать на вопросы преподавателя» [2, с.548]. Одним из традиционных способов получения обратной связи на занятии является опрос: преподаватель задает вопрос, а студенты на него отвечают. Из ответов студентов преподаватель извлекает информацию о степени усвоения учебного материала, сформированности речевых навыков и др. Такой подход при работе в группах китайских студентов часто является неэффективным. Специфика коммуникативного поведения студентов из Китая в числе прочих факторов определяется также нормами конфуцианской этики, которая представляет скромность как одну из ключевых добродетелей, поэтому многие студенты предпочитают молчать на занятии, не отвечая на вопросы преподавателя, поскольку они считают молчание в нужный момент признаком скромности.

Таким образом, при коммуникации между русским преподавателем и китайским студентом важным аспектом организации речевого взаимодействия становится его социокультурная координата, которая «предполагает, прежде всего, учет знаний, полученных в контексте определенного социума или культуры, а также связанное с ними понимание статусно-ролевых отношений» [6, с.114].

Социокультурная координата предполагает активацию знаний «субъекта о социуме и культуре, о мире (включая знания об адресате), в котором он (субъект) осуществляет свою деятельность и выступает как представитель той или иной социокультуры (профессиональной, территориальной, национальной, гендерной и др.)» [7, с. 206].

В ситуации межкультурного речевого взаимодействия наполнение социокультурной координаты определяется, исходя из принципов дополненности, диалогичности и достаточности. Под первым мы понимаем восполнение социокультурных лакун, имеющих у иностранных студентов как представителей иной лингво- и социокультуры. Принцип диалогичности важен для формирования вторичной языковой личности, поскольку предполагает формирование представлений о новых социуме и культуре на основе сопоставления с родной культурой и социальными нормами. Принцип достаточности, исходя из коммуникативной направленности обучения русскому языку как иностранному (РКИ), предполагает отбор социокультурной информации, необходимой для адекватной коммуникации с носителем русского языка. Социокультурная координата «имеет социально-исторические корни и всегда связана с реальными потребностями и намерениями людей, ...обусловлена конкретными условиями общения (участниками общения, его фоном, местом и временем общения, целями)» [9, с. 44].

Реализация принципов дополненности и диалогичности предполагает сопоставительный лингвокультурный анализ для выявления лакун. Так, например, сопоставление фатической фазы речевого взаимодействия в русской и китайской лингвокультурах позволяет выявить сходства и отличия как на уровне вербальных, так и невербальных средств.

Для приветствия собеседника в русском и китайском языках используется этикетная формула «Здравствуйте!» / 你好! (в переводе означает «Здравствуй!» и имеет схожую с русской этикетной формулой этимологию), однако, в китайском языке есть также безэквивалентная формула приветствия 吃饭了吗? (в переводе означает «Ты ел рис?»). Данная дивергентная форма приветствия наряду с функцией установления контакта с собеседником имплицитно содержит пожелание избавиться от голода, подчеркивая значимость риса для китайской культуры и быта. При работе с этикетной стороной речи следует обратить внимание студентов на эту особенность, акцентируя внимание на универсальности формулы «Здравствуйте!» как с точки зрения межязыкового соответствия, так и применимости в разных ситуациях общения. Сложности в выборе местоимений *ты* / *Вы* в речи китайских студентов также имеют социокультурные корни. Система личных местоимений в русском и китайском языках имеет ряд общих черт, в частности, в обоих языках употребление местоимения *ты* / 你 [nǐ] допустимо в неофициальном формате общения. Использование местоимения *вы*, напротив, имеет особенности: дополнительная функция вежливости у данного местоимения в русском языке маркируется графически (*Вы*), что провоцирует речевые ошибки у китайских студентов, поскольку в их родном языке грамматическая форма мн. числа и местоимение в функции вежливого обращения дифференцированы: 您 [nín] (вежливо) / – 你们 [nǐmen] (множественное число). Таким образом, использование китайскими студентами в официальной коммуникации при обращении к преподавателю местоимения *ты*, как формы обращения к одному лицу, можно рассматривать как проявление интерференционного воздействия родного языка. Кроме того, в китайском языке в указанной выше коммуникативной ситуации местоимение *ты* не имеет оттенка фамильярности и не может быть интерпретировано как проявление неуважения к собеседнику.

В речевой практике носителей русского языка местоимения *Вы* / *ты* используются также как маркеры официальной / неофициальной коммуникации. При общении со студентами, с которыми преподаватель имеет более тесный контакт (например, является руководителем курсовой, выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации), в речи может использоваться местоимение *ты* как маркер сокращения дистанции, включения в ближний круг, демонстрации доверительной тональности общения. «Поскольку каждый из участников коммуникации имеет свой жизненный опыт, обладает своим знанием мира, одна и та же жизненная ситуация может быть воспринята и оценена по-разному» [5, с. 47]. При межкультурной коммуникации незнание указанной

особенности может привести к коммуникативной неудаче, поскольку представителями иной лингвокультуры может быть воспринято как проявление неуважения.

В китайском языке в ситуации официальной коммуникации, характеризующейся формальностью общения, в обращении акцентируется социальная роль адресата (преподаватель, декан, ректор и под.), часто как средство персонификации добавляется фамилия: 您好, 教授 (nǐ hǎo, jiàoshòu) (– Здравствуйте, профессор!); 您好, 常教授 (nǐ hǎo, lǐ jiàoshòu) (Здравствуйте, профессор Ли!). В русской лингвокультуре статусная характеристика собеседника не включена в структуру обращения, а для персонификации используется обращение по имени и отчеству: «Здравствуйте, Ольга Николаевна!».

Широко распространенный во всем мире невербальный знак приветствия – рукопожатие, в русской и китайской лингвокультурах «помимо приветствия имеет такие социальные функции, как выражение благодарности, симпатии, а также поздравление, прощание» [10, с. 189].

Реализация принципа достаточности предполагает формирование социокультурного фона, необходимого для осуществления коммуникации в различных ситуациях общения. В государственном стандарте по РКИ определен перечень ситуаций, в которых иностранец должен уметь реализовывать элементарные коммуникативные намерения. Для элементарного уровня (А1) стандартом определены следующие ситуации: «в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке» [4, с. 7]. Формирование списка ситуаций определяется коммуникативными потребностями обучающихся и сферой применения языка (для уровня А1 приоритетной является бытовая сфера). На занятиях РКИ формируется не только лингвистическая база коммуникации, но и социокультурная координата, имеющая существенное влияние на ее эффективность. При наполнении социокультурного фона ситуации «в аптеке» в группах китайских студентов важным представляется выявление семантики выражения «традиционная медицина» в русском и китайском языках. В русской языковой картине мира существует оппозиция «народная медицина» и «традиционная медицина», при этом под последней понимается научная медицина, в которой для лечения больных применяются, прежде всего, медикаментозные средства. В китайской языковой картине мира «народная медицина» и «традиционная медицина» являются синонимами. Работа с семантикой терминологизированных выражений позволит снизить последствия культурного шока и избежать коммуникативных неудач.

Социокультурная координата речевого общения при обучении РКИ представляет собой ориентир, необходимый при отборе содержания обучения. Важность социокультурной координаты определяется ее влиянием на эффективность межкультурного диалога с учетом коллективных и индивидуальных знаний коммуникантов.

Библиографический список

1. Арнольдov А.И. Культурная политика: реалии и тенденции. – М.: МГУКИ, 2002. 64 с.
2. Ван Юэхань, Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Пыркова Т.А. Проблемы в коммуникации китайских студентов в российских вузах и способы улучшения навыков русской разговорной речи // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 4А. – С. 543-552.
3. Гагарин А.В., Гришаева Ю.М., Аграпонова Н.Л., Мадн Висам Нидал Преподаватель и студент в социокультурной среде вуза: аспекты личностно-профессионального развития в диалоговом взаимодействии // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №2. – С. 259–269.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимировa Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001 – 28 с.
5. Григорьева В.С. Когнитивно-прагматические аспекты конструирования дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. Выпуск №2 (11). С. 46–57.
6. Григорьева В.С. Интегративность формата речевого взаимодействия в диалогическом дискурсе (на материале бытовых дискурсивных жанров). Диссертация ... доктора филол. наук. – Тамбов, 2018. – 349 с.
7. Дубровская О.Г. Социокультурная специфика дискурса: субъектный принцип формирования: Монография. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014а. – 266 с.
8. Коган Л.Н. Социология культуры. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. –117 с.
9. Кубрякова, Е. С. О методике когнитивно-дискурсивного анализа применительно к исследованию драматургических произведений (пьесы как особые форматы знания) // Принципы и методы когнитивных исследований языка: Сб. науч. тр. – Тамбов, 2008. – С. 30 –45.
10. Мамонтов А.С., Морослин П.В. О некоторых особенностях русского и китайского вербального и невербального этикета в аспекте обучения языку как средству межкультурной коммуникации // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2015, № 4. – С. 183 –190.
11. Филатова М.Н. Социокультурная среда вуза как основа образовательного пространства // Вестник РУДН, серия Социология, 2007, № 4. – С. 64-61.
12. Чижилов В.М., Чижилов В.В. Введение в социокультурный менеджмент. – М.: МГУКИ, 2003. – 382 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА КОММЕНТАРИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

LINGUODIDACTIC POSSIBILITIES OF THE SPEECH GENRE OF COMMENTARY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE RFL

Е.А. Снегирева

E.A. Snegireva

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific supervisor I.V. Revenko

Русский язык как иностранный, речевой жанр, интернет-комментарий, разговорная речь, лингводидактика, коммуникативная компетенция.

В статье рассматриваются лингводидактические особенности интернет-комментария как особого речевого жанра, совмещающего черты устной и письменной речи. Анализируются структура, лексическое наполнение и субъективные параметры комментариев носителей языка. На основе проведенного анализа обосновывается дидактический потенциал данного жанра при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) для развития письменной и устной речи, а также для отработки моделей выражения мнения.

Russian as a foreign language, speech genre, Internet commentary, spoken language, linguodidactics, communicative competence.

The article discusses the linguistic and didactic features of Internet commentary as a special speech genre combining the features of oral and written speech. The structure, lexical content, and subjective parameters of native speakers' comments are analyzed. Based on the analysis, the didactic potential of this genre in teaching Russian as a foreign language (RFL) is substantiated for the development of written and oral speech, as well as for developing models of expression of opinion.

В современной методике преподавания РКИ особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции, которая «в полной мере... может быть реализована лишь... при условии... аутентичности речевого наполнения обучающего текстового контента» [2, с. 1856]. Комментарий в социальных сетях представляет собой уникальный материал, демонстрирующий письменную фиксацию разговорной речи, что позволяет иностранным студентам познакомиться с неформальным общением носителей языка в естественной среде.

Для анализа комментария необходимо обратиться к теории речевых жанров. Как отмечал М.М. Бахтин, «каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы высказываний, которые и называются *речевыми жанрами*» [1, с. 237]. Речевой жанр (РЖ) определяется спецификой сферы общения, тематическим содержанием, стилем и композиционным построением. Для системного описания жанра эффективна модель Т.В. Шмелевой, включающая такие параметры, как «коммуникативная цель, образ автора

и адресата, событийное содержание и языковое воплощение» [4, с. 91-93]. Применимость данной модели к комментарию позволяет выявить взаимосвязь его коммуникативных задач и языковых средств.

Интернет-комментарий – это вторичный и реактивный жанр, поскольку он всегда является ответом на исходный текст (пост, видео). Ему присущи диалогичность, спонтанность и неотредактированность, что сближает его с устной разговорной речью. «Основное содержание интернет-комментария носит вербальный характер, который, в свою очередь, может быть дополнен невербальными элементами («эмоджи» или «смайлики» для передачи чувств и эмоций к той или иной информации, графические изображения и пр.)» [3, с. 208].

Анализ структуры комментариев из социальных сетей (ВКонтакте, Tikok, Telegram) показывает вариативность их построения, но позволяет выделить общие элементы. Зачин часто маскируется междометиями или прямым обращением, что сразу задает эмоциональный тон и встраивает реплику в диалог (например, *«Aliya Aleyna: Ахахаха обычный пост про Минджи, а хейтеры сверху набежали из-за рандомного упоминания другой группы, каким-то рандомным челом»*; *«Aliya, без серафим и без айллит они уже никому не интересны»* (во всех примерах сохранена авторская орфография и пунктуация)). Основная часть реализует интенцию автора: это может быть как лаконичная оценка, так и развернутое аргументированное суждение (например, *«Мне тоже очень нравится ким у бин отличный актер красивый статный высокий уважаю»*). Формальное заключение встречается редко, его функцию часто выполняет эмоциональное восклицание или риторический вопрос, подводящий итог высказыванию (например, *«И всё так же прекрасен!»*).

Языковое наполнение комментариев максимально приближено к устно-разговорной речи. Среди лексических особенностей можно выделить:

1. Обиходно-разговорная лексика и сленг: «чел», «отжигает», «вайб», «сорян», «набежали» (в значении «пришли и начали писать»).

2. Профессионализмы и сленг тематических сообществ: в комментариях о К-POP активно используется лексика «айдол», «мерч», «серафим» (названия групп); в игровых обсуждениях – «стак листвы», «кирка из булыжника».

3. Оценочная лексика: как позитивная («нежнятинка», «красавчики», «прелесть»), так и негативная («не зашла», «не дотягивает»).

Синтаксис комментариев также экспрессивен: авторы активно используют парцелляцию и нанизывание однородных членов («отличный актёр красивый статный высокий уважаю»), риторические вопросы и восклицания («Ну, что за прелесть!», «Это какой-то прикол?»). Пунктуация (многоточия, комбинации знаков) выполняет не столько грамматическую, сколько экспрессивную и стилизующую функции, передавая спонтанность и эмоциональность живой речи.

Субъективность является ядром жанра, т.к. каждый комментарий отражает уникальную позицию автора. Эмоции варьируются от восторга («Какая же красота нас ждет просто нет слов») до иронии и критики («Извините,

но от 19 века ну очень мало... Голсуорси там не пахнет»). Интенции авторов многообразны: выражение поддержки, несогласия, желание поделиться опытом или вступить в полемику.

Выявленные особенности позволяют рассматривать комментарий как ценный дидактический материал.

1. *Формирование коммуникативной компетенции.* Использование аутентичных комментариев погружает иностранных студентов в среду реального общения. Работа с ними может строиться через мессенджеры, которые, как отмечает А.С. Кетебаева, стали «общепринятым каналом коммуникации» и позволяют организовывать среду, приближенную к реальности [2, с. 1856]. Студенты учатся понимать не только формальный язык учебников, но и живую, спонтанную речь носителей.

2. *Потенциал для развития устной и письменной речи* может быть реализован посредством следующих типов заданий:

- *Анализ образцов:* Студенты изучают комментарий (например, «Алана: почему парик немного вафлей держится») как образец спонтанной речи, анализируют интенцию автора, выписывают разговорную лексику, обсуждают уместность тех или иных выражений.

- *Создание диалогов:* На основе ветки комментариев можно предложить восстановить или продолжить диалог, аргументированно ответить на реплику (например, на развернутый критический комментарий об экранизации).

- *Трансформация и продуцирование:* Используя разговорные клише из комментариев («не зашла комедия», «красив как бог»), студенты пишут собственные комментарии к фотографиям или новостям, учась гибко использовать языковые средства.

3. Комментарии, предоставляя богатый набор готовых фраз, служат эффективным средством для *отработки речевых моделей выражения мнения:*

- Прямая положительная оценка: «Какая же красота», «Красивая пара».
- Негативная оценка: от мягкой («не понравилась») до резкой критики с аргументацией.
- Выражение сомнения или удивления: «Это разве комедия?», «Почему злость на меня...?».

Работа с таким материалом позволяет студентам увидеть разницу между книжно-письменной и устно-разговорной формой, освоить прагматику высказываний и научиться использовать различные речевые модели в зависимости от контекста и цели общения.

Таким образом, интернет-комментарий, обладая специфическими лексико-грамматическими особенностями и являясь отражением живой разговорной стилистики, обладает высоким методическим потенциалом. Его использование в курсе РКИ способствует формированию языковой, межкультурной и коммуникативной компетенций, повышает мотивацию студентов за счет актуальности материала и готовит их к успешному взаимодействию в реальной языковой среде.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237-281.
2. Кетебаева А. С. Формирование коммуникативной компетенции с использованием мессенджеров при обучении разным видам речевой деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 23–25 января 2020 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. – С. 1856-1859.
3. Танабаева И. Р. Комментарий как особый жанр в интернет-общении // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 207-210.
4. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Изд-во Гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1997. – С. 88-98.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

LEXICAL AND SOCIO-CULTURAL INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

Ха Сыбао

Ha Sibao

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific supervisor I.V. Revenko

Стилистическая интерференция, социокультурная интерференция, русский язык и китайский язык, прогнозирование интерференция.

В данной работе рассматривается стилистическое и социокультурное взаимодействие между китайским и русским языками. В качестве средства упреждения и преодоления социокультурной интерференции рассматривается компенсаторная компетенция, которая восполняет недостающие социокультурные элементы для адекватного понимания аутентичных текстов и тем самым подавляет влияние социокультурной интерференции.

Stylistic interference, Sociocultural interference, Russian language and Chinese language, interference prediction.

This paper examines the stylistic and sociocultural interactions between Chinese and Russian. It explores methods for developing compensatory competence from the perspective of overcoming sociocultural interference. Compensatory competence, which replenishes missing sociocultural elements for adequate comprehension of authentic texts and thereby suppresses the influence of sociocultural interference, is considered a means of preventing and overcoming sociocultural interference.

В настоящее время в сфере образования в целом и в лингвистическом образовании, в частности, происходят существенные изменения, вызванные реформами во внутренней и внешней политике государства, связанные с расширением международных связей и сотрудничества. Появились новые возможности и перспективы взаимодействия с зарубежными партнерами, что, несомненно, способствует развитию «диалога культур» и достижению взаимопонимания в межкультурном общении.

При изучении иностранного языка следует учитывать влияние родного языка на изучаемый иностранный, которое в научной и методической литературе получило название «интерференция». Интерференция может проявляться на всех уровнях языковой системы. В работах ученых и методистов описаны разные виды интерференции. Так, например, под лингвистической интерференцией понимается «вмешательство элементов одной языковой системы в другую» [1, с. 19].

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении лексической и социокультурной интерференции. Стилистическая интерференция представляет собой влияние стиля одного языка на другой. Она возникает, когда менее

знакомое слово начинает использоваться по аналогии с уже известным синонимом. При взаимозаменяемости стилистических синонимов изменяется стиль высказывания, хотя тема обсуждения может остаться неизменной. В письменной речи китайских студентов часто отмечаются неоправданные вкрапления элементов разговорного стиля, в частности «неограниченное использование местоимений, употребление экспрессивно окрашенной разговорной лексики, вводных слов, междометий, модальных частиц» [3, с. 221]. Исследователи объясняют такие проявления интерференции тем, что в китайском языке нет чёткого разделения разговорного и книжно-письменного стилей в силу того, что «в китайской письменности базовой единицей является иероглиф, а не буква; иероглифы же соответствуют слогам / словам устной разговорной речи» [Там же].

Так, например, в речи китайские студенты используют модель «Её здоровье плохо» вместо «ей плохо» (她的健康不好). С точки зрения носителей китайского языка, это выражение несёт нейтрально-функциональную оценку физического состояния (медицинско-бытовой стиль), но в русском это добавляет избыточность, игнорируя эмоциональную субъективность самочувствия. Примером смысловой избыточности является фраза «Зарабатывать много денег» вместо «много зарабатывать» (他们挣了很多钱): в китайском языке «деньги» усиливает гиперболическую позитивно-эмоциональную коннотацию изобилия (разговорный стиль), русский вариант становится тяжеловесным и стилистически чужеродным.

Характеризуя русскую речь, следует отметить стремление к экономии языковых средств, которое часто проявляется в выборе более короткого по составу выражения, за счет чего создается лаконичность речи без потери общего смысла. Для носителей китайского языка это вызывает трудности, т.к. важным является не только передача смысла, но и оценки. Например, выражение «Семья очень счастливая» (в русском эквиваленте – «дружная семья») (家庭很幸福) подразумевает коллективную гармонию с эмоционально-позитивной оценкой (бытовой стиль), в русском это привносит чрезмерную экспрессию, нарушая лаконичность.

Социокультурная интерференция возникает не благодаря самой языковой системе, а в контексте той культуры, которую этот язык отражает. Она может быть спровоцирована наличием сходных реалий, явлений и норм поведения, существующих в разных культурах [4]. Это означает, что носитель иностранного языка может неправильно воспринимать и интерпретировать аспекты иной культуры, а также коммуникативные привычки своего собеседника. Примером интерференции такого типа служит фраза «Строительство очень красивое» (вместо «современное/качественное строительство» (кит. 建筑很漂亮)): в китайской культуре архитектура оценивается через эстетику гармонии (конфуцианский идеал), в русской – через функциональность и технологичность, что даёт неверную оценочную коннотацию. Во фразе «Солнце стоит высоко» (в русском эквиваленте «светит солнце» (кит. 日出东边)) отражаются отличия в картинах мира двух народов. Носители китайского языка склонны к поэтической анимации природы: солнце

«встаёт/стоит» как живое. Для русского языка олицетворение является приемом художественного стиля речи, в обычной же речи используется выражение, соотносимое с научной (физической) картиной мира, т.е. солнце представляется как источник света и часто тепла (солнце светит, но не греет).

Культурные отличия могут приводить к неправильной трактовке намерений собеседника. Например, в Китае нет традиции говорить прямое «нет» при отказе, предпочитая уклончивые формулы вроде «это сложно» (有点困难, yǒudiǎn kùnnán), тогда как в России принято честное «нет» или «не могу». Это различие создаёт интерференцию: русские могут воспринять китайскую уклончивость как нерешительность или обман, а китайцы – русскую прямоту как грубость. Выражения вроде русского «без проблем» и китайского «我试试» (wǒ shì shì, «попробую») несут разный смысл обязательств, приводя к недопониманию в межкультурной коммуникации.

Социокультурная интерференция может проявляться не только вербально, но и невербально. Так, например, в разных культурах отличаются, и довольно значительно, социальная, личная и интимная дистанции, причем отличаются, как правило, не только расстояние между участниками коммуникации. При рассмотрении данного вида интерференции важной является принадлежность к контактной / неконтактной культуре (Э. Холл). К примеру, в неконтактных культурах типа скандинавских физическая дистанция может восприниматься и оцениваться как интимная или личная (иногда говорят: близкая), тогда как контактные культуры: израильская, латиноамериканские или арабская ту же дистанцию сочтут социальной (нормальной). «В Юго-Восточной Азии люди, желающие вступить в диалог, как правило, не подходят слишком близко друг к другу, чтобы не коснуться партнера, поскольку даже нечаянное прикосновение к голове партнера в соответствующих культурах рассматривается как серьезное нарушение этикетных норм проксеимного взаимодействия» [2, с. 468].

На наш взгляд, можно выделить несколько факторов, способствующих возникновению данного вида интерференции:

1. Культурные различия коммуникантов вследствие их принадлежности к разным национальным культурам;
2. Неполная общность языковых сознаний коммуникантов, при которой чужая культура воспринимается как «отклонение от нормы», при этом естественным образом нормой считаются образы своей культуры.
3. Взаимодействие разных культур, в результате которого возникают различные культурологические явления / культурная конфронтация, аккультурация, культурная экспансия, культурная диффузия, культурный конфликт и др.

Основой эффективной межкультурной коммуникации является прогнозирование интерференции, которое служит основой для создания условий взаимодействия культур, предполагающего их гармоничный диалог, равноправие участников, толерантность, согласие, гармонию, взаимопонимание, сближение, баланс и взаимообогащение.

Способность участвовать в коммуникативном акте требует от обучаемого умения ориентироваться в социальной ситуации и эффективно управлять ею. Реалии и нормы социального поведения значительно различаются в разных культурах, что делает этот навык особенно важным.

Интерференция как взаимодействие языковых элементов и культурных реалий в межкультурном контакте может быть негативной (как в примерах выше) или позитивной, способствуя адекватному переводу и взаимопониманию.

Исследователи сосредоточены на отрицательной интерференции, её прогнозировании и предотвращении, поскольку она создаёт барьеры, замедляя коммуникацию и вызывая недопонимание. Следовательно, работы по предотвращению и снятию социокультурной интерференции должны включать толкование специфических понятий и моделирование ситуаций, мотивирующих обучающихся к использованию социокультурных средств в речевой практике.

Библиографический список

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). Автореферат дис. ... доктора филол. наук. – М., 2005. – 44 с.
2. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 584 с.
3. Цзя Юннин Стилистическая и пунктуационная интерференция в русской письменной речи китайских студентов // Мова. №17. 2012. – С. 220-222.
4. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005.

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

DIFFICULTIES IN STUDYING THE TOPIC “ADJECTIVE NAME” IN THE CHINESE AUDIENCE

Чжу Сыцзин

Zhu Sijing

Прилагательное, значение прилагательных в русском и китайском языках, трудности при изучении прилагательных.

В статье описываются трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русских прилагательных. Автор предлагает способы семантизации разных рядов прилагательных с учетом их полисемии. В грамматическом плане наиболее сложной для изучения является система падежных окончаний прилагательных, образование кратких форм и степеней сравнения.

Adjective, meaning of adjectives in Russian and Chinese, difficulties in learning adjectives.

The article describes the difficulties faced by Chinese students when learning Russian adjectives. The author suggests ways to semanticize different categories of adjectives, taking into account their polysemy. Grammatically, the most difficult to study is the system of case endings of adjectives, the formation of short forms and degrees of comparison.

На уровне А1 обязательными для изучения являются следующие сведения об имени прилагательном: «Полные прилагательные (красивый, русский, большой). Согласование полных прилагательных с существительными в роде и числе в именительном падеже. Ознакомление с падежной системой полных прилагательных. Краткие прилагательные в ограниченном наборе (рад, занят, должен, болен)» [2, с. 13]. На уровне А2 происходит закрепление полученных знаний о прилагательном и формируется представление об образовании формы сравнительной степени от отдельных прилагательных. На уровне В1 происходит расширение сведений о грамматической специфике прилагательных: описывается образование и употребление простой и составной форм сравнительной и превосходной степеней.

Прилагательные имеют большое значение для построения высказывания на русском языке. В повседневной речевой практике прилагательные составляют значительную часть речевого потока и передают важную для содержания высказывания информацию, связанную с характеристикой субъекта или объекта действия, поэтому понимание прилагательных имеет большое практическое значение для изучения русского языка.

Прилагательное как часть речи присутствует в русском и китайском языках. По своему значению прилагательные в указанных языках близки. Именем прилагательным в русском языке называется знаменательная часть речи, обозначающая непроцессуальный признак предмета и представляющая это значение в словоизменительных грамматических категориях рода, числа и падежа» [6, с. 48].

В китайском языке – это часть речи, которая указывает на качество, свойство и состояние предмета [3, с. 32].

Однако, грамматические свойства русских и китайских прилагательных отличаются. Русские прилагательные изменяются по родам, числам и падежам, тогда как китайские прилагательные таким словоизменением не обладают. Различие в грамматических признаках создает трудности при изучении прилагательных в китайской аудитории, потому что студентам сложно воспринять грамматические модели, отсутствующие в родном языке, например: *У меня большОЙ дом, у неё большАЯ машина.*

Еще одна трудность при изучении прилагательных связана с их семантизацией. Для студентов из Китая наиболее привычным является переводной способ семантизации, однако, сравнение определений одного прилагательного в русском толковом словаре и китайском двуязычном показывает отличия, а иногда и существенные несовпадения. Например: в Толковом словаре русского языка-онлайн даны такие значения прилагательного *абсолютный*:

1. полн. ф. Безусловный, ни от чего не зависящий, взятый вне сравнения с чем-н.; 2. Совершенный, полный [7].

В Большом китайско-русском словаре у этого прилагательного даны следующие значения: 绝对juéduì- абсолютный; категорический, решительный; позитивный; полный; сплошной; чистый; филос. Абсолют [1].

В электронном переводчике в мобильном приложении видим другие значения: *абсолютный, окончательный; совершенно; сто процентов.*

Сравнение данных словарей показывает различие как в объеме значения слова, так и формулировке значений. Такие различия существенно ограничивают применение перевода как способа семантизации прилагательных. На наш взгляд, целесообразно сочетать перевод с другими способами семантизации, мы можем визуализировать прилагательные, чтобы выучить их:

Горячий чай



Холодный чай



Но применение наглядности возможно не для всех прилагательных, например, прилагательное *заботливый* сложно представить визуально, поэтому необходимо применять другие способы семантизации.

Многие русские прилагательные являются многозначными, поэтому их употребление предполагает четкое соединение значения с контекстом использования прилагательного: *глухой старик* (тот, который не слышит), *глухая стена* (стена без окон).



Кроме того, при использовании прилагательных в русском языке часто происходит перенос значения между прилагательными разных разрядов. Так, например, многие русские идиомы включают прилагательные в переносном значении: *медвежья услуга* (плохая услуга) – у притяжательного по форме прилагательного возникает контекстное качественное значение.

У студентов из Китая, возникают затруднения при изучении грамматических особенностей имен прилагательных. Об этом писали в своих работах Кузнецова М.В. [4], Нарбекова О. В. [5], Яровенко Т. В. [9]. В отличие от русского языка в китайском форма имени прилагательного не изменяется по родам, числам, падежам. Поэтому, как считает Чжан Бинь «отдельный фокус на грамматических упражнениях для студентов из Китая очень важен» [8, с. 128]. Автор статьи предлагает такие типы упражнений на отработку навыков образования форм прилагательных: 1) *Найдите у каких слов есть краткая форма и объясните почему;* 2) *Напишите сравнительные формы прилагательных.* На наш взгляд интерес представляют упражнения на употребление прилагательных, входящих в составные наименования: 3) *Составьте словосочетание по образцу, меняя форму прилагательного: Стать + основной вид; Образец: статья основным видом;* (далее примеры наши): *употребляться + именительный падеж; образуйте + краткая форма* и под.

Если выделить наиболее сложные и в то же время наиболее значимые для русского языка аспекты изучения прилагательных, то это, на наш взгляд, будут следующие темы: синонимические и антонимические отношения между прилагательными, разряды прилагательных, согласование прилагательных и существительных в словосочетании.

При образовании кратких форм прилагательных необходимо обращать внимание на следующие моменты, вызывающие затруднение у иностранных учащихся: наличие родовых окончаний: *здоров – здорова – здорово – здоровы*; появление беглых гласных: –о перед суффиксом -к после твердого согласного (*низкий – низок, мягкий – мягок*); появление беглого гласного –е и сохранение второго -н в основе (*традиционный – традиционен, откровенный – откровенен*); -е перед суффиксом -к после мягкого согласного (*горький – горек, клейкий – клеек*), перед суффиксом –н (*удобный – удобен, умный – умён*); особенности образования краткой формы у прилагательных на -анен (-янен), -енен, -ственный (*тожествен/торжественен*); потеря -н в основе у прилагательных муж. рода (*организованный – организован, образованный – образован*); наличие двух вариантов форм (*ответственный – ответствен – ответственен, нравственный – нравствен – нравственен*).

Важно также указывать на ударение в родовых формах, так как в некоторых формах жен. рода оно переносится на окончание: *молод – молода, горяч – горяча*.

Имена прилагательные играют значительную роль в смысловой и структурной организации речи. В силу языковых отличий при изучении русских прилагательных китайские студенты испытывают серьезные трудности, преодолеть которые позволяет системная работа на занятиях РКИ.

Библиографический список

1. Большой китайско-русский словарь. В четырех томах. – М.: Наука, 1983. – 3824 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 20 с.
3. Денежкина А.И., Зайцева К.А. Имя прилагательное в русском и китайском языках // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых – 2016. №1. – С. 47-52.
4. Кузнецова М.В. Работа над русскими прилагательными в аспекте преподавания РКИ // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2005. – №1. – С.19-25.
5. Нарбекова О. В. Изучение имен прилагательных на уроках РКИ на начальном этапе // Современные проблемы филологии: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. (Тамбов, 12.11.2019), Тамбов. 2019. – С 82–86.
6. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.
7. Толковый словарь русского языка-онлайн // <https://gufo.me/dict/ozhegov>.
8. Чжан Бинь Упражнения по изучению прилагательных для китайских студентов нефтегазового профиля // Международный научно-исследовательский журнал. № 4 (118). Часть 3. – С.127-130.
9. Яровенко Т.В. Изучение имени прилагательного на уроках русского языка как иностранного // Педагогика и просвещение, 2019 – №1. – С.61-67.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING COGNITIVE AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES OF FOREIGN-SPEAKING CHILDREN IN AN OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

М.Л. Дынько

M.L. Dynko

Дети-инофоны; языковая адаптация; социокультурная интеграция; открытая образовательная среда; городское пространство; инклюзивное образование; поликультурное обучение; дифференцированный подход; межэтническое взаимодействие; социальное партнёрство.

Статья посвящена эффективности использования городской образовательной среды для развития и социализации детей-инофонов. В работе рассматриваются вопросы языковой адаптации, социокультурной интеграции и образовательного процесса в условиях города.

Foreign-language children; language adaptation; sociocultural integration; open educational environment; urban space; inclusive education; multicultural education; differentiated approach; interethnic interaction; social partnership

The article examines the effectiveness of using the urban educational environment for the development and socialization of foreign-language children. The study addresses issues of language adaptation, socio-cultural integration, and the educational process in a city.

В современных условиях глобализации и интенсификации миграционных процессов проблема адаптации детей-инофонов приобретает особую актуальность. Образовательная система сталкивается с необходимостью разработки эффективных механизмов интеграции обучающихся, для которых русский язык не является родным. Городская образовательная среда выступает ключевым фактором успешной социализации данной категории учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции поликультурного образования, теория языковой адаптации, средовой подход в педагогике. В ходе реализации проекта была разработана и апробирована структурно-функциональная модель интеграции городского пространства в образовательный процесс, включающая содержательный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты.

Согласно данным в МАОУ СШ №16, доля детей-инофонов достигает 60–70 % от всего числа обучающихся (1480 человек). Дети-инофоны владеют русским языком на разном уровне, в связи с чем возникают трудности в их обучении у всех участников образовательного процесса.

Среди описанных в методических работах трудностей можно выделить ключевые: дефицит временных ресурсов для доведения языковой компетенции до уровня, обеспечивающего освоение основной образовательной программы; социокультурный барьер, препятствующий интеграции в школьный коллектив и городское сообщество; недостаточная дифференцированность методических ресурсов для работы с разноуровневыми группами.

В связи с возникающими трудностями в образовании, социализации и адаптации был запущен и реализован проект, который предлагает путь не только к знанию русского языка, но и к глубокому знакомству с историей и традициями России, что значительно облегчает интеграцию и развитие личности ребёнка, становится мостом между учеником и преподавателем, помогает в преодолении психологического и языкового барьера.

Проблематика адаптации детей-инофонов исследуется в рамках трёх ключевых научных направлений:

1. *Поликультурное образование* (Г.Д. Дмитриев [3]): концептуализирует ценность культурного разнообразия; обосновывает необходимость формирования межкультурной компетентности; разрабатывает принципы инклюзивного обучения.

2. *Теория языковой адаптации мигрантов* (И.А. Зимняя [4]; А.А. Леонтьев [5]): раскрывает механизмы усвоения второго языка в естественной коммуникации; подчёркивает роль социокультурного контекста в формировании языковой компетенции; аргументирует значимость личностно-деятельностного подхода.

3. *Средовой подход в педагогике* (Ю.С. Мануйлов [6]): рассматривает образовательную среду как многомерный ресурс развития; предлагает методы проектирования образовательных маршрутов на основе анализа окружения; доказывает эффективность включения реальных объектов в учебный процесс.

Кроме того, современные исследования подтверждают продуктивность контекстного обучения (связь языка с реальными ситуациями – Е.С. Полат [7]), проектного метода (развитие коммуникации через практическую деятельность – В.В. Гузеев [2], Ясвин [8]), которые в интеграции с названными выше подходами значительно повышают эффективность обучения.

Учитывая довольно широкий круг вопросов, связанных с обучением и социализацией детей-инофонов, и глубину их проработки в научной и методической литературе, следует отметить, что ряд аспектов, в частности: вопросы системного проектирования образовательных маршрутов в городской среде; критерии отбора городских объектов для разных уровней языковой подготовки; механизмы интеграции краеведческого потенциала города в программы адаптации и некоторые другие, освещены недостаточно.

Практическая реализация проекта осуществлялась в течение учебного года через систему образовательных маршрутов, включающих посещение культурно-исторических объектов, библиотек, музеев и природных площадок. В проекте приняли участие 26 учащихся 6 класса в возрасте от 9 до 14 лет.

Основные направления работы включали: экологический проект на базе природной площадки «Царь-рыба»; исследовательский проект «Герой моей семьи», приуроченный к 80-летию Победы в ВОВ; культурно-познавательные мероприятия; творческие мастерские.

Формы работы в рамках проекта: посещение культурно-исторических объектов; реализация социальных проектов; участие в патриотических акциях; проведение творческих мастерских: организация исследовательской деятельности.

В ходе реализации проекта были созданы условия для развития как языковых, так и социальных навыков участников, что способствовало их успешной адаптации и интеграции в образовательную среду.

Социальными партнёрами проекта выступили: Красноярский краевой институт развития образования, музейный комплекс В.П. Астафьева, которые обеспечивали методическую поддержку и курировали реализацию всех направлений деятельности.

В рамках проекта были организованы систематические встречи с представителями разных поколений, что способствовало формированию межкультурной компетентности детей-инофонов. Значимым компонентом стала работа с семейными архивами в рамках проекта «Герой моей семьи», направленная на формирование исторической памяти и патриотического сознания.

Образовательная деятельность была структурирована с учетом возрастных и языковых особенностей обучающихся. Для учащихся, характеризующихся неоднородным уровнем владения русским языком и спецификой культурного восприятия, были разработаны дифференцированные образовательные программы, включающие: работу с лексическим материалом; формирование грамматических навыков; развитие коммуникативных компетенций; освоение социокультурных норм.

В процессе реализации проекта использовались современные педагогические технологии: игровые методы, проектная деятельность, интерактивное обучение, цифровые образовательные ресурсы. Особое внимание уделялось формированию навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности.

Анализ результатов проекта осуществлялся посредством комплексной системы оценки, включающей следующие методы измерения:

Языковая компетентность оценивалась через: диагностические тесты (входная и выходная диагностика); контрольные работы по лексике, грамматике и фонетике; практические задания на аудирование и говорение; письменные работы с анализом орфографической и грамматической грамотности.

Отмечалась значительная динамика в развитии языковых компетенций обучающихся. Наблюдалось улучшение показателей по всем компонентам языковой подготовки: лексика, грамматика, фонетика. Параллельно отмечался рост социальной активности участников проекта, снижение тревожности, формирование позитивной мотивации к обучению.

Количественные показатели эффективности проекта демонстрируют статистически значимые изменения:

- увеличение активного словарного запаса на 42 %;
- улучшение грамматических навыков на 38 %;
- развитие навыков аудирования на 51 %;
- снижение уровня тревожности у 89 % участников;
- рост мотивации к изучению языка у 94 % обучающихся.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что систематическое включение объектов городской инфраструктуры в образовательный процесс: интенсифицирует языковую подготовку за счёт аутентичности коммуникативных ситуаций; способствует формированию межкультурной компетентности через непосредственное взаимодействие с социокультурным пространством; снижает социокультурный барьер благодаря постепенной интеграции в городское сообщество.

Сравнительный анализ с данными других исследований (Е.С. Полат [7], Т.М. Балыхина [1]) показывает, что предложенная модель дополняет существующие подходы за счёт: системной интеграции городской среды; комплексного сочетания лингвистической и социокультурной составляющих; использования мультисенсорных технологий в естественных условиях.

Качественные изменения проявились в формировании межкультурной компетентности, развитии эмпатии, толерантности, освоении речевых формул вежливости. У обучающихся укрепились позитивная этническая идентичность, сформировались навыки межкультурного диалога.

Эффективность проекта обусловлена следующими факторами: аутентичностью образовательного контекста; дифференцированным подходом к обучению; системностью образовательных маршрутов; вовлечением социальных партнёров; комплексным характером педагогических воздействий.

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что систематическое включение объектов городской инфраструктуры в образовательный процесс способствует эффективной адаптации и социализации детей-инофонов. Городская образовательная среда выступает мощным ресурсом, обеспечивающим не только языковую, но и социокультурную интеграцию обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации модели использования городского пространства как педагогического ресурса. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ адаптации детей-инофонов в различных образовательных учреждениях.

Проведенное исследование позволило выявить перспективные направления дальнейшего развития проекта: расширение географии реализации; разработка новых образовательных маршрутов; внедрение цифровых технологий; усиление социального партнерства; создание методической базы. Перспективы дальнейших исследований связаны также с изучением возможностей масштабирования модели, разработкой методических рекомендаций по использованию городской среды в процессе адаптации детей-инофонов, исследованием долгосрочных эффектов реализации проекта.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного // Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2010. – 184 с.
2. Гузеев В.В. Методы организации учебно-познавательной деятельности в условиях лично ориентированного обучения/ В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 3–19.
3. Дмитриев Г.Д. Поликультурное образование в многонациональном социуме / Г.Д. Дмитриев. – М.: Академия, 2018. – 272 с.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография / Ю.С. Мануйлов. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2002. – 248 с.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в образовании / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИИ

THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL RELATIONS

Нурбек кызы Акинай

Nurbek kyzy Akinai

Русский язык, межкультурные отношения, культура, образование, толерантность, многонациональное общество, социальная интеграция.

В статье рассматривается значение русского языка как средства развития межкультурных отношений в современном мире. Анализируются функции языка в формировании культурной компетенции, межэтнического общения и толерантности. Особое внимание уделяется положению русского языка в многонациональных странах, включая Кыргызстан, а также его влиянию на образовательную и социальную интеграцию различных этнических групп. В статье подчёркивается, что язык является не только инструментом коммуникации, но и носителем культурных ценностей, а также важным фактором духовного и нравственного воспитания.

Russian language, intercultural relations, culture, education, tolerance, multinational society, social integration.

This article examines the role of the Russian language as a means of developing intercultural relations in the modern world. The functions of the language in shaping cultural competence, interethnic communication, and tolerance are analyzed. Special attention is paid to the status of the Russian language in multinational countries, including Kyrgyzstan, as well as its influence on educational and social integration of various ethnic groups. The article emphasizes that language is not only a tool of communication but also a carrier of cultural values and an important factor in spiritual and moral education.

Современное общество характеризуется глобализацией, многообразием культур и активным межэтническим взаимодействием. В этих условиях особое значение приобретает изучение и использование языков, которые служат средствами межкультурного общения. Русский язык, благодаря своей исторической и культурной значимости, является одним из ключевых инструментов, обеспечивающих взаимодействие между людьми разных национальностей. Язык выполняет не только коммуникативную функцию, но и служит носителем культурных ценностей, традиций и исторического опыта народов. Таким образом, на наш взгляд, изучение русского языка в контексте межкультурных отношений позволяет сформировать у обучающихся навыки толерантности, уважения к культурным различиям и способность к эффективной коммуникации в многонациональной среде.

Актуальность данной темы заключается в том, что межкультурная коммуникация рассматривается как процесс обмена информацией между представителями

разных культур. Русский язык выполняет функцию посредника, обеспечивая возможность обмена знаниями, опытом и культурными традициями. Л. В. Щерба отмечает: «Язык является не только средством выражения мыслей, но и носителем культуры; через него человек узнаёт мир и других людей, таким образом, ... формируются основы межкультурного общения» [4, с.24].

Особое значение русский язык имеет в многонациональных государствах, где он выполняет роль языка межнационального общения. В Кыргызстане, Казахстане, Беларуси и других странах СНГ русский язык является языком образования, науки, медицины, государственного управления и профессионального общения. Владение русским языком позволяет представителям различных этнических групп обмениваться знаниями, участвовать в общественной и профессиональной жизни, а также развивать чувство общей культурной принадлежности [1, с. 34]. Русский язык играет ключевую роль в образовательной сфере России и стран, где он используется как язык межнационального общения. Его значение выходит далеко за рамки простого средства коммуникации – язык является инструментом формирования мышления, культурной идентичности и интеллектуального развития. Во-первых, русский язык является основой учебного процесса. В школах, колледжах и вузах он используется как основной язык преподавания. Владение грамотной речью позволяет учащимся лучше усваивать учебный материал, аргументированно излагать свои мысли и участвовать в дискуссиях. Язык помогает структурировать знания и развивать аналитическое мышление, поскольку через слова и фразы человек формулирует понятия и категории, систематизирует информацию и учится делать выводы. Во-вторых, русский язык выполняет воспитательную и культурную функцию. Через изучение литературы, истории языка и его стилей формируется понимание национальной культуры и традиций. Классическая и современная литература учит моральным и этическим ценностям, развивает эмоциональный интеллект и эмпатию, помогает осмысливать опыт прошлого и настоящего. Знание родного языка укрепляет чувство национальной идентичности и уважение к культурному наследию. Третья важная образовательная роль русского языка заключается в том, что он способствует междисциплинарному обучению. Через русский язык ученики осваивают навыки чтения, письма и анализа текстов, которые необходимы не только в гуманитарных предметах, но и в точных науках. Умение ясно выражать мысли на русском языке помогает создавать научные работы, проекты и доклады, что повышает общий уровень образовательной подготовки. Кроме этого, русский язык является инструментом межкультурного общения. В условиях глобализации знание родного языка вместе с иностранными языками открывает доступ к международной информации, исследованиям и образовательным программам. Русский язык помогает учащимся развивать навыки коммуникации, критического мышления и анализа информации, что особенно важно в современном образовательном процессе. Таким образом, русский язык обеспечивает не только передачу знаний и навыков, но и формирует мышление, культуру, личность и мировоззрение. Укрепление позиций русского языка в системе образования способствует не только профессиональному и интеллектуальному

росту, но и сохранению национальной идентичности, культурного наследия и духовного богатства народа. Его значение в современном мире трудно переоценить: язык служит фундаментом обучения, средством передачи знаний и опыта, а также инструментом сохранения и развития культурного наследия.

В образовательной системе России и стран СНГ русский язык играет ключевую роль в организации учебного процесса. Он используется как основной язык преподавания практически во всех дисциплинах, включая математику, естественные и социальные науки. Владение грамотной письменной и устной речью позволяет учащимся эффективно усваивать знания, формулировать свои мысли и участвовать в обсуждениях. Русский язык развивает когнитивные способности учащихся: формулирование мыслей в словах способствует структурированию информации, развитию логического и аналитического мышления. Например, при изучении истории или литературы учащийся не просто запоминает факты, а учится сопоставлять события, делать выводы, анализировать поступки героев и мотивы их действий. Таким образом, язык становится не только инструментом передачи знаний, но и средством их осмысления.

Русский язык тесно связан с национальной культурой и литературным наследием. Изучение произведений классической и современной литературы развивает нравственные и этические ценности, способствует формированию духовного мира учащихся. Так, творчество А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого или Ф.М. Достоевского помогает осмыслить вопросы морали, гуманизма, ответственности человека за свои поступки. Кроме этого, изучение языка формирует чувство национальной идентичности, поскольку в словах и оборотах, в особенностях синтаксиса и лексики отражается история народа, его менталитет и культура. Русский язык объединяет людей разного возраста и профессий, служит мостом между поколениями. Как писал известный педагог К.Д. Ушинский: «Язык – это не только средство общения, но и основа воспитания души и характера человека» [3, с. 56].

Навыки владения русским языком необходимы не только в гуманитарных дисциплинах, но и в точных науках. Умение грамотно излагать мысли письменно и устно помогает создавать научные работы, отчёты и проекты. Через чтение и анализ текстов учащиеся развивают критическое мышление, учатся аргументировать свою точку зрения и анализировать информацию. Примером может служить подготовка исследовательской работы: без чёткого владения языком невозможно правильно сформулировать проблему, провести анализ источников и представить результаты исследования. В этом смысле русский язык является универсальным инструментом образовательного процесса, необходимым для развития интеллектуального потенциала учащегося.

В условиях глобализации знание родного языка не противоречит изучению иностранных языков, напротив, оно создаёт прочную основу для успешного освоения других языков. Русский язык открывает доступ к огромному массиву научной и художественной литературы, позволяет участвовать в международных образовательных проектах и обменах.

Умение ясно и точно выражать мысли на русском языке развивает навыки коммуникации, критического мышления и анализа информации. Как отмечает современный педагог В.В. Давыдов: *«Владение родным языком – фундамент для усвоения любых знаний и формирования личности»* [2, с. 112].

Русский язык формирует не только интеллект, но и личность. Через литературу и язык учащиеся учатся понимать себя и окружающий мир, выражать эмоции, формировать ценности и жизненные ориентиры. Он воспитывает терпение, внимательность, способность к самоанализу и самовыражению. Таким образом, образовательная роль русского языка многогранна: он является средством обучения, воспитания, развития культуры и личности. Русский язык укрепляет профессиональные и интеллектуальные навыки, способствует сохранению культурного наследия и формированию национальной идентичности. Его изучение обеспечивает гармоничное развитие человека, позволяя ему быть не только грамотным специалистом, но и духовно богатой личностью.

Социальная интеграция является важной задачей многонациональных обществ. Русский язык выполняет роль «языка согласия», обеспечивая общение между людьми разных этнических групп и способствуя формированию общих социальных ценностей.

В Кыргызстане, где проживает более 80 этнических групп, русский язык используется в государственных учреждениях, бизнесе и образовании. Владение русским языком позволяет молодежи участвовать в общественной жизни, расширять круг профессиональных и культурных контактов. Н. Е. Щуркова отмечает: *«Русский язык способствует укреплению межкультурных связей, созданию доверительных отношений между народами, таким образом, ... являясь инструментом мирного сосуществования и сотрудничества»* [5, с. 59]

Социальная интеграция через язык укрепляет национальное единство, снижает риск межэтнических конфликтов и формирует у граждан чувство ответственности за общественные процессы. Несмотря на значимость русского языка, существуют определенные проблемы, препятствующие его эффективному использованию в межкультурном контексте: недостаточный уровень владения русским языком у молодежи и педагогов, ограниченное количество современных учебных материалов с культурологическим компонентом, недостаточная методическая подготовка учителей к формированию межкультурной компетенции; влияние цифровых технологий и глобализации, приводящее к сокращению времени живого общения на русском языке. Для преодоления этих проблем необходим комплексный подход, включающий разработку адаптированных учебных программ, использование цифровых и интерактивных ресурсов, повышение квалификации педагогов, интеграцию культурного содержания в процесс изучения русского языка.

На наш взгляд, решение этих проблем позволит повысить эффективность межкультурной коммуникации и укрепить социальную интеграцию в многонациональных обществах. Подводя итог, можно отметить, что русский язык занимает

особое место в развитии межкультурных отношений и играет значимую роль в формировании диалога между представителями разных народов и культур. Он является не только средством повседневного общения, но и важным инструментом передачи культурного наследия, исторической памяти, духовных и нравственных ценностей. Через язык люди познают особенности мышления, традиции и мировоззрение других народов, что способствует углублению взаимопонимания и укреплению доверия между культурами. Русский язык широко используется в международном общении, науке, образовании, культуре и средствах массовой информации, что делает его важным фактором интеграционных процессов. Знание русского языка открывает доступ к богатейшему культурному и научному наследию, способствует академической и профессиональной мобильности, расширяет возможности сотрудничества между странами и народами. В образовательной среде русский язык помогает формировать толерантность, уважение к культурному многообразию и способность к межкультурному диалогу.

Библиографический список

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 384 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
5. Щуркова Н. Е. Педагогика межкультурного общения. – М.: Академия, 2017. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

THE USE OF LINGUISTIC SIMULATORS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN-SPEAKING CHILDREN

Е.А. Саламатина

E.A. Salamatina

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific adviser I.V. Revenko

Дети-инофоны, РКИ, лингвистический тренажер, цифровые образовательные ресурсы, адаптация детей-инофонов.

В статье рассматривается использование лингвистических тренажеров при обучении русскому языку детей-инофонов. Описаны типы тренажеров, их функции и дидактический потенциал, а также особенности применения тренажеров для формирования всех видов речевых компетенций.

Children learning foreign languages, Russian as a foreign language, linguistic simulator, digital educational resources, adaptation of children with foreign languages.

This article examines the use of linguistic simulators in teaching Russian to children with non-native speakers. It describes the types of simulators, their functions, and their teaching potential, as well as the specifics of using them to develop all types of language skills.

В современных условиях системы образования возрастает число обучающихся, для которых русский не является родным языком. К данной категории учеников относятся дети-инофоны.

Усвоение детьми-инофонами русского языка обусловлено совокупностью лингвистических, психолого-педагогических и социокультурных факторов. Исследователи указывают на значимость возраста начала обучения, уровня сформированности родного языка, характера языковой среды, контакта с носителями языка и использование языка в повседневной жизни [6]. При изучении русского языка дети-инофоны сталкиваются с рядом трудностей: преодоление языкового барьера в условиях ограниченной языковой практики; нарушение звукопроизношения; трудности в усвоении грамматических норм; недостаточная сформированность связной монологической речи. Кроме того, как отмечают исследователи, «необходимо учитывать, что язык – это не только система грамматики и лексики, но и культурная среда, история, обычаи и традиции народа. Поэтому важно, чтобы ученики понимали не только языковые структуры, но и контекст, в котором они используются», что говорит о важности не только заучивания правил и норм речи, но и включении детей-инофонов в культуру той страны, язык которой они изучают [5, с. 372].

Перечисленные трудности указывают на необходимость поиска эффективных методических средств, способствующих формированию и автоматизации

языковых навыков. Одним из таких средств являются лингвистические тренажеры, которые представляют собой комплекс заданий и упражнений, направленных «на закрепление какого-либо лингвистического навыка путём многократного повторения. Характерной чертой тренажёров является наличие тренировочных заданий и ключей к ним, что обеспечивает быструю обратную связь с возможностью оценки и самооценки» [3, с. 89]. Следует отметить, что простое объяснение языковых правил не обеспечивает их полноценного усвоения, именно этап тренировки способствует переходу от усвоения языкового материала к его практическому использованию.

Лингвистический тренажер может быть реализован как в электронном формате, так и в традиционном печатном варианте. Печатные комплексы упражнений, входящие в состав учебно-методических пособий, ориентированы на систематическую работу с лексикой и грамматикой, развитие навыков чтения и письма, что позволяет создать условия для последовательного закрепления материала, однако их эффективность во многом зависит от участия преподавателя, поскольку самостоятельно обучающийся не сможет оценить правильность выполнения задания до проверки работы учителем, что может способствовать закреплению ошибочных суждений. Кроме того, без активного использования аудиосредств и непосредственного участия преподавателя развитие навыков аудирования и говорения в данном виде тренажеров остается ограниченным.

Цифровые лингвистические тренажеры обладают рядом преимуществ, среди которых интерактивность, мгновенная обратная связь, индивидуализация обучения. Игровой формат заданий, представленных в данном виде тренажеров, способствует повышению мотивации, создает условия для формирования устойчивой учебной привычки. Использование аудио- и видеоматериалов компенсирует недостаток языковой среды и позволяет развивать навык восприятия звучащей речи. В то же время некоторые цифровые тренажеры не всегда учитывают сложность грамматической системы русского языка и ориентированы на усвоение определенных языковых единиц, что требует их включения в общую систему обучения под руководством педагога.

Особое значение при использовании лингвистических тренажеров имеет классификация упражнений, лежащих в их основе. Опираясь на теорию В.А. Бухбиндера, упражнения можно распределить на три типа: информационные, операционные и мотивационные. Такое деление упражнений обосновывается тем, что «на первой стадии упражнения обеспечивают осмысление и усвоение материала, то есть закрепляют необходимую информацию о нем. На второй стадии осуществляется развитие автоматизмов, то есть закрепление операций с материалом. На третьей происходит совершенствование речевых умений» [1, с. 93]. Следовательно, при выборе лингвистических тренажеров для работы с детьми-инофонами необходимо учитывать представленность заданий разных типов. Поскольку отдельные тренажеры не всегда включают полный комплекс упражнений, обеспечивающих переход от усвоения знаний к их коммуникативному применению, целесообразно использовать несколько взаимодополняющих ресурсов.

Рассмотрим возможности таких ресурсов на конкретных примерах. Лингвистический тренажер сайта «Русский язык для наших детей», размещенный на портале Института русского языка им. А.С. Пушкина [3], предлагает систему упражнений, охватывающих все виды речевой деятельности. Так, раздел «Аудирование» включает прослушивание текстов, диалогов, рассказов с последующим выбором верной картинки или ответами на вопросы по прослушанному. В блоке заданий по лексике и грамматике представлены упражнения на выбор формы слова из списка (например, выбор притяжательного местоимения в предложении «Они очень любят _____ тренера» с вариантами: их, его, свои, своих, свой, своего); выбор предлогов и союзов; соединение частей предложений. Задания по чтению и письму включают восстановление отдельных предложений и диалогов, где ученики должны самостоятельно вписать верное слово в нужной форме («начался сильный... », «купи новую зубную... »), ответы на вопросы по прочитанному тексту. Тренажёр обеспечивает мгновенную обратную связь, фиксируя правильность или неправильность ответа, что позволяет ученику осуществлять самоконтроль. Однако в нем не предусмотрены пояснения ошибок, поэтому необходимо участие педагога и использование дополнительных ресурсов для полноценного перехода к свободной коммуникативной деятельности.

Ресурс «Встречи с Россией» [2] также содержит лингвистические тренажеры, но в них каждое упражнение сопровождается не только текстовой информацией, но и голосовым сопровождением. Задания по аудированию включают прослушивание текстов с вопросами, при этом ошибочные ответы сопровождаются аудиопояснениями и опорами в виде картинок и фотографий. Раздел «Чтение» предполагает знакомство с художественными текстами русских поэтов. Работа строится на предварительном знакомстве с автором, чтении художественного текста и заданиях по стихотворению. Например, изучая стихотворение А.А. Блока «Незнакомка», мы можем встретить следующие вопросы: «Какая погода и время суток в стихотворении? Выберите ответ из предложенных вариантов; «Что поэт замечает вокруг? Выберите в тексте соответствующие слова и выражения»), при этом текст полностью озвучен. В блоке «Лексика и грамматика» представлены упражнения разных форматов. Например, при изучении темы множественного числа женского рода предлагается прослушать песню, а затем ответить на вопросы по ней и вставить пропущенные слова в нужной форме. Наряду с этим есть задания, где слова нужно вписать самостоятельно, без опоры на готовые грамматические конструкции. Также, в тренажере представлен культурологический блок, включающий материалы по русским сказкам, праздникам, фольклору, истории и повседневной культуре. Задания в нём носят игровой характер: например, нужно определить, какие предметы из изображённой комнаты принадлежат Бабе-Яге, и «вернуть» их хозяйке.

Обращение к данным ресурсам показывает, что с помощью лингвистических тренажёров возможно решать широкий круг учебных задач: отрабатывать грамматические конструкции, работать с лексикой, развивать навыки аудирования, чтения и письма, знакомить с культурным контекстом.

Чтобы понять, какое место такие ресурсы занимают в системе обучения, обратимся к их функциям. Лингвистические тренажеры способствуют: формированию языковых навыков, их автоматизации, использованию приобретенных навыков в речевой деятельности, обеспечивают контроль степени усвоения материала и своевременную коррекцию ошибок. Существенную роль выполняет мотивационная функция: интерактивный характер заданий создает ситуацию успеха и поддерживает интерес к изучению языка. Кроме того, тренажеры выполняют адаптационную функцию и помогают ученику постепенно входить в новую языковую среду.

Результатом систематического применения лингвистических тренажеров является формирование коммуникативной, языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Таким образом, использование лингвистических тренажеров является важным и эффективным средством обучения русскому языку детей-инофонов, поскольку позволяет систематически формировать и закреплять языковые навыки, развивать речевые умения и облегчать включение обучающихся в новую языковую среду. Наиболее целесообразным является комплексное применение различных видов тренажеров с учётом целей занятия, уровня владения языком и индивидуальных особенностей учащихся. Такое сочетание обеспечивает более прочное усвоение материала и способствует успешной учебной и социальной адаптации детей-инофонов.

Библиографический список

1. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М.: Русский язык, 1979. С. 92-99.
2. Встречи с Россией: [сайт]. URL: <https://mwr.pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 21.02.2026).
3. Менжулина Д.Е. Лингвотренажёр как средство электронной лингводидактики: опыт разработки и внедрения в процесс обучения РКИ цикла видеоуроков «Прогулка по приморскому краю» // Педагогика и просвещение. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvotrenazhyor-kak-sredstvo-elektronnoy-lingvodidaktiki-opyt-razrabotki-i-vnedreniya-v-protsess-obucheniya-rki-tsikla-videourokov> (дата обращения: 05.02.2026).
4. Русский язык для наших детей: [сайт]. URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> (дата обращения: 20.02.2026)
5. Хамраева Е.А., Кытина Н.И., Болмазова Е.В. Комплексная диагностика уровня владения русским языком обучающихся в полиэтнических классах Российской Федерации // Russian Language Studies. 2023. Т. 21, № 3. С. 370-386. URL: https://journals.rcsi.science/2618-8163/article/view/324675/ru_RU (дата обращения: 05.01.26).
6. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]. / А.Н. Щукин. М.: Икар, 2011. 454 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

GAMING TECHNOLOGIES IN THE ADAPTATION OF FOREIGN LANGUAGE CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN SCHOOL

О.Н. Юшинова

O.N. Yushinova

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific adviser I.V. Revenko

Дети-инофоны; языковая адаптация; открытая образовательная среда; социокультурная интеграция; инклюзивное образование; поликультурное обучение; межэтническое взаимодействие; социально-инклюзивный подход; современная школа; коммуникативная среда.

Статья посвящена проблеме адаптации детей-инофонов и эффективности использования игровых технологий в условиях поликультурной образовательной среды современной школы. В работе рассматриваются вопросы языковой адаптации, социокультурной интеграции и образовательного процесса современной школы.

Foreign-language children; language adaptation; open educational environment; socio-cultural integration; inclusive education; multicultural learning; interethnic interaction; socially inclusive approach; modern school; communicative environment.

The article is devoted to the problem of adaptation of non-native children and the effectiveness of using gaming technologies in the multicultural educational environment of a modern school. The paper examines the issues of linguistic adaptation, socio-cultural integration and the educational process of modern schools.

Современная школа сталкивается с необходимостью разработки и внедрения эффективных образовательных практик работы с детьми-инофонами, поскольку адаптация обучающихся с миграционной историей становится одной из ключевых задач в условиях глобализации и интенсификации миграционных процессов. Успешная адаптация детей-инофонов в образовательной среде напрямую влияет на учебную мотивацию, успеваемость, социализацию и эмоциональную устойчивость.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции поликультурного образования, теорию языковой адаптации, модели образовательной среды, теорию речевых жанров и теорию коммуникации. В рамках практической реализации игровых технологий адаптации детей-инофонов была разработана и апробирована модель инклюзивного клуба настольных и развивающих игр, функционирующей на базе МАОУ СШ №16 в рамках городских базовых площадок города Красноярск.

По данным МАОУ СШ №16 дети-инофоны составляют примерно 76 % от общего числа обучающихся (1318 человек). Это создаёт необходимость формирования благоприятной образовательной среды, способствующей снижению языкового барьера, развитию речевой активности, развитию когнитивных особенностей и успешной языковой адаптации детей-инофонов в условиях поликультурной образовательной среды.

Образовательная среда является ключевым моментом адаптации детей-мигрантов к новой культурной действительности. Согласно В.А. Ясвину «под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5, с.14].

Однако, инфраструктура для свободного, неформального общения детей с миграционной историей со своими русскоязычными сверстниками пока развита недостаточно, что отрицательно сказывается на скорости их социализации. Эта мысль выражена в исследовании Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой, А.А. Буровой, где авторы утверждают, что создание целенаправленных пространств для неформального общения могло бы значительно повысить качество адаптации и облегчить интеграцию детей-инофонов в российский образовательный и социальный контекст, поскольку лишь небольшая доля образовательных учреждений располагает специализированными зонами и пространствами для общения [3].

Согласно проведенным исследованиям Морозовой Е.А. [2] в области проблем социализации мигрантов (детей-инофонов) в воспитательное пространство Владимирской области, она выделила рейтинг проблем, связанных с обучением детей-инофонов:

1. Плохое знание русского языка;
2. Мышление на родном языке;
3. Отсутствие помощи при выполнении домашнего задания;
4. Низкий уровень знаний предметного цикла;
5. Недостаточно сформированные коммуникативные навыки.

Данный рейтинг применим не только к Владимирской области, а ко многим субъектам Российской Федерации, где в современных школах обучаются дети-инофоны. Эти данные демонстрируют нам сложность сложившейся ситуации и подтверждают необходимость комплексного подхода к адаптации и поддержке детей-инофонов в образовательной среде.

В связи с возникающими трудностями в образовании, социализации и адаптации был запущен и реализован проект, который направлен не только на создание комфортной образовательной среды, в которой ребенок чувствует себя полноценным участником школьного сообщества, но и на обеспечение равных возможностей для всех учеников, поддержку культурного многообразия, создание психологически безопасной атмосферы и вовлечение ребенка в школьную жизнь.

Особенностью данного клуба является его инклюзивная направленность: в состав участников входят обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети с миграционной историей, для которых русский язык не является родным, поскольку Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года инклюзивное образование утверждено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В категорию детей с особыми образовательными потребностями попадают, в том числе, и дети-мигранты [4].

Создание клуба было обусловлено необходимостью создания целенаправленного пространства для неформального общения, формирования благоприятной коммуникативной среды, способствующей снижению языкового барьера, развитию речевой активности, развитию когнитивных способностей и успешной интеграции детей в поликультурную образовательную среду.

Деятельность инклюзивного клуба строится на систематическом использовании настольных и развивающих игр. В психологии считается, что игра является одним из важнейших факторов развития ребенка. Высказывание А.В. Луначарского «Игра – в значительной степени основа всей человеческой культуры» [1] подчеркивает, что игра не просто развлечение, а фундамент творческого развития, обучения и развитие коммуникативных навыков у детей-инофонов.

В процессе работы применяются:

- Лексические настольные игры, направленные на расширение словарного запаса;
- Коммуникативные игры, направленные на стимуляцию диалогического взаимодействия;
- Кооперативные игры, направленные на формирование навыков совместной деятельности.

Оценка эффективности деятельности клуба производилась на основе трех критериев: языкового, коммуникативного и социально-психологического. Языковой критерий оценивался путем проведения логопедической диагностики на момент запуска клуба и итоговой логопедической диагностики по завершении учебного года. Коммуникативный и социально-психологический компоненты исследовались специалистом сопровождения – педагогом-психологом.

Проведенный мониторинг демонстрирует положительную динамику участия детей в деятельности клуба: зафиксировано увеличение речевой активности, уверенное использованное русского языка в игровой практике, а также значительно выросла инициатива обучающихся, ранее демонстрировавших пассивное поведение.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что инклюзивный клуб настольных и развивающих игр позволил создать устойчивую, психологически защищенную и коммуникативную образовательную среду, обеспечивающую эффективное вовлечение детей-инофонов в речевое взаимодействие

и совместное сотрудничество. Данный опыт может быть рекомендован для дальнейшего внедрения в практику образовательных учреждений с целью обеспечения успешной языковой и социальной адаптации обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды современной школы.

Библиографический список

1. Луначарский А.В. Из сборника «Игра». // Сайт Литературно-философского архива Луначарского. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/iz-sbornika-igra/>. Дата обращения: [04.03.2026].
2. Морозова Е.А. К вопросу о мониторинговых исследованиях проблем социализации мигрантов (детей-инофонов) в воспитательное пространство Владимирской области // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2014. № VI. С. 111–113.
3. Омельченко Е. А., Шевцова А. А., Бурова А. А. Социокультурная среда как ресурс адаптации обучающихся с миграционной историей // Вестник антропологии. 2025. № 2. С.67–85.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/11/federalnyj-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-n-273-fz-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-fede.pdf> (дата обращения: 05.03.2026).
5. Ясвин В.А. Я 804 Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

МАЛАВИЙСКАЯ СКАЗКА КАК ОСНОВА ЗАРОЖДАЮЩЕГОСЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

MALAWIAN FAIRY TALE AS A BASIS FOR EMERGING INTERCULTURAL DIALOGUE

М.Н. Варфоломеев

M.N. Varfolomeev

Научный руководитель М.А. Битнер
Scientific adviser M.A. Bitner

Республика Малави, гуманитарная политика России, сказка, нтану, РКИ, Тонга.

В данной статье рассмотрены сюжетные и структурные особенности сказки народа Тонга, проживающего на территории Республики Малави, сотрудничество с которой является одной из задач расширения гуманитарного сотрудничества России со странами Африки. Автор приходит к выводу о том, что роль сказки как способа передачи традиционных ценностей, инструмента воспитания и образования, основы этнической идентичности является основанием для ее включения в содержание и дидактику курса русского языка как иностранного.

Republic of Malawi, Russia's humanitarian policy, fairy tale, Ntanu, Russian as a foreign language, Tonga.

The article examines the narrative and structural features of folktales of the Tonga people living in the Republic of Malawi, cooperation with which is one of the objectives of expanding Russia's humanitarian policy in African countries. The author concludes that the role of folktales as a means of transmitting traditional values, a tool for upbringing and education, and a foundation of ethnic identity warrants their inclusion in the content and teaching methods of Russian as a foreign language courses.

Несмотря на основательную традицию изучения африканской сказки в советской науке [3], фольклор отдельных африканских стран, языковых групп и народов долгое время оставался на периферии научного внимания. Ситуация начала меняться в начале XXI века в связи с активизацией российско-африканского сотрудничества [2].

Для африканской культуры устное народное творчество выступает ведущим способом передачи традиций. Оно является важнейшим культуuroобразующим элементом, лежащим в основе этнической идентичности полиэтнической малавийской культуры. Для народа Тонга способом передачи народной мудрости является сказка (*нтану* – *nthanu*): «Тонга – это те, кто говорят на языке тонга; тонга – это те, кто рассказывает нтану; без нтану племя будет страдать, потому что не будет его идентичности» [5]. Глубинная связь этого фольклора с мировосприятием этноса объясняется тем, что нтану органично вписаны в философию убунту [7] – южноафриканскую гуманистическую концепцию, основанную на принципе «Я существую, потому что мы существуем». Цель рассказывания сказок сами жители страны определяют следующим образом: «Истории Гогу (бабушки) рассказывали нам, что этот мир предназначен не только для нас» [5].

Нтану традиционно рассказывают в большом кругу, который включает взрослых и детей; в некоторых регионах сохраняются традиционные время и место рассказа – в темноте у костра после ужина. Иногда сказки могут пропевать целиком либо дополняют их песнями. Такие песни сюжетны и сравнимы с песенкой Колобка из русской сказки. Если же рассказчик опускает песню или меняет порядок развития действия, слушатели могут высказать протест: «Это не та сказка!» [7]. Это акцентирует внимание на еще одной важной характеристике нтану – ее слушатели активны и могут стать соавторами сказки.

Нтану имеет простую и ясную структуру: вступление, основная часть, включающая кульминацию и развязку, заключение и мораль. В сказках народа Тонга вступлению, кроме того, предшествует игривый «дисклеймер», цель которого заинтересовать аудиторию и напомнить, что вся история – вымысел [7]. Для создания напряжения и достижения яркой кульминации рассказчик использует различные тональности, интонационные рисунки, меняет скорость речи, активно взаимодействует с аудиторией.

Сюжетные линии многих малавийских сказок органично вписываются в классификацию индекса ATU – Аарне-Томпсона-Утера [10]. Так, нтану о Козе и Женщине в своей основе соответствует международному типу ATU 2025 – «Убегающий блинчик, он же Колобок». Основа сюжета состоит в том, что главный герой во время своего путешествия несколько раз сталкивается с персонажами, которые хотят его съесть. Герою всякий раз удается ускользнуть, и при этом он повторяет одну и ту же фразу либо песенку.

Специфика малавийской интерпретации данного сюжета заключается в том, что главный герой не внезапно «оживший» продукт, первоначально приготовленный для того, чтобы быть съеденным, а животное-питомец, живущее у женщины-хозяйки. По сюжету коза отправляется на поиски хозяйки, которая ушла, забыв ее покормить. В финале всей истории коза, целая и невредимая, находит хозяйку, и они вместе возвращаются домой. По сути, мы наблюдаем культуроемкий знак, коллективное подтверждение национальным сознанием значения мелкого рогатого скота для домохозяйств Малави. В условиях нехватки продовольствия коза – единственная надежда на выживание [8].

Показательно, что далеко не каждый сюжет африканских сказок Малави находит свое соответствие в указателе ATU [1]. Их анализ и осмысление может стать перспективным направлением исследования малавийской культуры.

В отличие от русской народной сказки, давно оформившейся и имеющей статичную структуру, нтану до сих пор эволюционирует вместе с обществом. В сказках, которые жители Малави пересказывали в рамках проектов, направленных на сохранение культурного наследия, присутствуют предметы современного мира. Например, в сказке про Гиену и Зайца, которая записана в 2016 г. в Малавийской деревне Сингано, фигурируют такие феномены и атрибуты современности, как пластиковый пакет, вагон-цистерна для молока, автомагистраль [6]. Это можно считать свидетельством того, что малавийская сказка, долгое время бытовавшая исключительно в устном культурном пространстве, особенно в сельской местности, и сегодня сохраняет признаки живого фольклорного жанра.

Ранее в Малави составлялись печатные сборники сказок. Однако чем раньше народная сказка записана, тем быстрее она обретает свой каноничный вариант; кроме того, сухой текст не может полностью отразить неповторимую культурную форму фольклорного произведения.

Нтану, прежде всего, устная традиция. Именно поэтому современные фольклористы, занимающиеся сохранением малавийской сказки, сознательно избегают ее публикации в сборниках. Их замещает иной способ фиксации: на протяжении нескольких лет фонд Rei Foundation и Национальная комиссия Малави по делам ЮНЕСКО (MNCU) создают видеотеку малавийской сказки, а благодаря проекту The Malawi Folklore Database [9], записи 257 нтану стали доступны для просмотра.

Вместе с тем, использование электричества, развитие цифровизации и насаждение системы индивидуалистических западных ценностей негативно сказывается на поддержании культуры передачи сказок даже в сельских областях Малави.

Показательно, что особая важность сказки как носителя малавийской культуры была очевидна уже первым шотландским миссионерам, строившим школы на территории будущей страны во второй половине XIX века. В Ньясаленде (название страны в колониальный период) преподавание в школе включало обучение чтению, письму, арифметике и общественным наукам посредством народных сказок. Сказки использовались, кроме того, для воспитания гигиенических привычек [7].

На современном уроке изучение сказки часто сводится к чтению по цепочке. Специалисты и жители сельской местности выражают свое беспокойство относительно грамотности использования нтану при проведении занятий: «Нтану исчезает, потому что дедушки и бабушки более не хотят рассказывать их своим внукам». Более того, совершеннолетние граждане разных возрастов предполагают, что с уходом старшего поколения «не остается никого, кто мог бы направить их (молодежь)» [5]. Одним из факторов, влияющих на данный процесс, является повсеместное распространение образования, когда старшее поколение считает школу более авторитетным учителем, чем народную мудрость [5].

Несмотря на обозначенные выше проблемы, сказка как неотъемлемая составляющая культуры Малави до сих пор является частью содержания образовательной программы и инструментом для обучения детей грамотности, воспитания у них уважения к национальным традициям страны. По мнению экспертов, исключение сказки из образовательной программы стало бы грубой ошибкой.

Данный обзор позволяет сделать итоговый вывод о том, что нтану как важнейшая часть культуры и системы образования Малави должна быть учтена при разработке этноориентированных курсов русского языка как иностранного (РКИ). Опора на родную культуру обучающейся аудитории и поиск межкультурных параллелей могут стать основой зарождающегося межкультурного диалога между Россией и Малави в ходе решения задач реализации российской гуманитарной политики [4].

Обмен культурным опытом представляется еще более интересным с учетом того, что при наличии схожих сказочных сюжетов в русской и малавийской народных сказках, существенно их различие, заключающееся не только в своеобразных персонажах, но и в оригинальных сюжетных поворотах и в национально ориентированной морали. История и содержание колониальной и постколониальной системы образования Малави позволяют надеяться на эффективность подобного обмена. Проекты по сохранению культурного наследия этой страны также свидетельствуют о том, что он, с определенной степенью вероятности, встретит правительственную и общественную поддержку.

Библиографический список

1. Бер-Глинка А.И. Водоём. Калеваса. Девушка: Новый африканский сказочный сюжет «Утопленница» // Этнографическое обозрение. 2022. № 1. С. 139–157.
2. Громова Н.В., Мячина Е.Н. Сказки ндонде и их соседей. М.: Ключ-С, 2016. 104 с.
3. Котляр Е.С. Миф и сказка Африки / Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН. М.: Восточная литература, 1975. 244 с.
4. Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611) // Президент России; URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Cochrane T. The power of stories: oral storytelling, schooling and onto-epistemologies in rural Malawi // Oxford Review of Education. 2023. Vol. 49. No. 4. P. 478–495.
6. Hyena and the Hare: A story told by Maria Samson (Singano village, Malawi) // Fairytalenight; URL: <https://www.fairytalenight.com/2022/09/09/hyena-and-the-hare-a-story-told-by-maria-samson-singano-village-malawi/> (дата обращения: 01.03.2026).
7. Manda L.Z. Folktales for Development // International Journal of Development and Sustainability. 2015. Vol. 4. No. 5. P. 599–613.
8. Sheriff F. Goat aid: A bottom-up approach to long-term development aid // Wideworld Magazine. Vol. 37. Iss. 3. February 2026; URL: <https://magazines.hachettelearning.com/magazine/wideworld/37/3/goat-aid/> (дата обращения: 01.03.2026).
9. The Malawi Folklore Database; URL: <https://malawifolklore.mw/> (дата обращения: 01.03.2026).
10. Uther H.-J. The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography: Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson. Pt. 1. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2004. FFC. No 294.

СЛАВЯНСКИЕ МИФЫ: ОБРАЗ БАБЫ-ЯГИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

SLAVIC MYTHS: THE IMAGE OF BABA-YAGA IN ADVERTISING TEXTS

Е.Д. Ляйнвебер

E.D. Leinweber

Научный руководитель С.В. Ускова
Scientific adviser S.V. Uskova

Мифология, медиакультура, Баба-яга, бренд, рекламный образ.

В работе рассматривается образ Бабы-яги – традиционный и современный, с учетом произведений массовой культуры и продуктов рекламы. Результаты исследования доказывают, что данный образ никогда не был однозначным, в нем всегда совмещались положительные или отрицательные характеристики. На этом фоне в современной рекламе Баба-яга подана массовому адресату как положительный персонаж, переживший трансформацию традиционных для него атрибутов.

Mythology, media culture, Baba Yaga, brand, advertising image.

This paper examines the image of Baba Yaga, both traditional and modern, taking into account popular culture and advertising. The research results demonstrate that this image has never been unambiguous, always combining positive and negative characteristics. Against this backdrop, modern advertising presents Baba Yaga to the masses as a positive character whose traditional attributes have been transformed.

Актуальность выбранной для обсуждения темы обусловлена популярностью образа Бабы-яги – персонажа славянской мифологии и фольклора, который можно встретить и на страницах многих русских народных сказок: «Василиса Премудрая», «Марья Моревна», «Финист Ясный Сокол» и др. В наши дни Баба-яга стала одним из знаковых образов традиционной культуры России, поэтому он активно используется в различных текстах массовой культуры [10].

Цель работы – проанализировать, какой образ чаще используется в рекламе – традиционный либо трансформированный, претерпевший значительные изменения под воздействием современной социальной среды и вобравший содержательные ориентиры российской фильмографии, мультипликации и игрового пространства.

Сегодня образ Бабы-яги активно эксплуатируется в рекламе товаров массового потребления и в развлекательной индустрии, где из отрицательного персонажа-вредителя и хранительницы границ «человеческого» и «сказочного» миров Баба-яга превращается в привлекательную, пусть и несколько противоречивую, героиню мира рекламного, по сути, в коммерческий бренд. Профessionалы, используя данный образ, представляют его по-разному; ср., к примеру, системы персонажей в фильмах «Морозко», «Иван царевич и серый волк»

и «Русский Богатырь». При этом характеристики Бабы-яги часто искажаются либо упрощаются, что актуализирует проблему границ допустимого при использовании элементов фольклорного наследия.

Баба-яга в мифологии

Истоки происхождения данного образа ученые до сих пор не могут определить достоверно [12]. Сказки доносят до читателей отголоски древних обрядов, и в этом отношении версия о Бабе-яге, ведунье и знахарке, небезосновательна. Отрицательные качества характера могли быть приписаны Бабе-яге вследствие отождествления ее с собирательным образом представительницы враждебных славянам племён. Известна, кроме того, теория, приписывающая Бабе-яге статус некоего божества: «Невидимая граница между двумя царствами проходит как раз по дому Бабы-яги. Иван – живой человек – не может переступить границу, поэтому он произносит заклинание, поворачивающее избушку» [9]. Считается, что «страшной», «пугающей» Баба-яга стала лишь после распространения на славянских территориях христианства: новая религия диктовала свои ценности и установки, запрещала старых богов, демонизируя их и прививая народу отвращение к ним.

Образы Бабы-яги в фильмографии и мультипликации

В сказке «Морозко» (1964 г.) показана классическая, почти эталонная лесная ведьма, злая, вредная, сварливая; воплощение тёмных, враждебных человеку сил леса; старуха, уготовившая героине не одно испытание на пути к спасению брата. В этой трактовке образа нет и намёка на положительный характер или мудрость.



Рисунок 1. Кадр из сказки «Морозко»

В мультфильме «Три богатыря на дальних берегах» (2012 г.) Бабу-ягу показывают, как умную злодейку. Впрочем, иногда в её образе проявляются женские черты, когда к примеру, она, перевоплотившись, появляется во дворце как прекрасная фрейлина. И в этом случае Баба-яга – типичный антагонист, однако, не во всем следующий приписанным ему канонам.



Рисунок 2. Кадр из мультфильма «Три богатыря на дальних берегах»

Персонаж из мультфильма «Иван царевич и Серый волк» (2011 г.) изначально представлен как элемент «злого» мира, который, тем не менее, способен к трансформации, помогая положительным героям и заключая с ними сделку. Бабу-ягу показывают здесь и как женщину, которая стремится быть красивой: косметика, косички с бантиками, бусы, нарядный убор делают ее запоминающейся, вызывают некую симпатию.



Рисунок 3. Кадр из мультфильма «Иван царевич и Серый волк»

В фильме «Последний богатырь» (2017 г.) Яга переживает метаморфозу: своей мудростью и познаниями она помогает спасти сказочный мир от разрушения, направляя главного героя на истинный, верный путь. Одновременно развивается и гендерная тема: внешняя непривлекательность не является для нее препятствием завести романтические отношения с Водяным.



Рисунок 4. Кадр из фильма «Последний богатырь»

Баба-яга из мультфильма «Сказочный патруль» (2016 г.) представлена как добрый персонаж, отказавшийся от использования злой силы. Она рассказывает сказки, проводит экскурсии по городу, помогает положительным героям в решении трудных задач., а внешне выглядит как женщина средних лет, открытая к восприятию прекрасного. Этот образ фактически разрушает каноничный образ злой Бабы-яги из русских сказок.



Рисунок 5. Кадр из мультфильма «Сказочный патруль»

Наконец, в фильме «Баба Яга спасает Новый год» (2024 г.) рассматриваемый персонаж окончательно меняет свое местоположение в границах нравственного пространства, располагаясь в поле положительных чувств, устремлений и поступков. В ходе развития сюжета она, преодолевая устоявшиеся фольклорные стереотипы, становится добрым персонажем.



Рисунок 6. Кадр из фильма «Баба Яга спасает Новый год»

Таким образом, на протяжении нескольких десятилетий развития отечественной мультипликационной и кино-культуры типаж Бабы-яги мигрирует от представления о ней как о сказочной злодейке к образу положительного персонажа-помощника, сохраняя со своим каноническим вариантом лишь черты внешнего сходства.

Рекламный образ Бабы-яги

Фольклорные персонажи, в том числе и Баба-яга, являются частью культурного наследия [5], поэтому заявить авторские права на данный образ невозможно, однако, возможно его использовать, что и делают многие рекламодатели.

Сегодня в рекламной сфере происходит активная десакрализация данного образа [10], проявляющаяся в усилении человеческих черт и ироническом переосмыслении традиционных атрибутов [2]: Баба-яга может лететь, уподобившись супермену, наслаждаться коктейлем в баре, использовать бандану вместо платка, как в рекламе бренда «Добрыня» [7]). Рекламный пост «Fix Price» (от 16 сентября 2025 г.), в котором также используется образ Бабы-Яги, представляет ее доброй и хозяйственной бабушкой, рачительной хозяйкой. В рекламном ролике бренда «Lada» показана современная Баба-яга, которая летает над пробками и, хотя и сохраняет традиционный внешний вид, отнюдь не является источником зла.

Отдельно отметим применение этого образа интернет-магазином «Галамарт» под брендом ВУ (BABA YAGA), отмеченным как лучший в 2021 г. [3;4]. На самих товарах нет изображений Бабы-яги – брендинг происходит через логотип ВУ и хэштег #russiansuperhero [6]. Тому же данный образ бренд раскручивал в самых разных медиапродуктах, например, в серии анимационных роликов с нарисованной бабушкой [3].

Повторимся, персонаж Бабы-Яги фольклорный, поэтому при создании его очередного рекламного варианта, в целом нельзя говорить о нарушении чьих-либо авторских прав [11], он в любом случае будет содержать общие узнаваемые черты. Однако оригинальный образ, созданный творческим трудом

автора, как, например, в «Последнем богатыре» (реклама «Билайн» [8]), может являться самостоятельным, охраноспособным объектом авторского права.

Итак, образ Бабы-яги пережил длительную эволюцию, превратившись из языческой ведуньи в злую ведьму, а затем в добрую помощницу. В произведениях массовой культуры последних десятилетий Яга всё чаще играет роль хозяйки, наставницы, даже романтической «дамы». Реклама в свою очередь активно использует узнаваемый образ, адаптируя его к современной жизни: Баба-яга предстаёт заботливой бабушкой, следящей за внешностью, ведущей блог и зазывающая детей в Сочи-парк [1]. Бренды успешно развивают этот традиционный элемент «русского культурного кода», вызывая доверие массовой аудитории. В результате возникает новый маркетинговый продукт, имеющий традиционную внешнюю узнаваемость и одновременно поменявший содержательную нагрузку.

Библиографический список

1. А вы верите в Бабу-ягу // Сочи Парк [сайт]; URL: <https://www.sochipark.ru/den-rozhdeniya-baby-yagi/a-vy-verite-v-babu-yagu/> (дата обращения: 17.02.2026).
2. Этикетки. «Баба яга» // Meshok.net [сайт]; URL: <https://meshok.net/listing?good=2682&-search=%D0%B1%D0%B0%D0%B1%D0%B0+%D1%8F%D0%B3%D0%B0&ysclid=mli5h0v8fo607751054> (дата обращения: 18.02.2026).
3. Бренд BY BABA YAGA: фееричное начало нового русского бренда! // KidsOboz [сайт]; URL: https://kidsoboz.ru/news/brend_BY_BABA_YAGA_feerichnoe_nachalo_novogo_russkogo_brenda/ (дата обращения: 16.02.2026).
4. BY (BABA YAGA) // Комсомольская правда [сайт]; URL: <https://www.msk.kp.ru/online/news/4222829/?ysclid=mli5a85fhc178844134> (дата обращения: 16.02.2026).
5. Бренд «Баба-яга» // GLavpatent [сайт]; URL: <https://glavpatent.ru/brend-baba-yaga-html> (дата обращения: 18.02.2026).
6. Комлева Е., Морозов Д. Бренд BY Baba Yaga: Наша задача – возродить интерес к истории и любовь к русской культуре // Myseldon [сайт]; URL: <https://myseldon.com/ru/news/index/198004407> (дата обращения: 16.02.2026).
7. Печатная реклама «Супер-Яга», бренд «Добрыня», агентство “Ogilvy & Mather Ukraine” // Advertology; URL: <https://open-resource.ru/spisok-literatury/> (дата обращения: 16.02.2026).
8. Реклама «Билайн» с Бабой Ягой // Reklamasite [сайт]; URL: <https://reklamasite.ru/reklama-bilayn-s-baboy-yagoy/> (дата обращения: 17.02.2026).
9. Смирнова С. Не такая уж и ведьма: кем на самом деле была Баба-яга // Вокруг света [сайт]; URL: <https://www.vokrugsveta.ru/telegraph/theory/343/> (дата обращения: 17.02.2026).
10. Соколова Е.М. Современная трансформация образа Бабы-яги // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Вып. 9. Т. 17. С. 3325–3329; DOI: <https://doi.org/10.30853/phil20240470>
11. Фольклор на маркировке товаров и в названиях магазинов: можно или нет? // Патентное бюро Ezybrand [сайт]; URL: <https://telegra.ph/Folklor-na-markirovke-tovarov-i-v-nazvaniyah-magazinov-mozhno-ili-net-04-22?ysclid=mli62j5kzz44195546> (дата обращения: 16.02.2026).
12. Язычество, гроб и труп: что вы не знали о Бабе-яге // Book24 [сайт]; URL: <https://book24.ru/blog/6746319/> (дата обращения: 16.02.2026).

ЧАСТОТНЫЕ МОДЕЛИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ И ИХ ФУНКЦИИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ГРУППЫ «АЛИСА»

FREQUENCY MODELS OF COGNITIVE METAPHOR AND THEIR FUNCTIONS IN THE POETIC TEXTS OF THE ALICE GROUP

С.А. Митрофанова

S.A. Mitrofanova

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific adviser I.V. Revenko

Когнитивная метафора, метафорическая модель, рок-поэзия, «Алиса», К. Кинчев, идиостиль, языковая картина мира, концепт.

В статье рассматривается функционирование когнитивной метафоры в поэтических текстах лидера группы «Алиса» К. Кинчева. В ходе анализа были выделены и систематизированы основные метафорические модели, определены их частотность, продуктивность и прагматические функции. Установлено, что доминирующими в идиостиле Кинчева являются абiotическая, морбиальная, милитарная и религиозная метафорические модели, которые служат ключевым инструментом для репрезентации внутреннего мира лирического героя и его картины мира. Результаты исследования демонстрируют глубокую связь поэтики Кинчева с национальным языковым сознанием и традиционными для русской культуры концептами.

Cognitive metaphor, metaphorical model, rock poetry, Alisa, K. Kintchev, idiostyle, linguistic worldview, concept.

The article discusses functioning of cognitive metaphor in poetic texts of the leader of music band “Алиса”, К. Kinchev. During the analysis main methaphorical models have been highlighted and systematised. Their frequency, productivity and pragmatic functions have been defined. It has been stated, that abiotic, morbial, military and religious methaphorical models which are the key instrument for representing inner world of lyrical hero and his picture of the world dominate in Kinchev’s idiostyle. Results of the research demonstrate deep connection of Kinchev’s poetry with national linguistic consciousness and traditional concepts for russian culture.

Современная лингвистика рассматривает метафору не только как стилистическую фигуру, но и как фундаментальный когнитивный механизм, структурирующий человеческое мышление и восприятие мира. Согласно теории когнитивной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафора представляет собой инструмент осмысления и категоризации мира через проекцию свойств одной концептуальной области (сферы-источника) на другую (сферу-мишень) [4]. Исследование когнитивной метафоры – одно из самых продуктивных направлений в российской лингвистике и когнитивной науке. Ю.С. Степанов – один из первых, кто ввел проблематику метафоры в широкий контекст культуры. В работе «Константы: Словарь русской культуры» (1997) он рассматривал метафору

как ключевой механизм понимания абстрактных концептов через конкретные [5]. Работы Е.С. Кубряковой заложили основы понимания метафоры как основного инструмента категоризации и концептуализации мира [3].

А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов – их работа «Русская политическая метафора» (1991) стала пионерским исследованием в области конкретного метафорического моделирования. Они предложили методику выявления и анализа метафорических моделей в политическом дискурсе [2].

В этом ключе поэтические тексты, особенно в таком синкретичном виде искусства, как рок-музыка, представляют собой богатейший материал для исследования.

Тексты песен российской рок-группы «Алиса», авторства Константина Кинчева, отличаются высокой степенью метафоричности и являются репрезентативным объектом для анализа того, как когнитивные метафоры формируют уникальный художественный мир.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью лингвистического анализа текстов русской рок-культуры, которые, являясь значимым пластом современной поэзии, до сих пор не получили системного описания с позиций когнитивной лингвистики.

Материалом послужили 40 поэтических текстов из репертуара группы «Алиса», созданные в период с 2015 по 2022 год. В ходе анализа из исследуемого корпуса текстов было выявлено 352 метафорические единицы. Процент метафоризации текстов составил 17 %, что свидетельствует о высокой плотности образности и делает творчество Кинчева благодатным полем для лингвистического исследования.

Для систематизации собранного материала была использована классификация метафорических моделей, предложенная А.П. Чудиновым:

1. Антропоморфная модель: моделирование реальности по человеческому подобию (сферы-источники: «Болезнь», «Анатомия и физиология»).
2. Социальная модель: осмысление через призму общественных институтов и явлений («Война», «Религия», «Театр»).
3. Природная модель: описание через явления живой и неживой природы («Животный мир», «Растительный мир», «Стихии»).
4. Артефактная модель: использование понятий, связанных с результатами человеческого труда («Дом», «Механизм») [6].

В результате анализа в текстах К. Кинчева были выявлены четыре доминирующие метафорические модели, распределение которых представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Основные метафорические модели в текстах группы «Алиса»

Метафорическая модель	Сфера – источник	Кол-во метафор	Процентное соотношение
1	2	3	4
Антропоморфная	Морбиальная метафора	49	14 %
	Физиологическая метафора	27	7 %
	Родственные связи	4	1 %

1	2	3	4
Социальная	Милитарная	43	12 %
	Религиозная	42	11 %
	Театральная	27	7 %
	Дорога, путь	24	6 %
	Фольклор	12	3 %
	Игра	10	3 %
	Криминальная	7	2 %
	Экономическая	3	0,9 %
Природа	Абиотическая	74	21 %
	Зооморфная	22	6 %
	Фитоморфная	10	3 %
Артефактная	Дом	13	4 %
	Технологии	6	2 %

В рамках данной статьи остановимся на описании наиболее частотных метафорических моделей. Количественные данные позволяют сделать вывод о доминировании абиотической модели метафоры (21 %), где сферой-источником выступают явления неживой природы. Центральным концептом данной модели является огонь. Парадигма образа огня у Кинчева живая, динамичная и несет в основном позитивную эмотивную окраску (около 60 % случаев).

Моей гитаре хватало огня, чтобы качать города! (Бит);

Зажигать по жизни со мной (Песня длиной в Rock-n-Roll);

В небо рвется восторг языками огня! (Окаянные дни);

Огонь символизирует творческую энергию, вдохновение, внутренний жар души и жизненную силу. Основной функцией этой модели является прагматическая: формирование у слушателя определенного эмоционального настроения, созвучного мировосприятию автора – страстного, деятельного, светоносного.

Следующие по частотности морбиальная и милитарная модели. Морбиальная метафора (14 %) служит для репрезентации глубоких внутренних переживаний и рефлексии лирического героя. Ключевым концептом здесь выступает душа, представленная в состояниях страдания, смятения и усталости: *душа летит в клочья; снимают кожу с души; пеленают душу в тартар*. Основная функция указанных метафорических моделей состоит в эвфемистическом метафорическом описании сложных, часто невербализуемых напрямую душевных состояний.

Милитарная метафора (12 %) у Кинчева, вопреки традиции «концептуального милитаризма» в русском языке [Баранов, Караулов, 1991], редко описывает внешнюю агрессию. Чаще она разворачивается как метафора внутренней борьбы или соборного единства:

Этот бой только мой (Моя война)

Встали грозой,

Смыли всю гарь,

А чистых в грязь не вобьешь (Под дождем)

Функция данной модели – моделирующая: создание картины мира как арены непрерывной борьбы добра и зла, лжи и правды, где герой отстаивает свою идентичность.

Религиозная метафора (11 %) является яркой чертой идиостиля К. Кинчева. Она построена на переосмыслении библейских сюжетов и концептов, выполняя моделирующую и инструментальную функции: *Испокон веков граничит с Богом моя Светлая Русь* (Инок, воин и шут);

С Богом надежнее жить, с Богом легко умирать (Стать Севера).

Эта модель служит инструментом для выстраивания системы духовных координат художественного мира, где вера является стержневым элементом миропорядка.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что когнитивная метафора является системообразующим элементом поэтики К. Кинчева. Выявленные доминирующие модели – абиотическая, морбиальная, милитарная и религиозная – образуют целостную метафорическую картину мира, центральным элементом которой является рефлексирующий лирический герой, ведущий внутреннюю борьбу, но обладающий мощной творческой и духовной энергией.

Установлено, что основные сферы-мишени метафорической экспансии – это «внутреннее состояние лирического героя» и «окружающий мир». При этом метафорические модели не имеют жестких границ, они взаимопроникаемы и взаимодополняемы, создавая сложный и многомерный художественный универсум.

Использование традиционных для русского языкового сознания концептов (огонь, душа, война, вера) обеспечивает коммуникативную успешность текстов, делая их понятными и эмоционально близкими слушателю, несмотря на сложность и глубину затрагиваемых тем. Таким образом, творчество К. Кинчева представляет собой не только художественный, но и лингвокультурный феномен, отражающий ключевые константы национального мировосприятия.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: Материалы к словарю. – М.: Ин-т русского языка АН СССР, 1991. – 193 с.
3. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. – С. 34-47.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Изд. 3, испр. и доп., 2004. – 992 с.
6. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

Источники языкового материала

1. Тексты песен группы «Алиса» // Официальный сайт группы «Алиса» и ресурс «Репродуктор». URL: <https://reproduktor.net/gruppa-alisa/> (дата обращения: 16.05.2022).

КОНЦЕПТ «NORTH» В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АЛЯСКИ: СТРУКТУРА, РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА

THE CONCEPT OF “NORTH” IN THE POETIC DISCOURSE OF ALASKA: STRUCTURE, REPRESENTATION, AND NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY

А.В. Павлова

A.V. Pavlova

Научный руководитель О.В. Фельде
Scientific adviser O.V. Felde

Концепт «North», лингвокультурология, когнитивная лингвистика, поэтический дискурс, современная поэзия Аляски, языковая картина мира, коренные народы Аляски, идентичность, деколонизация.

Цель исследования – комплексный анализ многомерной структуры концепта «North» на материале поэтического дискурса современных поэтов Аляски. Для достижения цели решаются следующие задачи: рассмотреть теоретические основы изучения концепта в современной когнитивной лингвистике и лингвокультурологии; определить структуру концепта и методы его анализа; выявить особенности структуры поэтического концепта «North»; дать характеристику языковых средств репрезентации его слоев. Теоретико-методологическую основу работы составляют принципы лингвокультурологии и концептологии (В.А. Маслова, С.Г. Воркачев). Методы исследования включают выборочную расписку (этап сбора информации) и концептуальный анализ (исследовательский этап). Источники материала – стихи современных поэтов Аляски (Абигейл Чабитной / Abigail Chabitnoy, Джоан Навиюк Кейн / Joan Navijuk Kane, Керри Аягадук Оянен / Carrie Ayagaduc Ojanen).

Concept “North”, cultural linguistics, cognitive linguistics, poetic discourse, contemporary Alaskan poetry, linguistic worldview, Indigenous peoples of Alaska, identity, decolonization.

Objective – a comprehensive analysis of the multidimensional structure of the concept “North” (its notional, figurative, and evaluative layers) based on the poetic discourse of contemporary Alaskan poets. To achieve this goal, the following tasks are addressed: to examine the theoretical foundations of concept studies in modern cognitive linguistics and cultural linguistics, defining the structure of the concept and methods for its analysis; to identify the structural features of the poetic concept “North” and characterize the linguistic means representing its layers. Theoretical and methodological framework: the research is grounded in the principles of cultural linguistics and conceptology (V. A. Maslova, S. G. Vorkachev). Research methods: the study employs purposive sampling at the data collection stage. At the analytical stage, conceptual analysis, widely used in cultural linguistics, is applied. Sources: the research material consists of poems by contemporary Alaskan poets: Abigail Chabitnoy, Joan Navijuk Kane, and Carrie Ayagaduc Ojanen.

Понятие «North» давно перестал быть сугубо географическим обозначением, превратившись в сложный, многослойный феномен, аккумулирующий ключевые нарративы национальной и культурной идентичности.

В последние десятилетия он изучается современными российскими учеными в контексте различных дискурсов – когнитивно-сопоставительном (Д.Ф. Закирова, Н.А. Егорова), лингвокультурологическом (О.Н. Иванищева, И. Хохолова и М. Самсонов), этнолингвистическом (О.Н. Иванищева), а кроме того, в художественном дискурсе, которой и представляет для нас наибольший научный интерес.

Структура концепта «North» и языковые средства его вербализации в художественном дискурсе рассматриваются в диссертационной работе В.М. Лютянского «Концепт “North” в “Северных рассказах” Джека Лондона» [1]. В своей работе исследователь приходит к следующему выводу: концепт «North» у Джека Лондона вербализуется не только как географическое направление, а как многомерный художественный образ, включающий микроконцепты «Враждебная среда», «Испытание», «Простор / свобода» [1].

Диссертационная работа Д.Ф. Рахимовой «Языковая репрезентация концепта *North / Север* в оригиналах и переводах романов Фарли Моуэта» [2] представляет собой фундаментальное исследование в области сопоставительной лингвоконцептологии, объединяющее анализ художественного дискурса, переводоведение и экспериментальные методы [2].

В англоязычном североамериканском научном пространстве нет устоявшейся традиции лингвистического анализа концепта «North» как единицы языковой картины мира. Лингвисты США и Канады, работающие с «северным материалом», занимаются полевой документализацией исчезающих языков коренных народов Арктики, а не концептуальным анализом «North». Шерилл Э. Грейс в своей работе “Canada and the idea of North” («Канада и Северная идея») анализирует, как Север конструируется в живописи, театре, музыке и политических текстах, опираясь на методы культурологии [5].

Дуглас Уэст в статье “Comment: discourse or discovery” («Комментарий: дискурс или открытие») развивает идею «нордизма» (“nordicism”). Его исследование является социологическим, а не лингвистическим [8].

Даниэль Шартье изучает «грамматику идей Севера» на базе филологии и истории [4]

Как видно, в перечне работ отсутствуют труды, посвященные репрезентации концепта «North» в поэтическом дискурсе в целом, и в текстах современных поэтов Аляски в частности. Это определяет задачи и объект исследования.

В современной когнитивной лингвистике и лингвокультурологии, в развитие идей Ю.С. Степанова, В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, принято выделять несколько качественно разнородных слоев концепта: понятийный, образный и оценочный.

Понятийный слой концепта «North» в поэтическом дискурсе Аляски включает в себя прямые номинации, термины и реалии, которые создают фактическую основу образа Севера.

Географически «North» в произведениях современных поэтесс Абигейл Чабитной / Abigail Chabitnoy [3], Джоан Навиюк Кейн / Joan Navijuk Kane [6],

Керри Аягадук Оянен / Carrie Ayagaduc Ojanen [7] представлен упоминанием Аляски («Biologists in Alaska») и номинациями конкретных мест («Konnecott» – заброшенный шахтерский город на Аляске; «Savoona», «Ugiuvak», «Teller», «Jabbertown» – поселки Аляски; «Bering Sea» (Берингово море)) и особенностей местности и ландшафта («glaciers» (ледники), «ice sheets» (ледяные просторы), «fjord» (фьорд), «island» (остров), «river» (река), «sea» (море), «rough ice» (торосы), «tundra»).

Представители северного животного мира также составляют значимые элементы понятийного слоя концепта «North»; имеются в виду репрезентанты «seabirds» (морские птицы), «fish» (рыба), «shark» (акула; в контексте коренных традиций она является тотемным животным, что обуславливает частое использование данной лексемы в описания концепта *Север*), «bear» / «polar bear» (медведь / белый медведь), «seal» (морж), «whale» (кит), «raindeer» (северный олень) – типичных обитателей арктического региона, неразрывно связанных с его восприятием.

Кроме того, концепт «North» репрезентируется через названия атрибутов, одежды и традиционных ремесел коренных народов: «fur» (мех), «gaffed fish» (рыба, пойманная багром), «seal oil lamp» (лампа с тюленьим жиром), «moss wicks» (фитили из мха), «animal hides» (шкуры животных), «dog hitched to dogs» (собачья упряжка). Таким образом, понятийный слой концепта «North» составляет единство географических, природных, этнографических и исторических смыслов.

В основе любого поэтического текста лежит образный слой концепта, детализирующий результаты чувственно-перцептивного познания действительности и представляющий собой совокупность закрепленных в языковом сознании наглядно-чувственных, ассоциативных и метафорических признаков (З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.И. Карасик, Н.А. Красавский).

Центральными метафорами, наполняющими образный слой концепта, «North» являются следующие.

Север как тело / лицо, подверженное разрушению – Абигейл Чабитной сравнивает ледник с лицом – «The face falls away» (лицо осыпается / сползает), что создает образ раненого, стареющего, умирающего великана (Abigail Chabitnoy, «We became pieces so the whole would survive», 2020). В произведениях Джоан Кейн тело и боль человека смешиваются с телом и болью земли – «vertebrae, chasm and clatter» (позвонки, пропасть и лязг) (Joan Navijuk Kane, «Game with failed absolute», 2021). Руки бабушки у Керри Оянен – топос «She has brown hands with rivers deep and blue» (у нее коричневые руки с глубокими синими реками-венами), в котором вены становятся реками, а кожа – землей (Carrie Ayagaduc Ojanen «Berry picker II», 2018).

Север как память – «There is memory of birds so thick» (память о птицах очень глубока) – как память о былом изобилии на фоне опустошения в настоящем (Abigail Chabitnoy «Palinode», 2020). Традиционные наименования орудий труда («ulu» (женский нож), «umiaq» (кожаная лодка), «ugilhaaq» (традиционная

одежда)), термины родства («Аака» (бабушка), «Аара» (дедушка)) и некоторая другая лексика («naluagmiut» (белый человек), «syramic» (спасибо)) переданы в поэтических текстах на языке инуиат и вплетены в английский текст как акт сохранения собственной памяти и идентичности.

Север как место, где оживают мифы – «...you showed us the women could be a bird» (...ты показал нам, что женщины могут быть птицами) – на Аляске образ «женщины-птицы» встречается в мифологии и фольклоре коренных народов (инуитов, юпиков и атабасков) (Abigail Chabitnoy, «Palinode», 2020). «I see you dance your crane dance...before you disappear into the crane form» (Я созерцаю твой журавлиный танец... пока ты не исчезнешь, став журавлем) – превращение в птицу Керри Оянен использует как метафору, указывающую на глубинное родство человека и природы.

Оценочный слой концепта представляет собой совокупность устойчиво закреплённых в языковом сознании признаков, которые выражают отношение коллективного или индивидуального субъекта к обозначаемому объекту. Оценочный слой концепта «North» амбивалентен. Составляющие его эстетические оценки фиксируют красоту сурового северного края с помощью эпитета «lit» (озаренный, полный света). Однако красота здесь неотделима от мрака – «...lit gold and hued like night» (сияющий золотом в красках тьмы) (Joan Navijuk Kane «Shot in Sobriety»). Эпитет «elegant» (изящный) неожиданно появляется в описании разделки туши лебедя: смерть здесь не отменяет красоты, идея которой положена и в основу трагической эстетики (Carrie Ayagaduc Ojanen «Roughly for the North»).

Эмоциональная оценка Севера насыщена горечью и страхом. «Now the girls are losing their wings» (сейчас девушки теряют свои крылья) – это символически осмысленная потеря способности летать, утрата традиций и свободы. «You all broke, I know, everyone shattered» (Вы все сломались, я знаю, все разбились вдребезги) – так Керри Оянен пишет о последствиях переселения как коллективной травме, выраженной через образ разбитого стекла.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. В современном поэтическом дискурсе Аляски Север показан не как статичное географическое пространство, а как сложный феномен, включающий природные, культурные, исторические и метафизические составляющие.

2. Ключевую роль в содержательном наполнении концепта «Север» играют анималистические и тотемные образы, а также баланс между документальной фиксацией истории и мифологическим мышлением.

3. Север образно познается через тело человека, которое само становится частью ландшафта.

4. Центральным объединяющим данный концепт эмоционально-оценочным мотивом является историческая травма колонизации и насильственной ассимиляции. Эта травма вписана в «ландшафт» концепта и передается через поколения.

5. Включение лексики коренных народов (инуиат) в англоязычные тексты служит актом деколонизации языка, инструментом сохранения идентичности.

Библиографический список

1. Лютянский В.М. Концепт «North» в «Северных рассказах» Джека Лондона: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2011.
2. Рахимова Д.Ф. Языковая репрезентация концепта *North / Север* в оригиналах и переводах романов Фарли Моуэта: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012.
3. Chabitnoy A. Three poems // Poetry Northwest. 2020; URL: <https://www.poetrynw.org/poetry/abigail-chabitnoy-three-poems>
4. Chartier D. Towards a Grammar of the Idea of North: Nordicity, Winterity. Toronto, 2007.
5. Grace S.E. Canada and the Idea of North. Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press, 2001.
6. Kane J.N. Seven poems from dark traffic // The Map Is Not the Territory. 2021; URL: <http://themapisnot.com/issue-12-joan-naviyuk-kane>
7. Ojanen C.A. Roughly for the North. Fairbanks: University of Alaska Press, 2018. 82 p.
8. West D. Comment: discourse or discovery // Journal of Canadian Studies / Revue d'études canadiennes. 2018. No 26.

РОЛЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА

THE ROLE OF RUSSIAN LITERATURE IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN NATIONAL SCHOOLS OF KYRGYZSTAN

М.М. Сатыбалдиев, Э.Т. Турдубекова

M.M. Satybaldiev, E.T. Turdubekova

Русская литература, русский язык, национальные школы Кыргызстана, художественный текст, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка.

В статье рассматривается роль русской литературы в процессе изучения русского языка в национальных школах Кыргызской Республики. Особое внимание уделяется использованию художественных текстов как эффективного средства формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся, для которых русский язык является неродным. Русская литература рассматривается как важный компонент языкового образования, способствующий развитию устной и письменной речи, расширению словарного запаса, формированию навыков анализа текста и выразительного чтения. В работе подчёркивается значение русской художественной литературы в приобщении учащихся к культурным ценностям, традициям и духовному наследию русскоязычного мира, а также в развитии межкультурной коммуникации и толерантности. Показано, что систематическое использование литературных произведений на уроках русского языка повышает мотивацию учащихся, активизирует их речевую деятельность и способствует более осознанному и глубокому усвоению языка. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения высказанных в статье идей и рекомендаций по работе с художественными текстами в образовательном процессе национальных школ Кыргызстана с целью повышения эффективности обучения русскому языку и развития коммуникативных навыков учащихся.

Russian literature, Russian language, national schools of Kyrgyzstan, literary text, communicative competence, speech activity, intercultural communication, methodology of teaching Russian.

The article examines the role of Russian literature in the process of teaching the Russian language in national schools of the Kyrgyz Republic. Special attention is given to the use of literary texts as an effective means of developing linguistic, speech, and communicative competences among students for whom Russian is a non-native language. Russian literature is considered an important component of language education that contributes to the development of oral and written speech, vocabulary expansion, and the formation of skills in text analysis and expressive reading. The study emphasizes the significance of Russian literary works in familiarizing students with cultural values, traditions, and the spiritual heritage of the Russian-speaking world, as well as in the development of intercultural communication and tolerance. It is shown that the systematic use of literary works in Russian language lessons increases students' motivation, activates their speech activity, and promotes a more conscious and in-depth acquisition of the language. The practical significance of the research lies in the possibility of applying methodological recommendations for working with literary texts in the educational process of national schools in Kyrgyzstan in order to improve the effectiveness of teaching the Russian language and to develop students' communicative skills.

Роль русской литературы в изучении русского языка в национальных школах Кыргызстана имеет непреходящее значение. Она выходит далеко за рамки «чтения книг на языке» и становится ключевым инструментом для глубокого погружения в язык, культуру, мышление и систему ценностей, что критически важно для формирования гармоничного билингва [1, с. 22].

Рассмотрим последовательно те факторы, которые сформировали необходимость изучения русского языка в контексте художественной литературы.

Народность как фундамент русского языка

Народность русского языка – одно из его ключевых, определяющих свойств, которое проявляется в глубокой связи языка с жизнью, бытом, культурой и духовным миром народа. Русский язык – не просто система слов и грамматических правил. Это живой духовный организм, вобравший в себя многовековую историю народа, его характер, мудрость, образ мышления и способы восприятия мира. Именно народность делает русский язык таким богатым, образным, выразительным и одновременно доступным для понимания.

Именно в народности проявляется удивительная способность русского языка быть одновременно простым и глубоким, бытовым и философским. Русский язык отражает особенности национального характера: широту души, эмоциональность, лиричность, добродушие, тяготение к размышлениям и философии, уважение к простоте и искренности, стремление к правде. Не случайно именно русская литература породила такие понятия, как *душевность*, *тоска*, *удаль*, *судьба*, содержание которых порой невозможно точно перевести на другие языки. Они несут в себе особую глубину эмоционального переживания, свойственную русской культуре.

Народность – это не только связь с народной культурой, но и богатство словарного состава языка. Русский язык уникален тем, что способен передавать самые разные оттенки чувств и смыслов, от высокой трагедии до простой бытовой речи. Он вобрал в себя древние славянские слова (*мир*, *вера*, *свет*, *добро*, *воля*, *душа*), фольклорные выражения (*ходить голо-холодно*, *душа нараспашку*, *ум за разум заходит*), эмоциональные слова (*сердечность*, *тоска*, *удаль*, *широта души*), народные уменьшительно-ласкательные формы обращения (*матушка*, *сестрица*, *братюшка*) [6, с. 33].

Народность обеспечивает непрерывность и преемственность: язык меняется, но сохраняет свою душу. Народность русского языка – это его исторический и духовный фундамент. Она проявляется в устном народном творчестве, в художественной литературе, в бытовой речи, в традициях и обычаях русского народа. Именно народность делает русский язык живым, эмоциональным, выразительным и близким каждому человеку. Русский язык несёт в себе мудрость и память народа, его характер и мировоззрение. Народность – то качество, которое делает язык не только средством общения, но и отражением национальной души. Именно поэтому русский язык – один из самых богатых, глубоких и художественно выразительных языков мира [7, с. 18].

Народность русского языка формировалась веками, начиная с древнерусского периода. Уже в летописях XI–XII веков можно увидеть элементы народной речи – простые обороты, бытовые описания, эмоционально окрашенные выражения.

Фольклор как источник богатства русского языка

Но главным источником формирования народности стало устное народное творчество – фольклор, в котором отражены мудрость и жизненный опыт народа, национальные представления о добре и зле, мечты, идеалы и историческая память, природа, труд и быт. Русские пословицы, загадки, сказки, былины, заклички, песни – всё это стало фундаментом, на котором строился литературный язык.

Пословицы и поговорки стали выразителями народной морали и философии: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей, С миру по нитке – голому рубаха, Не всё коту масленица, Где просто, там ангелов со сто.* Эти фразеологизмы отражают отношение народа к труду, стремление к правде и справедливости, уважение к честности и простоте, наблюдательность и мудрость.

Образы русских сказок («серый волк», «красна девица», «лебединая песня», «тридцать три богатыря») живут в языке до сих пор и используются как метафоры и символы. Именно в фольклоре наиболее ярко проявляется природная образность русского языка, его мелодичность, эмоциональность, простота и глубина народной речи, что предопределило её влияние на литературный язык [5, с. 78].

А.С. Пушкин как создатель русского литературного языка

Александр Сергеевич Пушкин занимает в русской культуре исключительное место. Именно он стал тем писателем, который поднял живое народное слово на высочайший художественный уровень.

Одним из важнейших достижений Пушкина является создание и оформление современного русского литературного языка. Именно он сумел придать русскому слову ту ясность, гибкость и выразительность, которые сделали язык мощным инструментом художественного мышления [2, с. 24].

До начала XIX века русский литературный язык находился в сложном положении. Он испытывал влияние: церковнославянского языка, французской моды и аристократического окружения, тяжёлых канцелярских конструкций, искусственных грамматических форм. Письменная и устная речь были оторваны друг от друга: литературный язык не отражал живой, повседневной речи народа. Пушкин стал первым, кто увидел необходимость объединить два потока – народную речь и высокую книжную традицию, создав гармоничный, естественный и гибкий языковой стиль. Писатель освободил язык от громоздких конструкций и усложнённого синтаксиса, сумел органично соединить народные выражения, простые синтаксические конструкции, разговорные интонации, интонационную лёгкость, элементы фольклора, стремился писать так, чтобы произведение было понятно, естественно, музыкально.

Его стиль основан на простоте, но эта простота является результатом высочайшего мастерства. Пушкин доказал, что гениальная мысль может выражена ясным, чистым и доступным языком. Пушкин сумел сделать русский язык удивительно гибким. Его тексты легко переходят от лирической мягкости к драматической напряжённости, от юмора и иронии – к высокой трагедии. Он показал, что русский язык способен выражать тончайшие эмоциональные оттенки, сложные философские идеи, бытовые детали, глубокие психологические переживания [3, с. 48].

Пушкинский язык стал общедоступным, но не упрощённым. Он понимал, чтобы литература служила обществу, язык должен быть понятным широкому кругу читателей. Пушкин сформировал принципы композиции и построения текста, правила литературного стиля, традиции поэтического и прозаического языка. Его произведения стали своеобразной энциклопедией языка XIX века, в которой писатели находили идеальный образец литературной речи. Фразы из «Сказок Пушкина» («У Лукоморья дуб зелёный...») или из «Бориса Годунова» стали частью культурной памяти народа.

Его творчество стало тем фундаментом, на котором построено всё последующее развитие русской литературы. То, что Пушкина называют «учителем всех последующих писателей», совершенно справедливо. Его творчество оказало мощнейшее влияние на Гоголя – в формировании языка сатиры и реализма; на Лермонтова – в развитии романтической поэзии и психологической прозы; Толстого – в стремлении к ясности, правдивости и простоте; Достоевского – в раскрытии внутреннего мира человека и философских вопросов. Каждый из этих писателей, несмотря на свою уникальность, признавал в Пушкине того, кто задал направление развитию русской словесности, кто создал культурную и языковую основу для всей русской классики.

Современный русский язык как развивающаяся система

Созданный Пушкиным тип литературного языка настолько устойчив, что сохраняется до наших дней: именно на этом языке сегодня говорит и пишет вся Россия в сферах образования, науки, художественного творчества, публицистики [4, с. 44], именно этот язык сформировал языковую норму, которой руководствуется современное русскоязычное общество.

Русский язык постоянно развивается, оставаясь верным своим народным корням. Новые слова – заимствования, технические термины, интернет-лексика – без труда вписываются в языковую систему. Это возможно благодаря глубокой природной гибкости языка, живой народной основе, способности языка отражать изменения в обществе.

Русская литература как база освоения русского языка и мировой культуры

Через русскую литературу, которая является одной из великих ценностей общемирового культурного наследия, киргизские школьники знакомятся с общечеловеческими философскими, этическими и эстетическими идеями. Сравнивая

героев, сюжеты, мотивы русской и кыргызской литератур (темы рода, семьи, долга, природы и др.), кыргызские школьники учатся видеть общее и особенное в культурах. Литература тесно связана с историей, философией, религией, искусством создавая целостную картину мира. Это воспитывает уважение и понимание народов друг к другу, снижает риск культурных конфликтов, способствуя формированию межкультурной компетенции.

Русская литература – источник познания России, ее истории, менталитета, традиций, социальных отношений, географического пространства.

Анализ художественных текстов, оценка поступков героев, поиск мотивов, обсуждение «вечных вопросов» (добро/зло, смысл жизни, свобода/ответственность) формируют умение глубоко мыслить, развивают критическое и аналитическое мышление. В то же время литература пробуждает сопереживание, учит распознавать и называть сложные чувства, развивает вкус к прекрасному, чувство слова. На примерах героев ученики в безопасном пространстве урока проживают моральные дилеммы, что способствует формированию собственной системы ценностей.

Без знания литературы знание языка, на котором «говорит» сама литература, остаётся поверхностным. Одновременно с этим сама классическая литература – произведения Пушкина, Тургенева, Чехова – предоставляет эталонные образцы литературного языка, богатого, точного и выразительного, помогая преодолеть влияние разговорных или упрощённых форм. Слова, идиомы, грамматические конструкции усваиваются не изолированно, а в образном, эмоционально окрашенном контексте, что улучшает их понимание и запоминание. Анализ диалогов и монологов героев, пересказ сюжета, обсуждение проблем – всё это практика устной и письменной речи, обогащение словаря синонимами, антонимами, стилистическими фигурами.

Знание ключевых произведений русской литературы – обязательная часть образовательного стандарта для поступления во многие вузы Кыргызстана и России, а это означает, что, являясь маркером общей эрудиции, оно обеспечивает успешную академическую и профессиональную интеграцию. Очевидно и то, что умение работать с художественным текстом тренирует навык работы со сложными текстами вообще – правовыми, научными, публицистическими.

Проблемы и подходы освоения русского языка в контексте русской литературы

Многие реалии, исторические события, религиозные и бытовые контексты могут быть непонятны кыргызскому школьнику. Необходим внимательный культурологический комментарий и проведение параллелей с родной культурой. Язык классических литературных произведений XIX века, обилие в нем архаизмов и сложных синтаксических конструкций могут стать серьезными барьерами для понимания содержания самого текста. Поэтому важно тщательно отбирать тексты и использовать адаптационные методы работы (например, больше аудирования, просмотр экранизаций на начальном этапе). Изучение литературы

должно сводиться не к заучиванию сюжетов и характеристик героев, но развивать личностное восприятие, диалог с текстом, связь с современностью.

Изучение русской литературы должно идти параллельно в диалоге с кыргызской литературой, чтобы укреплять национальную идентичность, а не подменять её. Русская литература в национальных школах Кыргызстана – это не только школьный предмет, а уникальный культурный и педагогический ресурс. Она выполняет роль моста между культурами и поколениями, тренажёра для интеллекта и эмоциональной сферы, хранилища языкового богатства и этических максим. Её грамотное и вдумчивое преподавание, основанное на принципах диалога культур и уважения к личности, способствует формированию носителя языка и, что не менее важно, мыслящего, чувствующего и толерантного человека, способного гармонично развиваться в поликультурном пространстве Кыргызстана и всего мира. Таким образом, ценность русской литературы – в её способности быть инструментом мягкой гуманитарной интеграции и личностного роста.

Библиографический список

1. Белинский В. Г. О русской литературе. – М.: Художественная литература, 1981. – 384 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. – М.: Наука, 1980. – 320 с.
4. Васильева Н. П. Методика работы с художественным текстом на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 2011. – 160 с.
5. Дмитриева Л. В. Методика преподавания русского языка в национальных школах. – Бишкек: Адабият, 2015. – 98 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические основы обучения языку. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «КРАТКОЙ ЛЕТОПИСИ ЕНИСЕЙСКОГО УЕЗДА И ТУРУХАНСКОГО КРАЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ» А.И. КЫТМАНОВА

GENRE ORIGINALITY OF “A BRIEF CHRONICLE OF THE YENISEI DISTRICT AND TURUKHANSK REGION OF YENISEI PROVINCE” BY A.I. KYTMANOV

Т.В. Тарасенко

T.V. Tarasenko

Летопись, Сибирь, жанроведение, древнерусская литература

Целью исследования является анализ «Краткой летописи Енисейского уезда и Туруханского края Енисейской губернии» А.И. Кытманова с учетом модели речевого жанра Т.В. Шмелёвой. Представлен сравнительный анализ текста «Краткой летописи...» и древнерусских летописей. В результате сделан вывод о том, что с позиций лингвистического жанроведения «Краткая летопись...» – это вариант жанрового перехода от древнерусской летописи (с ее многослойной идеологической функцией, автором-клириком) к современной региональной истории Сибири. Специфическими характеристиками данного текста являются фокусирование на событиях экономической и культурной жизни сибирского региона (золотодобыча, образование), идеология патриотизма и элементы архаичного оформления текста, в частности, использование дореформенной орфографии.

Chronicle, Siberia, Genre Studies, Old Russian literature.

The aim of this study is to analyze the text of A.I. Kytmanov's "Brief Chronicle of the Yenisei District and Turukhansk Region of the Yenisei Governorate" using T.V. Shmeleva's model of speech genre. A comparative analysis of the text of "Brief Chronicle..." and Old Russian chronicles is presented. It is concluded that, from the perspective of linguistic genre studies, "Brief Chronicle..." represents a genre transition from the Old Russian chronicle (with its multilayered ideological function and clerical author) to the modern regional history of Siberia. Specific characteristics of this text include a focus on economic and cultural events in the Siberian region (gold mining, education), an ideology of patriotism, and elements of archaic textual design, in particular, the use of pre-reform orthography.

«**К**раткая летопись Енисейского уезда и Туруханского края Енисейской губернии: 1594–1893 годы» (далее – «Краткая летопись») Александра Игнатьевича Кытманова в полном объеме впервые издана в 2016 г. [3]. В ней отражены события культурной и экономической жизни, составлявшие историю Восточной Сибири и Енисейска (столицы региона) в течение трех столетий.

Посвященные изучению Восточной Сибири (Приенисейской Сибири) научные труды А.И. Кытманова раскрывают их автора как ботаника, геолога и почвовед. Он составитель «Гербария Енисейского округа и Туруханского края» 1881–1897 гг., насчитывающего свыше 400 листов; в академическом гербарии есть растения, увековечившие имя ученого. Ботанический сад в 1890 г. получил от него 385 экземпляров растений Енисейской губернии. Ему же принадлежат

фундаментальный труд 1895 г. «Некоторые данные к геологии золотых россыпей Северо-Енисейского горного округа», работы о рыбном промысле на Енисее и др.

Современники признавали научные и общественные заслуги исследователя-краеведа, осознавая масштаб этой недюжинной личности. Так, в 1910 г. в петербургском журнале «Сибирские вопросы» читаем: «Енисейский музей постигла бы, вероятно, печальная участь Ачинского, если бы он вскоре после своего возникновения не попал в руки Кытманова, естественника по образованию, местного обывателя, любителя и знатока дела, специально к нему подготовившегося. Благодаря этому случайному обстоятельству енисейский музей постепенно развивался и с первых же шагов своей жизни был направлен по правильному пути и строго обдуманному плану» [1].

Цель настоящего исследования – сравнительный анализ «Краткой летописи» и древнерусских летописей с позиции лингвистического жанроведения. Основой анализа стала модель речевого жанра Т.В. Шмелевой, параметрами которой являются коммуникативная цель, «прошлое» и «будущее», автор и адресат, диктум и языковая форма [7].

Обратимся к определению летописи. Она рассматривается как один из основных жанров древнерусской словесности: это историческое повествование, организованное по годам, когда описание событий привязывается к очередному «лету». Автором летописи «могли быть монахи, дьяки, монастырские библиотекари, епископы и др.; летописец занимал высокое общественное положение; мастер своего дела, широко эрудированный летописец был носителем высоко литературной культуры» [2, с.315].

Исследователи обычно различают краткие погодные заметки и повествования, в которых события получают развернутое описание, иногда с включением диалогов и деталей [4, с.181]. По А.Н. Робинсону, летопись призвана «совместить задачи исторического, публицистического, религиозно-нравоучительного и литературного повествования» [6, с. 422], то есть соединить фиксацию событий с их оценкой и назидательной интерпретацией.

Своеобразием древнерусской летописи является подчиненное положение жанров включенных в нее частей: исторической (воинской) повести, жития святого, поучения, похвального слова, документальных текстов. А.Н. Робинсон характеризует «Повесть временных лет» как сложное по строению произведение, где сосуществуют разнородные тексты: дружинно-эпические предания и родовые легенды, фрагменты устных рассказов и сказочных мотивов, пословицы, воинские повести, житийные эпизоды, отрывки переводной литературы, ораторские речи, государственные договоры и политические завещания и др. [6, с. 422].

Д.С. Лихачёв в работе «Система литературных жанров Древней Руси (XI–XVII вв.)» рассматривает летопись в ряду так называемых «объединяющих жанров» – сборников, которые включают и организуют тексты разных типов (повести, договоры, поучения, хождения, жития и др.), подчиняя их единой композиции [5, с. 60–62].

В результате летопись предстает как сложное синтетическое произведение, многостилевой свод, противопоставленный «однослойному» историческому тексту и соотносимый со структурой феодального общества.

Задачей, которую ставил перед собой А.И. Кытманов при создании «Краткой летописи», стало создание локальной и подробной исторической летописи родного края. «Он часто сетовал на то, что многие рукописи, воспоминания старожилов города не сохранились, что к своей истории сибиряки относятся без должного уважения» [1].

В таблице далее представлен сравнительный анализ древнерусской летописи и «Краткой летописи Енисейского уезда» с учетом пяти из семи параметров жанрообразующей модели.

Жанрообразующий параметр	Древнерусские летописи	«Краткая летопись Енисейского уезда»
Исторический период описания	XI–XVII вв.	1594–1893 гг.
Цель	Фиксация значимых исторических событий с их оценкой и назидательной интерпретацией	Описание истории Восточной Сибири
Автор	Образованный клирик – участник событий или их свидетель – личные оценки и мнение которого могут быть отражены в тексте	Составитель-краевед А.И. Кытманов, оценка которого в тексте представлена через отбор фактов, включенных в описание
Адресат	Князь и его окружение, духовенство	Широкий круг читателей
Диктум	События года – рождение/смерти князей, военные походы, битвы, заметные природные явления, церковная деятельность. Повести (о князьях и их походах). Грамоты, договоры с соседями (например, греками). Сказания, фольклорные тексты. Жития и слова святых, хронографы.	Исторические факты. События культурной, общественной и экономической жизни Приенисейской Сибири
Языковое воплощение	Древнерусский язык с вкраплениями и элементами старославянского языка	Русский язык. Текст, оформленный в дореформенной орфографии, приносящей стилистику древнерусских хронографов

По нашему мнению, связь «Краткой летописи» с традицией древнерусских летописей можно описать как жанровое наследование при одновременном видоизменении функций и материала произведения; приведем ряд доказательств.

А.И. Кытманов использует так называемый «погодный» принцип обычной летописи. Текст «Краткой летописи» организован строго «под годом», с последовательной фиксацией событий, то есть демонстрирует базовый принцип

хронологического изложения, характерный для древнерусских сводов XI–XVII вв. Например: *«1846. Генераль-губернаторъ Муравьевъ обратилъ вниманіе на пьянство и разгуль рабочихъ, выходящихъ съ приисковъ. Вслѣдствіе отсутствія надзора за ними, среди нихъ, при участіи торговцевъ виномъ случаются грабежи и даже убійства. Для устраненія этаго генераль-губернаторъ предписалъ, чтобы горные исправники дѣлили рабочихъ, выходящихъ съ приисковъ, на партіи и каждую партію отправляли подъ надзоромъ особой команды казаковъ, а самую большую партію долженъ сопровождать командиръ отряда [3, с. 297].*

Так же традиционен и тип фактического материала: ядром «Краткой летописи» остаются реальные события локальной истории – военные конфликты, сфера промыслов, церковная жизнь, экономическое развитие, сфера образования, что функционально продолжает установку древнерусской летописи на фиксацию истории земли и её народонаселения.

Текст А.И. Кытманова представляет собой компиляцию разнородных источников (личные архивы, клировые книги, статистика, устные свидетельства, эпитафии), сведённых в единый хронологический корпус, что сближает его с «объединяющим жанром» летописи, по Д.С. Лихачёву.

Одновременно нельзя не увидеть отличий анализируемого произведения от древнерусских текстов, одним из которых является ошутимое историческое дистанцирование автора от излагаемых событий: автор – профессиональный краевед и составитель, работающий с массивом уже существующих документов, а не участник или непосредственный свидетель событий. Это сближает его текст с поздней историографией, а не с древнерусским летописанием.

Региональная направленность также добавляют описанию специфики. В центре внимания здесь – периферия российского государства, Приенисейская Сибирь, а не пространство «Земли русской». Акцент в «Краткой летописи» сделан на освещение социальных процессов и экономических проблем, золотодобычу и промыслы, образование и культуру, что во многом не совпадает с типичным тематическим «набором» древнерусских летописей.

Последнее, что отличает краеведческий текст от древнерусской летописи, – это метод работы с источниками: в «Краткой летописи» он построен на систематическом и профессиональном использовании многочисленных источников, что роднит текст с научными историческими изысканиями конца XIX – начала XX века.

Таким образом, «Краткая летопись Енисейского уезда и Туруханского края Енисейской губернии» поддерживает и развивает базовую хроникальную установку древнерусских летописей («погодный» принцип, сводный характер текста, его жанровая многослойность, ориентация на фактологичность). Однако функциональная направленность, содержательное наполнение и «образ» автора «Краткой летописи» позволяют охарактеризовать ее как вариант жанрового перехода от древнерусского текста к историческому тексту-свидетельству о жизни российского региона.

Библиографический список

1. Бердников Л. Таежная страна Александра Кытманова [Электронный ресурс]; URL: <https://gornovosti.ru/news/57506/> (дата обращения 05.02.2025).
2. Книговедение: энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1982. 664 с.
3. Кытманов А.И. Краткая летопись Енисейского уезда и Туруханского края Енисейской губернии: 1594–1893 годы. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2016. 888 с.
4. Литературный энциклопедический словарь М.: Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
5. Лихачёв Д.С. Система литературных жанров Древней Руси (XI–XVII вв.): Предварительный очерк // Славянские литературы: доклады советской делегации V Междунар. съезда славистов. София, сентябрь 1963 г. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 56–78.
6. Робинсон А.Н. Литература Древней Руси // История всемирной литературы в 9 тт. М.: Наука, 1984. Т.2. С.408–437.
7. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. С.88–98.

МИФОЛОГЕМЫ РЫБЫ И ВОЛКА В ПРОИЗВЕДЕНИИ В.П. АСТАФЬЕВА «ЦАРЬ-РЫБА» И ЦЗЯН ЖУН «ТОТЕМ ВОЛКА»

MYTHOLOGEMS OF FISH AND WOLF IN THE WORK OF V.P. ASTAFIEV "TSAR FISH" AND JIANG RONG "TOTEM WOLF"

Е.Г. Шестернина

E.G. Shesternina

Миф, мифологема, языковое сознание, национальная культура, картина мира, тотем.

В данной статье рассматривается актуальный вопрос взаимодействия мифологического мышления и национального сознания. Мифологема отражает культурную специфику этносов, передаваемую через язык из поколения в поколение и зафиксированную в лингвокультуре двух народов. Особое место в системе мифологических знаний наших предков занимают мифологемы водного и степного мира, пришедшие из глубины веков, чтобы сегодня показать разрушение связей между природой и человеком.

Myth, mythology, language consciousness, national culture, picture of the world, totem.

This article discusses the topical issue of the interaction of mythological thinking and national consciousness. The mythology reflects the ethnocultural specifics of ethnic groups, transmitted through the language from generation to generation and recorded in the linguistic culture of the two peoples. A special place in the system of mythological knowledge of our ancestors is occupied by mythologems of the water and steppe world, which came from the depths of centuries to show today the destruction of the ties between nature and man.

На протяжении всей истории человечества мифология сохраняет свою актуальность как структура сознания: не было эпохи, которая не создавала бы свои мифы или не использовала уже существующие. Мифология, составляющая значительную часть картины мира любого народа, является неотъемлемым элементом языковой картины мира. «Миф этиологичен – он объясняет, что откуда пошло. Он сообщает, откуда появилась смерть и как справиться с психологическим кризисом, который порожден обретением этого знания. Он истолковывает причины землетрясений, гроз, болезней и так далее; он рассказывает о происхождении вселенной и человека, карты звездного неба и особенностей рельефа, нынешних форм растений и повадок животных...» [3, с. 12].

В современной литературе слово «мифологема» часто используется для обозначения сознательно заимствованных мифологических мотивов и перенесения их в мир современной художественной культуры. Сегодня многие исследователи отмечают, что термин «мифологема» имеет амбивалентную природу: это и мифологический материал, и почва для образования нового материала.

В повести В.П. Астафьева «Царь рыба» главным героем является не только человек, но и образ необыкновенного, почти неуязвимого живого существа, получившего в произведении мифологическую окраску. Архаичность царь-рыбы

легко обнаруживает себя в астафьевском тексте. Связано это с поступком Глаши, которая однажды использовала осетровый череп как маску, что связывает поступок девушки с пережитком тотемного культа рыбы [2, с. 157]. Само описание рыбы делает её похожей на древнее чудовище: *«Что-то редкостное, первобытное было не только в величине рыбы, но и в формах ее тела, от мягких, безжильных, как бы червячных, усов, висящих под ровно состругнутой внизу головой, до перепончатого, крылатого хвоста – на доисторического ящера походила рыба, какой на картинке в учебнике по зоологии у сына нарисован»* [1, с. 142].

Мифологема помогает раскрыть мотив жизни и смерти в повести «Царь-рыба». Главный герой поднимает руку не на рыбу – на саму природу, даровавшую ему жизнь. И только финал рассказа дает надежду на его духовное перерождение, ибо оказавшись в экстремальной ситуации, между жизнью и смертью, он вспоминает о Боге. Искренне, всей душой покаявшись в своем тяжком грехе (расправой над любимой девушкой), Игнатий освободается от царь-рыбы, заслужив раскаянием свое право на жизнь. Таким образом, рыба здесь не только играет роль природной карающей силы, но и, в то же время, воплощает царство смерти, кратковременное пребывание в котором может помочь человеку возродиться к новой жизни.

Мифологемой в романе Цзян Жун «Волчий тотем» выступает белый волк. В эпиграфе автор приводит строки Чжан Чуаньси из книги «Черновики по древней истории Китая»: *«Они сочинили стихи и преподнесли императору... назывались стихи «Песня белого волка», и содержание песни было таково: «Правитель белый волк... преклоняемся перед твоей мудростью...»* [4, с.8]. Белый волк, как и царь-рыба, существо древнее, пришедшее из глубины веков. В данном контексте прилагательное *белый* используется автором в несвойственном для китайской картины мира значении. Белый – священный, уважаемый сочетается с самым почитаемым объектом монгольской мифологии. Это помогает писателю противопоставить два мира: китайский и монгольский. Белый волк – общий предок двух народов, но китайцы, став земледельцами, перестали уважать волка. Белый волк – дух степи, монголы почитают его, поклоняясь волчьему тотему. Преклонение перед волками также сформировалось из чувства благодарности, во многих преданиях упоминается о том, что волк спас предков монгольских народностей, именно поэтому появляется тотем волка, который во многом накладывает отпечаток на формирование монгольской картины мира. В китайской культуре роль священного покровителя играет дракон, непонимание двух культур постоянно подчёркивается в произведении.

В рассматриваемых произведениях символы рыбы и волка соотносятся с комплексом этико-философских проблем, выдвигаемых авторами. Одна из важнейших – проблема экологической этики, причём эта проблема рассматривается в триединстве: человек – общество – природа. Мифологема рыбы несёт в себе женское начало (девушка – природа – рыба), мифологема волка – это прежде всего дух степи, её сила. Мифологема помогает понять место человека в природе. Человек для В.П. Астафьева и Цзян Жун – это не царь природы,

а потому у человека не должно быть потребительского отношения к природе, где всё связано, а нарушение равновесия частей приводит к разрушению целого. Природа – это целостная экологическая система, в ней любое существо имеет свою бытийную ценность и составляет элемент всеобщей гармонии.

В.П. Астафьев и Цзян Жун пишут о губительном влиянии деятельности человека на окружающий его мир, частицей которого он является, а, значит, и о его самоуничтожении, физическом и духовном. Писатели дают человеку шанс искупить свою вину, поэтому в обоих произведениях финал остаётся открытым, в конце произведения рыба и волк уходят, человек остаётся один: *«Ланьмучжабу говорил, что видел белого вожака со стаей, переходящих приграничное шоссе, военный «газик» их не смог догнать. Я думаю, белый волк больше не вернётся в степь Элунь»* [4, с. 512]. *«Яростная, тяжело раненная, но не укрощенная, она грохнулась где-то уже в невидимости, плеснулась в холодной заверти, буйство охватило освободившуюся, волшебную царь-рыбу»* [1, с. 174].

Библиографический список

1. Астафьев В. П. Царь-рыба: Повествование в рассказах. – М.: Современник, 1982. – 384 с.
2. Дегтярёва В.В. Мифологемы водного мира в натурфилософской прозе России и США («Царь-рыба» В.П. Астафьева, «Мобби Дик», или «Белый кит» Г. Меллвила, «Старик и море» Э. Хемингуэя): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 268 с
3. Неклюдов С.Ю. Структура и функция мифа// Мифы и мифология в современной России. Под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюкова. – М.: АИРО-XX, 2005. – С. 9-26.
4. Цзян Жун Волчий тотем [роман] / Цзян Жун; [пер. с кит. Н. Ю. Агеева]. – М.: Мир книги, 2007 (печ. 2008). – 541 с.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

РАЗРАБОТКА ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ AR И VR ТЕХНОЛОГИЙ

DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE METHODOLOGICAL MODEL FOR TEACHING INFORMATICS BASED ON AR AND VR TECHNOLOGIES

Г.У. Алибекова, К. Акназар уулу

G.U. Alibekova, K. Aknazar uulu

Дополненная реальность, виртуальная реальность, обучение информатике, инновационные технологии, методическая модель, цифровые компетенции.

В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения технологий дополненной (AR) и виртуальной реальности (VR) в процесс обучения информатике. Анализируются ограничения традиционных методов преподавания и обосновывается необходимость применения инновационных цифровых образовательных технологий. Целью исследования является разработка инновационной методической модели обучения информатике на основе AR и VR технологий, а также определение ее педагогической эффективности. В статье представлена структура методической модели, особенности ее реализации в образовательном процессе и результаты экспериментального исследования, подтверждающие повышение уровня знаний и учебной мотивации обучающихся.

Augmented reality, virtual reality, computer science education, innovative technologies, methodological model, digital competencies.

The article examines current issues related to the integration of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) technologies into computer science education. The limitations of traditional teaching methods are analyzed, and the necessity of innovative digital learning tools is substantiated. The purpose of the study is to develop an innovative methodological model for teaching computer science based on AR and VR technologies and to determine its pedagogical effectiveness. The article presents the structure of the methodological model, features of its implementation in the educational process, and the results of an experimental study confirming an increase in students' knowledge level and learning motivation.

В современных условиях система образования находится в процессе цифровой трансформации. Информационно-коммуникационные технологии являются одним из ключевых факторов модернизации образовательного процесса [1]. Их активное развитие оказывает существенное влияние на содержание, организацию и методы обучения. Особенно ярко данные изменения проявляются в преподавании информатики, поскольку данная дисциплина непосредственно связана с цифровой средой и требует постоянного обновления содержания и технологий обучения.

В традиционных моделях обучения информатике преобладает объяснение теоретического материала и выполнение стандартных практических заданий.

Такой подход не всегда обеспечивает высокий уровень учебной мотивации обучающихся и затрудняет усвоение абстрактных понятий. В результате снижается качество знаний и недостаточно формируются практические навыки.

В связи с этим актуальной становится интеграция инновационных технологий в образовательную практику, в частности технологий дополненной и виртуальной реальности. Использование AR и VR технологий позволяет представить учебный материал в визуальной и интерактивной форме, способствуя активизации познавательной деятельности обучающихся.

Целью данного исследования является разработка инновационной методической модели обучения информатике на основе AR и VR технологий и определение ее педагогической эффективности.

В современных педагогических исследованиях информатика рассматривается как одна из ключевых учебных дисциплин, направленных на формирование алгоритмического мышления, цифровой грамотности и умений решать проблемные задачи. Компетентностно-ориентированный подход предполагает не только усвоение теоретических знаний, но и формирование способности применять их в практической деятельности [5].

Информатика способствует развитию логического мышления и успешной социализации обучающихся в условиях информационного общества. В этой связи возникает необходимость перехода от традиционных моделей обучения к компетентностно-ориентированному обучению.

Конструктивистская теория обучения рассматривает знания как результат активной деятельности обучающегося. Данный подход в полной мере реализуется при использовании AR и VR технологий, которые создают условия для активного взаимодействия с учебным материалом.

В образовательной среде технологии дополненной и виртуальной реальности рассматриваются как эффективные инновационные средства обучения. AR технология позволяет дополнять реальную среду цифровыми объектами, обеспечивая наглядность и визуализацию учебного материала. Научные исследования подтверждают, что AR технологии повышают учебную мотивацию и эффективность усвоения знаний [2].

VR технологии создают иммерсивную образовательную среду, в которой обучающиеся могут моделировать процессы, наблюдать за работой алгоритмов и выполнять практические задания. Использование VR способствует формированию практических навыков и укреплению связи между теорией и практикой [3].

С педагогической точки зрения AR и VR технологии соответствуют принципам деятельностного и конструктивистского подходов, обеспечивая активную позицию обучающегося и развитие его познавательной самостоятельности.

Разработанная методическая модель обучения информатике включает следующие компоненты:

- ✓ целевой компонент;
- ✓ содержательный компонент;
- ✓ технологический компонент;
- ✓ диагностический компонент.

Модель ориентирована на системную интеграцию AR и VR технологий на всех этапах урока. Ее основная цель заключается в развитии алгоритмического мышления, цифровых компетенций и практической деятельности обучающихся.

Особенностью модели является использование AR технологий на этапе объяснения нового материала и VR технологий на этапе практической деятельности и рефлексии.

Целью экспериментального исследования являлась проверка педагогической эффективности инновационной методической модели обучения информатике на основе AR и VR технологий. В ходе эксперимента предполагалось определить влияние разработанной модели на уровень усвоения учебного материала, формирование практических навыков и учебной мотивации обучающихся.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

- ✓ определить исходный уровень знаний обучающихся по информатике;
- ✓ реализовать инновационную методическую модель с использованием AR и VR технологий в учебном процессе;
- ✓ проанализировать изменения в уровне знаний, практических умений и учебной мотивации обучающихся;
- ✓ сравнить результаты экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Ошского государственного педагогического университета в процессе обучения информатике. В эксперименте приняли участие 40 обучающихся, которые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. В каждой группе обучалось по 20 человек.

В контрольной группе обучение информатике осуществлялось с использованием традиционных методов преподавания. В экспериментальной группе учебный процесс был организован на основе разработанной инновационной методической модели с применением технологий дополненной и виртуальной реальности.

Эксперимент проводился в течение одного учебного модуля и охватывал темы, связанные с алгоритмами, основами программирования и элементами.

Экспериментальное исследование включало три основных этапа.

Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня знаний и умений обучающихся. Для этого использовались диагностические тесты, практические задания и анкетирование с целью определения уровня учебной мотивации.

Формирующий этап заключался в реализации инновационной методической модели в экспериментальной группе. На данном этапе активно применялись AR технологии для визуализации учебного материала и VR технологии для моделирования алгоритмов и выполнения практических заданий в виртуальной среде.

Контрольный этап предусматривал повторную диагностику уровня знаний, практических навыков и учебной мотивации обучающихся, а также сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп.

Результаты экспериментального исследования показали положительную динамику в уровне усвоения учебного материала обучающимися экспериментальной группы. По итогам контрольного этапа было зафиксировано повышение среднего уровня теоретических знаний и практических умений по информатике по сравнению с контрольной группой.

Обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень активности при выполнении практических заданий, лучшее понимание алгоритмических процессов и более устойчивый интерес к изучаемому предмету. Анализ анкетных данных показал рост учебной мотивации и положительное отношение к использованию AR и VR технологий в учебном процессе.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение инновационной методической модели обучения информатике на основе AR и VR технологий способствует повышению качества обучения и эффективности учебного процесса.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают педагогическую целесообразность и эффективность внедрения AR и VR технологий в процесс обучения информатике. Разработанная методическая модель обеспечивает более глубокое усвоение учебного материала, развитие практических навыков и формирование устойчивой учебной мотивации обучающихся.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что инновационная методическая модель обучения информатике на основе AR и VR технологий обладает высоким педагогическим потенциалом. Использование данной модели способствует углублению теоретических знаний, развитию практических навыков и формированию цифровых компетенций обучающихся.

Интеграция AR и VR технологий повышает учебную мотивацию, активизирует познавательную деятельность и обеспечивает более прочное усвоение учебного материала. Разработанная модель рекомендуется к использованию в практике среднего и высшего образования и может служить методологической основой для дальнейших исследований в области цифрового образования.

Библиографический список

1. Azuma R. T. A survey of augmented reality // *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. – 1997. – Vol. 6, № 4. – P. 355–385.
2. Bacca J., Baldiris S., Fabregat R., Graf S. Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications // *Educational Technology & Society*. – 2014. – Vol. 17, № 4. – P. 133–149.
3. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education // *Computers & Education*. – 2020. – Vol. 147. – P. 103778.
4. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 304 p.
5. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. – М.: Педагогика, 1999. – 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

USING THE SINGAPOREAN TEACHING METHODOLOGY WITH COMPUTER TECHNOLOGY

Бактыбек кызы Айсулуу

Baktybek kyzy Aisuluu

Современное образование, цифровизация, личностно-ориентированное обучение, самостоятельное мышление, коммуникативная культура, творческий потенциал, практические навыки, компьютерные технологии, сингапурская методика обучения, интерактивное обучение, групповая работа.

Современное образовательное пространство активно трансформируется в условиях глобализации, цифровизации и роста интеллектуальных запросов общества. В этом контексте особую актуальность приобретают новые формы и методы организации педагогического процесса. В частности, интеграция мирового передового опыта, включая сингапурскую методику обучения, с эффективным использованием компьютерных технологий стала важным направлением педагогической науки и практики. Сингапурская методика обучения основывается на принципах личностно-ориентированного, активного и интерактивного обучения. Суть данной методики заключается в вовлечении каждого ученика в образовательный диалог, формировании его мышления, аналитических способностей и культуры сотрудничества. Сингапурская система образования достигает высоких показателей в мировых рейтингах, занимая лидирующие позиции в международных исследованиях по математике, естествознанию и грамотности. В основе таких успехов лежит использование на уроках структурированных форм работы, командного взаимодействия и четко алгоритмизированных педагогических технологий.

Modern education, digitalization, student-centered learning, independent thinking, communication culture, creativity, practical skills, computer technology, Singaporean teaching methods, interactive learning, group work.

The modern educational landscape is rapidly transforming in the face of globalization, digitalization, and the growing intellectual demands of society. In this context, new forms and methods of organizing the pedagogical process are particularly relevant. In particular, the integration of global best practices, including the Singaporean teaching method, with the effective use of computer technology has become an important area of pedagogical research and practice. The Singaporean teaching method is based on the principles of student-centered, active, and interactive learning. The essence of this method is to engage each student in educational dialogue, developing their thinking, analytical skills, and a culture of collaboration. The Singaporean education system achieves high results in global rankings, occupying a leading position in international research in mathematics, natural science, and literacy. These successes are underpinned by the use of structured classroom practices, teamwork, and clearly algorithmic pedagogical technologies.

В педагогической теории вопрос технологизации образования глубоко рассмотрен в трудах многих российских ученых. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как «модель педагогического процесса, приводящую к заранее спланированному и гарантированному результату» По его мнению, успех обучения зависит не только от содержания, но и от четкого алгоритма его реализации [1]. Г.К. Селевко, систематизируя педагогические

технологии, отмечает в качестве их основных характеристик воспроизводимость и управляемость результата [6]. В свою очередь, М.В. Кларин, раскрывая суть интерактивного обучения, подчеркивает, что активность ученика является основным условием в образовании [3]. Эти идеи содержательно созвучны с методологией сингапурской методики.

Формы и методы обучения [4] с внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс поднялись на качественно новый уровень. Электронные ресурсы, мультимедийные материалы, интерактивные платформы и средства онлайн-коммуникации расширяют взаимодействие учителя и ученика, позволяя продолжать образовательную среду за пределами класса. Е.С. Полат, анализируя возможности дистанционных и информационных технологий, отмечает их особую значимость в организации самостоятельной работы учащихся и развитии исследовательских навыков. По её мнению, информационные технологии создают условия для индивидуализации и дифференциации образования [5].

Одним из основных принципов сингапурской методики является активная образовательная позиция ученика. В условиях урока каждый ученик обязан думать, говорить и участвовать в дискуссии. В такой ситуации компьютерные технологии могут служить инструментом, поддерживающим и усиливающим этот процесс. Например, интерактивные доски, онлайн-тесты, цифровые карточки и виртуальные таймеры оказывают большую помощь учителю. Эти средства способствуют концентрации внимания ученика, четкому пониманию условий задания и сохранению темпа работы.

Педагогическая практика показывает, что традиционная лекционно-репродуктивная форма обучения не в полной мере отвечает психологическим особенностям современного поколения [2]. Ученики, выросшие в цифровой среде, быстро воспринимают визуальную информацию, предпочитают динамичные формы работы и не привыкли к долгому пассивному слушанию. Сочетание сингапурской методики и компьютерных технологий позволяет создать модель образования, отвечающую требованиям времени, направленную на повышение познавательной активности учащегося, развитие его интеллектуальных и социальных компетенций.

С педагогической точки зрения, это сочетание меняет не только содержание образования, но и роль учителя.

А.В. Хуторской, анализируя компетентностный подход, отмечает, что основная задача учителя – создание условий для самообучения ученика [7]. В границах рассматриваемой методики учитель выступает не как транслятор готовой информации, а как организатор деятельности учащихся, навигатор и консультант. Возможность распределения заданий, сбора и анализа результатов через цифровые инструменты уточняет структуру урока и позволяет учителю контролировать каждый этап. В результате образовательный процесс приобретает системный, динамичный и ориентированный на результат характер, одновременно развивая у учащихся навыки сотрудничества, ответственность, умение четко выражать свои мысли.

Эти навыки поддерживаются четкими временными и методическими форматами. Например, цифровые таймеры регламентируют каждый этап задания, удерживая темп работы учащихся в одном русле. Короткие тесты или вопросы, представленные на онлайн-платформах, позволяют мгновенно определить уровень понимания ученика.

Компьютерные технологии, как было сказано выше, расширяют социальное взаимодействие. В традиционных условиях ученики работают только с партнерами по классу – в цифровом же пространстве это ограничение исчезает. Через онлайн-документы, виртуальные доски, чаты и форумы учащиеся могут совместно создавать тексты, решать задачи и обсуждать идеи, что в целом развивает социальные и коммуникативные компетенции ученика.

Еще одна важная особенность сингапурской методики – создание условий, при которых ученик не боится совершить ошибку и может мыслить свободно. Некоторые ученики могут стесняться выступать перед аудиторией, им легче ответить или написать мнение в онлайн-формате, который дает возможность «услышать голос» каждого ученика, усиливая инклюзивный характер образования.

На таком положительном фоне развивают и метакогнитивные способности обучающегося. Выполняя задание, он учится анализировать свою работу, оценивать результат и планировать следующие шаги. Оперативная обратная связь через цифровые инструменты ускоряет этот процесс.

Итак, интеграция сингапурской методики обучения с использованием компьютерных технологий позволяет создать современную педагогическую модель. Она обеспечивает активную позицию ученика и развивает его интеллектуальные, коммуникативные и социальные компетенции, прямо влияя на повышение качества образования. Обучающиеся превращаются из пассивных приемников в активных исследователей, осваивающих знания через собственную деятельность, вполне готовых к будущей профессиональной карьере.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение в образовании. М.: Педагогика, 2000.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2005.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
7. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2003.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

И.Е. Герасименко

I.E. Gerasimenko

Русский язык как иностранный (РКИ), искусственный интеллект (ИИ), лингводидактический потенциал, адаптивное обучение, цифровая трансформация образования.

В статье рассматривается лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта (ИИ) в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и классификации инструментов ИИ, способствующих индивидуализации и интенсификации учебного процесса. Применены методы системного анализа актуальных цифровых решений. Полученные результаты демонстрируют эффективность адаптивных алгоритмов в формировании языковых компетенций и преодолении когнитивных барьеров обучающихся. Обосновано, что внедрение ИИ трансформирует роль преподавателя, делегируя технические задачи интеллектуальным системам и расширяя возможности для реализации интерактивных форм обучения.

Russian as a Foreign Language (RFL), Artificial Intelligence (AI), linguodidactic potential, adaptive learning, digital transformation of education.

The article examines the linguodidactic potential of artificial intelligence (AI) technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL). The *research aim* is to provide a theoretical substantiation and classification of AI tools that promote the individualization and intensification of the learning process. The *methods* used include a systematic analysis of current digital solutions. The *results* demonstrate the effectiveness of adaptive algorithms in developing language competencies and overcoming students' cognitive barriers. It is substantiated that the integration of AI transforms the role of the teacher by delegating technical tasks to intelligent systems and expanding opportunities for interactive learning formats.

Цифровая трансформация высшей школы определяет статус технологий искусственного интеллекта (ИИ) как драйвера модернизации образовательной среды. В преподавании РКИ потенциал нейросетей позволяет адаптировать контент под индивидуальные когнитивные профили студентов и специфику национально-ориентированных групп.

Теоретический базис компьютерной лингводидактики заложен в работах Е.И. Горошко [3] и Л.Ю. Щипициной [7]. В наших исследованиях [2] доказана эффективность мобильных форматов для повышения автономности учащихся. Вопросы внедрения цифровых сред в практику РКИ детально рассматриваются в трудах Т.Н. Доминовой и соавторов [4], а трансформация роли педагога проанализирована Н.В. Загуменниковой [6].

Переход к интеллектуальным системам требует переосмысления дидактического инструментария. Лингводидактический потенциал ИИ и удовлетворенность обучающихся цифровой средой исследуются Е.Е. Жуковой и др. [5]. Практические аспекты интеграции нейросетевых технологий в методику РКИ представлены в работах А.А. Акишиной и А.В. Тряпельникова [1]. Вместе с тем, несмотря на наличие фундаментальной базы в области электронного обучения, специфика системного применения ИИ для индивидуализации траекторий и интенсификации речевой деятельности изучена недостаточно.

Для определения роли цифровых решений в обучении целесообразно классифицировать ИИ-инструменты по трем группам в зависимости от решаемых лингводидактических задач (табл. 1).

Таблица 1

Типология и дидактический потенциал ИИ-инструментов

Группа ИИ	Базовые платформы	Дидактические функции
Генеративные	ChatGPT, Claude, Gemini	Адаптация текстов под уровни А1-С2, проектирование вариативных упражнений, персонализация контента.
Аналитические	DeepL Write, LanguageTool	Автоматизированная верификация работ, мгновенный лингвистический фидбэк, развитие навыков самокоррекции.
Аудиовизуальные	ElevenLabs, HeyGen, Speechify	Симуляция речевой среды, проектирование цифровых партнеров, адаптация аудирования (варьирование тембра и скорости).

Детальное рассмотрение выделенных групп инструментов позволяет определить их конкретный вклад в трансформацию традиционной методики преподавания РКИ и выявить механизмы их воздействия на учебный процесс.

1. Генеративные инструменты (проектирование учебного контента)

Эта группа ресурсов коренным образом преобразует этап отбора и дидактизации текстового материала. Основная ценность генеративного ИИ заключается в способности к мгновенной адаптации аутентичного контента под заданные лексико-грамматические параметры.

Использование ИИ в преподавании РКИ открывает следующие методические возможности:

- **Вариативность лингвистического наполнения.** Нейросеть способна переработать актуальную новостную заметку или узкоспециальный научный текст в учебную единицу, строго соответствующую требованиям уровней А1–С2.
- **Автоматизация создания тренажеров.** На основе заданного текста алгоритмы генерируют комплексные упражнения: от подстановочных заданий на падежную систему до открытых вопросов, стимулирующих дискуссию. Преподаватель выступает в роли верификатора и редактора, что существенно сокращает время на подготовку индивидуальных раздаточных материалов.

- **Персонализация тематического вектора.** Генеративные модели позволяют мгновенно создавать учебные ситуации, релевантные профессиональным или личностным интересам конкретного студента. Таким образом, языковой материал становится эмоционально значимым, что напрямую коррелирует с ростом учебной мотивации и глубиной усвоения грамматических конструкций.

2. Аналитические инструменты (мониторинг и контроль)

Данный сегмент технологических решений кардинально трансформирует этап верификации и коррекции языковых ошибок. В отличие от традиционных систем проверки орфографии, аналитический ИИ оперирует контекстуальными связями, что критически важно для синтаксической стройности русской речи.

Методическая ценность данных инструментов реализуется в следующих аспектах:

- **Интерактивность лингвистического комментария.** Интеллектуальные системы не ограничиваются механической заменой ошибочной формы, а предоставляют развернутое обоснование выбора того или иного падежа, вида глагола или синтаксической конструкции. Это переводит контроль в формат автоматизированного тьюторинга, способствуя осознанному усвоению грамматических норм.

- **Интенсификация обратной связи.** В условиях аудиторного обучения преподаватель физически не способен обеспечить мгновенную проверку письменных работ всех студентов одновременно. Аналитический ИИ снимает этот временной барьер, позволяя обучающемуся в режиме реального времени видеть слабые зоны своего высказывания. Это минимизирует риск закрепления ошибочных стереотипов в памяти.

- **Формирование навыков автономной коррекции.** Использование аналитических сервисов стимулирует переход студента от пассивного восприятия исправлений преподавателя к активному поиску правильного варианта. Таким образом, формируется вторичная языковая личность, способная к саморедактированию и критическому анализу собственного речевого продукта в цифровой среде.

3. Аудиовизуальные инструменты (симуляция речевой среды)

Данная категория технологий открывает принципиально новые возможности для формирования слухопроизносительных навыков и развития навыков аудирования. Основная ценность аудиовизуального ИИ заключается в способности генерировать высокоточное речевое и визуальное сопровождение, которое практически неотличимо от естественной коммуникации с носителем языка.

Методический потенциал этих инструментов реализуется в следующих направлениях:

- **Вариативность фонетического предъявления.** Использование синтезированных голосов с различными тембральными, возрастными и региональными характеристиками позволяет подготовить студента к восприятию многообразия живой русской речи. В отличие от статичных аудиозаписей к учебникам, ИИ позволяет озвучить любой текстовый фрагмент с заданными параметрами скорости и интонационной окраски.

- **Снятие коммуникативного напряжения.** Взаимодействие с «цифровыми аватарами» создает безопасную психологическую среду для отработки речевых клише. Отсутствие страха перед социальной оценкой со стороны преподавателя или носителя языка способствует интенсификации речевой практики и более смелому экспериментированию с языковыми структурами на начальных этапах обучения (A1–A2).

- **Визуализация контекста и ситуативность.** Технологии создания видеоконтента на основе ИИ позволяют моделировать реалистичные сценарии общения (в аэропорту, в магазине, на конференции) с минимальными техническими затратами. Это обеспечивает эффект погружения и помогает обучающемуся соотносить лексические единицы с конкретными экстралингвистическими ситуациями, закрепляя ассоциативные связи в памяти.

Системный анализ внедрения интеллектуальных технологий в образовательный процесс позволяет выделить ряд дихотомических характеристик, определяющих эффективность данной инновации.

Преимущества использования ИИ-инструментов заключаются в масштабируемости индивидуализации (генерация персональных траекторий) и точечной проработке языковых дефицитов вне аудиторного подхода. Интенсификация когнитивной деятельности обеспечивается мгновенной верификацией ответов, минимизирующей разрыв между ошибкой и коррекцией. Эффективность метода повышается за счет автоматизации рутинных операций (подбор текстов, проектирование упражнений, озвучка), что высвобождает ресурс педагога для решения творческих и концептуальных задач.

Недостатки и риски внедрения ИИ обусловлены проблемой «галлюцинаций» нейросетей, генерирующих лингвистически или фактологически ошибочные данные, что обязывает педагога верифицировать контент перед предъявлением аудитории. Специфика цифрового синтеза речи создает риск формирования некорректных слухопроизносительных эталонов (неестественные интонационные контуры, ошибки в ударении). Кроме того, избыточное делегирование интеллектуальных задач алгоритмам снижает речевую автономию обучающихся, затрудняя самостоятельное продуцирование сложных синтаксических конструкций без цифровой поддержки.

Проведенное исследование подтверждает многофункциональность и высокий лингводидактический потенциал ИИ-сервисов на всех этапах формирования компетенций в РКИ. Делегирование тренировочных операций алгоритмам ИИ обеспечивает интенсификацию учебного процесса, способствуя преодолению когнитивных барьеров и росту автономии студентов за счет мгновенной обратной связи. Интеграция интеллектуальных систем не нивелирует значимость педагога, но трансформирует его функции, переводя из статуса транслятора знаний в роль методического верификатора и разработчика промпт-сценариев.

Перспективным направлением является разработка методических рекомендаций по «промпт-инжинирингу» для русистов и изучение влияния ИИ на формирование навыков спонтанной речи при отсутствии естественной языковой среды.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Кибертексты в обучении русскому языку (традиции и инновации в преподавании русского языка) // *Говор: альманах*. 2022. № 9. С. 653–658.
2. Герасименко И.Е. *Очерки современной лингвистики: монография*. Уральск: УралНауч-Книга, 2025. 116 с.
3. Горошко Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные характеристики // *Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллект. монография*. М., 2012. С. 9–52.
4. Доминова Т.Н., Колбасенкова А.Е., Кумбашева Ю.А. Особенности применения цифровых технологий при обучении русскому языку иностранных граждан в российских вузах // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 5 (71). С. 413–433.
5. Жукова Е.Е., Ильина И.Ю., Абаев А.Л. Исследование удовлетворенности студентов информационным обеспечением образовательной деятельности // *Перспективы науки и образования*. 2025. № 1. С. 78–91.
6. Загуменникова Н.В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2022. № 4. С. 109–120.
7. Щипицина Л.Ю. *Компьютерно-опосредованная коммуникация. Лингвистический аспект анализа*. М.: Красанд, 2010. 296 с.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ГИБРИДНЫЕ ФОРМАТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

DIGITAL TRANSFORMATION AND HYBRID FORMAT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

О.В. Грибанова

O.V. Gribanova

Цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, обучение русскому языку как иностранному, компоненты и ресурсы цифровой среды обучения, цифровые компетенции преподавателя РКИ.

В статье рассматриваются особенности цифровизации образовательного пространства, применения цифровых технологий и инструментов в преподавании русского языка как иностранного. Цель статьи – рассмотреть особенности преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровизации образовательной среды. Используются общенаучные методы – анализ, синтез, индукция; сравнительно-сопоставительный анализ, компонентный и комплексный анализ цифровых образовательных ресурсов. Результатами исследования являются примеры использования гибридных форматов обучения фонетике и лексике русского языка.

Digital transformation, digital educational environment, teaching Russian as a foreign language, components and resources of the digital environment for teaching Russian as a foreign language, digital competencies of a teacher.

The article considers the features of digitalization of the educational space and the use of digital technologies and tools in teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article is to explore the features of teaching Russian as a foreign language in the context of digitalization of the educational environment. Methods of general scientific knowledge were used – analysis, synthesis, induction; method of comparative analysis, component and complex analysis of digital educational resources. The article provides examples of using hybrid formats for teaching the phonetics and vocabulary of the Russian language.

Современное образовательное пространство невозможно представить без использования разнообразных цифровых технологий. Цифровая трансформация образования – «неизбежный процесс изменения содержания, методов и организационных форм учебной работы» [1, с. 53]. Цифровое образование представляет собой не только электронные ресурсы, это фундаментальное переосмысление всего процесса обучения.

Существует большое количество цифровых образовательных ресурсов для изучения русского языка как иностранного. Одним из перспективных направлений развития педагогической науки является смешанный формат обучения, включающий очные занятия и дистанционные формы изучения русского языка. Гибридные форматы позволяют реализовать коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Актуальным является не только цифровизация процесса обучения русскому языку как иностранному, но и компетенция преподавателей, содержание которой раскрывается в: «1) навыках обращения с цифровыми технологиями;

2) умениях методически грамотно использовать цифровые технологии в преподавательской деятельности; 3) умениях критически оценивать цифровые технологии; 4) мотивации к участию в цифровой культуре» [7, с. 217].

Создание цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и умение грамотно их использовать в процессе обучения являются неотъемлемыми составляющими профессиональной компетентности преподавателей РКИ. В свою очередь, современные иностранные обучающиеся – представители цифрового поколения, которые могут свободно ориентироваться в цифровой среде.

В основе преподавания РКИ «находятся положения и достижения классической методики, которые расширяются арсеналом цифровых образовательных ресурсов и средств обучения» [8, с. 201].

Цель статьи – рассмотреть особенности процесса обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровизации образовательной среды. В работе определяется структура цифровой среды обучения РКИ как система взаимосвязанных компонентов, приводятся примеры использования гибридных форматов в обучении фонетике и лексике русского языка.

Среди преимуществ цифровизации образования называют открытый доступ, индивидуальный подход (обучающиеся могут самостоятельно моделировать и корректировать траектории изучения русского языка; отбирать ресурсы для получения знаний, умений и навыков), рост мотивации (обратная связь, наглядность, интерактивные формы делают процесс обучения более привлекательным для представителей цифрового поколения).

Цифровое образование предлагает инновационные решения и технологии для образовательного процесса. Например, искусственный интеллект (ИИ) уже сейчас способен анализировать данные обучающихся, выявляя их особенности и потребности, и адаптировать под них содержание образования. Цифровое обучение становится основой для персонализации образовательных траекторий. Смешанное обучение, соединяющее онлайн и офлайн компоненты, позволяет оптимизировать учебный процесс. При этом можно выбирать формат такого обучения: чередование онлайн и очных форматов по определенному графику; изучение теоретического материала онлайн и очное выполнение практических заданий под руководством преподавателя; индивидуальный формат сочетания онлайн и офлайн активностей в зависимости от потребностей учащегося. Адаптивное обучение автоматически меняет темп и методы обучения на основе анализа индивидуальных характеристик каждого учащегося.

В основе формирования всех видов речевой деятельности иностранных обучающихся лежат слухопроизносительные навыки. Для их развития отрабатываются фонетические особенности, актуальные для процесса коммуникации. Применение цифровых средств позволяет преподавателю расширять механизмы развития слухопроизносительных навыков обучающихся путем многократного прослушивания звучащей речи и ее повторения. Материалы в цифровом мире остаются в доступе у изучающего русский язык, что позволяет использовать такие ресурсы во внеурочное время. Одним из преимуществ

гибридных форматов обучения является возможность использования технологий дополненной и виртуальной реальности, позволяющих общаться с носителями языка. Это одно из мощных условий развития фонематического слуха. Возможность использования разнообразных технологий звукозаписи и звукообработки способствует оптимизации проведения аудирования. Каналы обратной связи решают проблемы оперативной оценки и помощи. Например, на портале «Образование на русском» открыты курсы для изучающих русский язык нулевого уровня: «Вводно-фонетический курс русского языка как иностранного для носителей арабского языка» и «Вводно-фонетический курс русского языка как иностранного для носителей китайского языка» (авторы: Е.В. Харченко, Я.Л. Березовская и др.). Среди результатов изучения курсов авторы называют умения: «правильно произносить и распознавать русские звуки, в том числе звуки, вызывающие наибольшие затруднения; освоить правильное произношение многосложных слов, овладеть ритмикой русского слова; научиться различать интонации русской речи. Понимать смысл фраз, произнесенных с разной интонацией» [5]. Курсы содержат видеоуроки, для тренировки произношения интегрированы виртуальные тренажеры. Таким образом, курсы проходятся самостоятельно. Для контроля и оценки разработано тестирование. Несомненными преимуществами подобных курсов являются доступность, возможность индивидуального выбора темпа прохождения курса, возврата к видеоурокам, дистанционный формат. Вместе с тем спорным остается вопрос о практической стороне обучения: о состоятельности результатов тестирований, о способности замены преподавателя виртуальными тренажерами. На наш взгляд, такие курсы эффективно помогают в освоении русского языка во время самостоятельной работы и в качестве дополнительного образовательного инструмента. Отбор подходящих образовательных ресурсов, соответствующих критериям методической целесообразности, качества учебного материала, а также нормам этики и морали является основой методической работы преподавателя.

Цифровизация образовательной среды дала большие возможности для семантизации русской лексики. В режиме реального времени цифровые технологии дают возможность получить озвучивание, перевод, семантизацию языковой единицы посредством иллюстрации, контекст, примеры использования, синонимы и антонимы.

В современной методике преподавания РКИ лексика «выступает в функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка как информационно-дидактическая основа общения, составляющая интегральную часть синтаксиса и грамматики текста» [4, с. 3]. На начальном этапе изучения языка лексика строго отбирается, больше подчиняясь фонетике, частоте употребления и тематическому принципу отбора слова. Необходимо сразу учитывать ситуацию общения. Далее постепенно формируется умение определять лексическое значение слов, исходя из смысла всего контекста. На этапе отбора лексики важно учитывать запросы целевой аудитории. В этом большую помощь могут оказать цифровые средства обучения. В том числе технологии искусственного

интеллекта, позволяющие анализировать, систематизировать и адаптировать запросы обучающихся. Этими же инструментами возможен отбор текстов для изучения лексики по тематическому принципу, что позволяет расширить материал классических учебников и пособий. На данный момент трудности вызывает соответствие отобранных текстов критериям коммуникативной ценности для изучения русского языка как иностранного, так как выбранный материал должен иметь тему, идею, стилистическое единство, логическую четкость и быть интересным для обучающегося. Использование на занятиях речевых образцов предполагает одновременную работу над лексикой и грамматикой, поскольку в контексте реализуются падежные формы, формы глаголов, личных местоимений и т.д. Например, «Общий каталог учебных электронных ресурсов по РКИ» [6] помогает расширить содержание учебного компонента классических учебных пособий.

На современном этапе цифровизации образовательного пространства наиболее эффективными, на наш взгляд, представляются гибридные форматы обучения русскому языку как иностранному, включающие очные, дистанционные и заочные активности участников процесса обучения. Например, при изучении фонетики и развития фонематического слуха в очной форме важным является прослушивание и наблюдение за правильностью артикуляции, интонированием обучающихся. Дистанционно и заочно возможно организовывать самостоятельную работу для отработки и корректирования произношения и различения фонем.

При изучении лексики интерактивные задания можно организовывать в гибридном формате. Например, интерактивные ролевые игры: «У врача», «В банке», «В посольстве» и т.п. – важно организовывать в форме диалога в очной форме, чтобы направлять и корректировать выполнение задания, так как на данный момент цифровые технологии не способны представить все возможные линии развития речевой ситуации, предугадать все ответные реакции собеседника. Но эти же игры можно проводить и в дистанционном формате, моделируя ситуации онлайн-записи или заполнения анкет-предварительных опросников. В ситуации непосредственного общения имеет большое значение не только речевое воспроизведение изученного, но и психоэмоциональные интенции. Искусственный интеллект уже сейчас способен имитировать работу человеческого мозга, вместе с тем непосредственное, «живое» общение является основой изучения русского языка как иностранного.

Таким образом, активное внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта определяет необходимость постоянного расширения списка инструментов для достижения педагогических целей обучения, оптимизации образовательного процесса в соответствии с современными запросами обучающихся, требует от преподавателей РКИ большого внимания к отбору онлайн-платформ, дистанционных курсов, виртуальных тренажеров. Цифровая среда – огромное пространство для реализации образовательных целей, дающее возможность открытого доступа к материалам, выбору индивидуальной образовательной траектории и повышения мотивации к изучению русского языка.

Библиографический список

1. Алиева Э.Ф., Резапкина Г.В., Алексеева А.С., Вандалова Э.Л., Карташова Е.В. Цифровая переподготовка. Обучение руководителей образовательных организаций // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 52 – 59.
2. Белоглазова Л.Л., Белоглазов А.А., Лобанова М.А., Антонова Н.А. Трансформация методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровизации образования // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2022. № 3 (61). С. 74 – 83.
3. 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.
4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
5. Образование на русском. URL: https://pushkininstitute.ru/external_courses/320.
6. Общий каталог учебных электронных ресурсов по РКИ. URL: <https://www.catalogue.irlc.msu.ru/general-catalogue/>
7. Устин П.Н., Сабирова Э.Г., Гарипова И.И. Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани), Казань, 2–4 октября 2020 года. Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2020. С. 216 – 218.
8. Фейзер Ж.И., Дьякова Т.А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 196–211.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ ХЕШТЕГИ В ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛАХ

STRUCTURING INFORMATION THROUGH HASHTAGS IN TELEGRAM CHANNELS

В.А. Кузьмин

V.A. Kuzmin

Научный руководитель С.В. Ускова
Scientific adviser S.V. Uskova

Хештег, Telegram, структурирование информации, рубрикация, интернет-коммуникация, навигация, типология, контент-анализ.

Статья посвящена исследованию хештегов как инструмента навигации и структурирования контента в мессенджере Telegram. На примере трех Telegram-каналов разных типов (фестивальный – «Ярпиар в большом городе», новостной – «STREAM INSIDE», официальный – «Университет Решетнёва») рассматриваются особенности использования хештегов для рубрикации, смысловой организации и привлечения аудитории. В ходе контент-анализа были выявлены основные функции хештегов, классифицированы их типы и описаны стратегии хештегирования в зависимости от целей канала. Результаты демонстрируют, что хештег из простого поискового инструмента превращается в многофункциональный элемент цифровой коммуникации, способный формировать архитектуру канала и привлекать внешнюю аудиторию. Система хештегов напрямую зависит от коммуникативной стратегии и тематики канала.

Hashtag, Telegram, information structuring, rubrication, Internet communication, navigation, typology, content analysis.

The article is devoted to the study of hashtags as a tool for navigation and content structuring in the Telegram messenger. Using the example of three Telegram channels of different types (festival – “Yarpiar v bolshom gorode”, news – “STREAM INSIDE”, official – “Reshetnev University”), the features of using hashtags for rubrication, semantic organization and audience attraction are considered. In the course of content analysis, the main functions of hashtags were identified, their types were classified, and hashtagging strategies were described depending on the goals of the channel. The results demonstrate that the hashtag transforms from a simple search tool into a multifunctional element of digital communication, capable of shaping the channel’s architecture and attracting an external audience. It is concluded that the hashtag system directly depends on the communication strategy and subject matter of the channel.

Мессенджер Telegram сегодня – это одна из ключевых площадок для потребления информации. Множество официальных, новостных пабликов, а также авторских блогов ежедневно генерируют огромные объемы контента, в котором читателю становится все сложнее ориентироваться. В этих условиях на передний план выходят инструменты навигации, позволяющие упорядочивать информацию. Хештег – один из таких инструментов, но его роль в современном медиaprостранстве не ограничивается простой тематической группировкой [3].

Помимо внутриканальной навигации, хештеги в Telegram выполняют важнейшую функцию межканальной связи и глобального поиска. В отличие от замкнутых некоторых социальных сетей, Telegram предлагает унифицированную поисковую систему, где любой пользователь может ввести интересующий его хештег в глобальный поиск и получить подборку всех публичных сообщений с этим тегом из разных каналов. Эта особенность превращает хештег в мощный инструмент для поиска конкретной информации и привлечения внешней аудитории.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью понять, как именно хештеги используются для структурирования контента в Telegram-каналах разной направленности и как тип канала влияет на формируемую систему хештегов.

Цель работы – выявить и описать способы смысловой организации информации с помощью хештегов на примере трех Telegram-каналов («Ярпиар в большом городе», «STREAM INSIDE», «Университет Решетнёва») представляющих разные сегменты медиaprостранства.

Материальную базу исследования составили посты из трех Telegram-каналов за период с октября 2025 по февраль 2026 года:

1. Фестивальный: «Ярпиар в большом городе» – канал недельного фестиваля рекламы и PR. Отличается неформальным стилем общения, ориентацией на вовлечение молодёжной аудитории [6].

2. Новостной: «STREAM INSIDE» – канал, освещающий новости стримерской индустрии. Информационный дайджест с элементами аналитики [1].

3. Официальный: «Университет Решетнёва» – официальный канал Сибирского государственного университета им. М.Ф. Решетнёва. Анонсы событий, новости науки, студенческой жизни, а также презентация достижений. [4].

1. Канал «Ярпиар в большом городе». Анализ канала фестиваля «Ярпиар» показывает, что хештеги здесь выполняют не столько навигационную, сколько идентифицирующую и вовлекающую функции. Главным элементом системы является мета-хештег #ярпиар, который, однако, имеет специфическую конструкцию: он всегда публикуется с привязкой к ссылке сообщества – #ярпиар@yarprfest. Это сделано для связи постов Telegram и VK практика, которая позволяет создавать перекрестные ссылки на другие платформы (например, посты ВКонтакте с тем же хештегом).

Пример: Сообщение о регистрации на фестиваль содержит хештег #положение@yarprfest, который служит рубрикаторм для всех документов и регламентов.

Контентные и трендовые хештеги: Для развлекательного и образовательного контента используются теги #яр_recommendation@yarprfest - подборки фильмов и книг.

Эмоциональные хештеги: В канале активно применяются теги для поздравлений и мемов: #поздравлялка@yarprfest, #мемыпиара@yarprfest. Они маркируют контент, направленный на эмоциональную разрядку и создание неофициальной атмосферы сообщества.

Посмотрим самые упоминаемые хештеги в данном телеграмм-канале. Лидерами стали #положение и #яр_recommendation.

Таким образом, в канале «Ярпиар» хештеги служат инструментом субкультурной идентификации и вовлечения аудитории в жизнь фестиваля. Каждый тег – отражает определенную рубрику или тип контента.

2. Канал «STREAM INSIDE». Канал «STREAM INSIDE» представляет собой новостную ленту, где каждый день появляется множество информации разного характера. Здесь хештеги выполняют, прежде всего, поисковую и категоризирующую функции.

Все хештеги в этом канале – это имена стримеров или названия проектов #Пятерка, #MisterKokoshka, #Zloy, #xQc. Такая система позволяет читателю, интересующемуся конкретным стримером, быстро найти все новости, связанные с ним.

Рассмотрим самые упоминаемые хештеги в данном телеграм канале. Лидерами стали #Buster и #Evelone. В «STREAM INSIDE» хештеги – это прежде всего инструмент навигации в мире стриминга. Система строится по принципу «ключевой субъект/объект», где каждый тег – это точка входа для мониторинга новостей по конкретной персоне. Это прагматичный и эффективный подход для новостного канала с высокой плотностью потока.

3. Канал «Университет Решетнёва». Канал университета имеет наиболее проработанную и иерархичную систему хештегов, ориентированную на внутреннюю навигацию и формирование архива [4].

Рубрикаторы: выделяются постоянные рубрики. #дайджест – еженедельная сводка новостей, #фотодня – визуальный контент от подписчиков, #календарьсобытий – анонсы мероприятий. Эти хештеги создают основную структуру канала

Институциональные и проектные теги: активно используются теги институтов (#иси, #илт, #ак, #вуц) и собственных проектов университета (#ReshUCube). Они позволяют сегментировать аудиторию и создавать тематические кластеры.

Событийные хештеги: Для объединения постов, посвященных одному событию, применяются теги #новогоднее, #ДеньНауки2026. Самые упоминаемые хештеги в данном телеграм канале. Лидерами стали #фотодня и #молодёжка и #дайджест.

Система хештегов в канале «Университет Решетнёва» выполняет, прежде всего, структурирующую и навигационную функции. Она продумана для того, чтобы любой подписчик (студент, сотрудник, абитуриент) мог легко найти интересующий его тип контента – от новостей науки до объявлений о студенческих событиях.

Сопоставление трех каналов позволяет сделать следующие выводы. Тип канала определяет стратегию хештегирования. В фестивальном канале «Ярпиар» хештеги – это инструмент социализации и создания комьюнити. В новостном «STREAM INSIDE» – инструмент поиска и мониторинга персон. В официальном «Университет Решетнёва» – инструмент рубрикации

Функциональная нагрузка варьируется. Если в канале вуза хештеги носят строго навигационный характер, то в канале фестиваля они выполняют еще и эмоциональную функцию, маркируя «свой» контент [5].

Структура системы. Наиболее сложная иерархия наблюдается в официальном канале (рубрикаторы, институциональные теги, событийные маркеры). В новостном канале система плоская, построенная вокруг ключевых фигур. В фестивальном – гибридная, сочетающая рубрики с эмоциональными маркерами.

Проведенный сравнительный анализ трех Telegram-каналов позволил выявить существенные различия в стратегиях использования хештегов.

В фестивальном канале «Ярпиар в большом городе» доминирующей функцией хештегов является идентификация и вовлечение аудитории. Основные типы хештегов здесь – контентные, эмоциональные и событийные. Структура системы характеризуется как гибридная, сочетающая постоянные рубрики с эмоциональными маркерами. Целевая аудитория канала – участники и потенциальные участники фестиваля.

Новостной канал «STREAM INSIDE» использует хештеги преимущественно для поиска и мониторинга персон. Основной тип хештегов – персоналии, что формирует плоскую структуру системы, построенную вокруг ключевых фигур индустрии. Целевая аудитория – подписчики, следящие за конкретными стримерами.

В официальном канале «Университет Решетнёва» хештеги выполняют функцию рубрикации и навигации. Здесь представлены рубрикаторы, институциональные и событийные теги, образующие иерархическую систему с четкой рубрикацией. Целевая аудитория включает студентов, сотрудников, абитуриентов и партнеров вуза.

Проведенное исследование подтверждает, что в современном Telegram-пространстве хештег стал значительно больше, чем просто меткой для поиска [2]. Он трансформировался в полноценный инструмент структурирования информации, который варьируется в зависимости от целей канала. На примере «Университета Решетнёва» мы видим, как формируется четкая иерархическая система рубрикации, превращающая ленту в структурированный архив. Канал «STREAM INSIDE» демонстрирует, как хештеги могут служить эффективным навигатором в новостном потоке, сфокусированном на персоналиях. А «Ярпиар в большом городе» показывает потенциал хештега как инструмента для создания и поддержания идентичности сообщества.

Таким образом, анализ систем хештегов позволяет не только понять внутреннюю структуру канала, но и реконструировать глубинную коммуникативную стратегию его создателей.

Библиографический список

1. STREAM INSIDE: Telegram-канал [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/streaminside> (дата обращения: 17.02.2026).

2. Богуславская В. В., Богуславский И. В. Медiateкст и хэштеги: цифровая трансформация СМИ // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12, № 5. С. 51–58.
3. Попстерс. Хэштеги в социальных сетях: статистика и аналитика [Электронный ресурс] // Popsters.ru : [сайт]. 2024. URL: <https://popsters.ru/blog/post/heshtegi> (дата обращения: 17.02.2026).
4. Университет Решетнёва: Telegram-канал [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/reshetnevuniversity> (дата обращения: 17.02.2026).
5. Фадеева И. В. Хэштег как инструмент влияния в современном медиaprостранстве // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 9 (111), ч. 3. С. 177–179. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.9.111.106>.
6. Ярпиар в большом городе: Telegram-канал [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/yarprfest> (дата обращения: 17.02.2026).

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТЕНТА

DIGITAL TRANSFORMATION OF EFL TEACHING: CREATING INTERACTIVE CONTENT

В.Д. Манашова, Н.В. Швагла

V.D. Manashova, N.V. Shvagla

Русский язык как иностранный, искусственный интеллект, цифровая трансформация, лингводидактика, персонализация обучения, цифровые инструменты.

Статья посвящена анализу процесса цифровой трансформации в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Особое внимание уделяется дидактическим возможностям генеративных нейросетей и лингводидактическим принципам их интеграции в учебный процесс. Цель – выявление функциональных и лингвометодических возможностей электронных программ, созданных на базе технологий искусственного интеллекта и применяемых в процессе преподавания РКИ. В работе приводятся примеры использования генеративных моделей для персонализации обучения, автоматизации проверки работ и создания интерактивного контента. Материал иллюстрируется конкретными примерами использования нейросетей («Алиса AI») в практике преподавания РКИ.

Russian as a foreign language, artificial intelligence, digital transformation, linguodidactics, personalized learning, digital tools.

This article analyzes the digital transformation of Russian as a foreign language (RFL) teaching methods. Particular attention is paid to the didactic potential of generative neural networks and the linguodidactic principles of their integration into the educational process. The goal is to identify the functional and linguomethodological capabilities of electronic programs based on artificial intelligence technologies and applied in teaching RFL. The paper also provides examples of the use of generative models for personalizing learning, automating assessments, and creating interactive content. The material is illustrated with specific examples of the use of neural networks (Alice AI) in teaching RFL.

Современная эпоха цифровой трансформации меняет подходы к обучению и преподаванию, в том числе в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Благодаря технологиям искусственного интеллекта (ИИ) обучение становится более интерактивным, персонализированным и доступным. Внедрение ИИ в образовательные процессы позволяет решать такие задачи, как автоматизация рутинных функций преподавателя, адаптация учебного контента под индивидуальные потребности студентов и развитие интерактивных форм обучения.

Цель исследования – выявление функциональных и лингвометодических возможностей электронных программ, созданных на базе технологий искусственного интеллекта и применяемых в процессе преподавания РКИ.

ИИ занимает центральное место в процессе цифровой трансформации благодаря своей способности анализировать большие объемы данных, адаптироваться к потребностям студентов и предлагать индивидуальные решения.

Современные преподаватели активно интегрируют ИИ-инструменты в свою ежедневную работу, трансформируя устоявшиеся методики преподавания РКИ. Как справедливо отмечает профессор С.В. Титова, технологии искусственного интеллекта становятся не просто еще одним инструментом в арсенале преподавателя, но фактором, меняющим саму парадигму обучения иностранным языкам [3].

Резкий всплеск интереса к нейронным сетям в последние годы обусловлен, главным образом, техническим прогрессом.

Во-первых, последние достижения в области нейросетевых моделей и алгоритмов продемонстрировали впечатляющие результаты в различных сферах применения ИИ, включая распознавание изображений, понимание естественного языка и синтез речи.

Во-вторых, стремительное развитие облачных платформ и повсеместная доступность мощных вычислительных систем предоставили многим организациям возможность повсеместно внедрять нейронные сети в свои рабочие процессы. Важную роль также сыграла «возможность сбора и обработки колоссальных массивов данных, служащих основой для дальнейшего совершенствования нейросетевых технологий» [1, с. 5–6].

На сегодняшний день доступно множество нейросетей с разнообразным функционалом. Среди них – генераторы изображений (статичных и анимированных), аудио, видео, текстов и презентаций. Широкий выбор ИИ-программ позволяет эффективно использовать их в обучении РКИ.

Опыт, представленный в статье, получен на основе работы с нейросетью Алиса AI. Задачей промпта (созданного ИИ) являлось создание творческого, интерактивного задания по грамматической теме «Глаголы движения» и лексической теме «Университет», которое рассчитано на иностранную аудиторию, владеющую уровнем B1. В рамках работы с ИИ был создан маршрутный лист, включающий не только лексические и грамматические задания по русскому языку, но и логические. Сгенерированный маршрутный лист был скорректирован преподавателями РКИ. Представим промпт и полученный результат.

Промпт: *Разработай мини-квест «Сокровища университета» для групповой работы (уровень B1). Опиши 5–6 этапов квеста с загадками, где ответ – это направление или действие с глаголом движения (подняться на третий этаж, пройти мимо столовой, спуститься в подвал). Для каждого этапа дай подсказку на русском языке. В конце добавь «ключ» – финальное место, где спрятано «сокровище» (например, книга или открытка), и 2 вопроса для обсуждения: «Какой этап был самым сложным?» и «Какие глаголы вы чаще всего использовали?». Квест должен быть в Томском государственном университете.*

Ответ ИИ: Мини-квест «Сокровища Томского государственного университета» (уровень B1).

Цель: развить навыки понимания и использования глаголов движения с приставками и без них в реальных коммуникативных ситуациях.

Формат: групповая работа (3–4 человека). Каждая группа получает первую подсказку, затем по очереди – следующие, когда верно выполняет задание предыдущего этапа.

Материалы: карточки с подсказками, «сокровище» (книга о Томске или открытка с видом ТГУ), небольшие призы за участие.

Этапы квеста

Этап 1. Главный вход

- **Подсказка:** «Начните путь у главного входа в университет. Найдите табличку с годом основания ТГУ. Посчитайте буквы в слове „университет“. От этого числа отнимите 10. Полученное число – номер аудитории на первом этаже, куда вам нужно зайти».

- **Действие:** зайти в главный вход → найти табличку → зайти в нужную аудиторию.

- **Проверка:** в аудитории на доске висит следующая подсказка.

Этап 2. Аудитория № X (результат вычислений из этапа 1)

- **Подсказка:** «Посмотрите на доску. Найдите самую длинную строку текста. В ней есть слово, обозначающее место, где студенты обедают. Вам нужно пройти мимо этого места и повернуть направо. Идите прямо до конца коридора и поднимитесь на второй этаж по ближайшей лестнице».

- **Действие:** пройти мимо столовой → повернуть направо → идти до конца коридора → подняться на второй этаж.

- **Проверка:** на втором этаже у окна стоит ваза с цветком – под ней следующая подсказка.

Этап 3. Второй этаж

- **Подсказка:** «От вазы с цветком пройдите 10 шагов вперёд. Перед вами будет стенд с фотографиями выпускников. Найдите фото с самым большим количеством людей. Рядом с ним – дверь с номером, который делится на 5. Зайдите в эту аудиторию».

- **Действие:** пройти 10 шагов вперёд → найти стенд → найти нужную дверь → зайти в аудиторию.

- **Проверка:** внутри аудитории на столе лежит конверт с новой подсказкой.

Этап 4. Аудитория с номером, кратным 5

- **Подсказка:** «В этой аудитории найдите окно, из которого виден главный корпус. Выйдите из аудитории и идите по коридору в сторону окна. Дойдите до конца и спуститесь в подвал по лестнице справа. Там, у двери с табличкой „Архив“, найдите маленькую коробку».

- **Действие:** выйти из аудитории → идти по коридору → дойти до конца → спуститься в подвал → найти коробку у двери.

- **Проверка:** в коробке – следующая подсказка.

Этап 5. Подвал, у двери «Архив»

- **Подсказка:** «Из подвала поднимитесь на первый этаж. Идите к главному холлу. Найдите скульптуру льва. За ней – дверь с надписью „Библиотека“. Войдите

в библиотеку и подойдите к стойке администратора. Спросите: „Где находится отдел редких книг?“ Вам подскажут, куда идти».

- **Действие:** подняться на первый этаж → идти к главному холлу → найти скульптуру → найти дверь «Библиотека» → войти в библиотеку → подойти к стойке → спросить дорогу.

- **Проверка:** администратор даёт последнюю подсказку или направляет к финальному месту.

Этап 6. Отдел редких книг (библиотека)

- **Подсказка:** «Пройдите вдоль стеллажей с книгами XIX века. На третьей полке слева от окна вы увидите книгу в зелёной обложке. За ней спрятано сокровище!»

- **Действие:** пройти вдоль стеллажей → найти третью полку слева от окна → найти книгу в зелёной обложке → забрать сокровище.

- **Сокровище:** книга об истории Томска или открытка с видом главного корпуса ТГУ, внутри – небольшие призы (значки, стикеры с логотипом ТГУ).

Вопросы для обсуждения после квеста

1. Какой этап был самым сложным? Почему?

2. Какие глаголы движения вы чаще всего использовали во время квеста?

Кроме практических заданий, были созданы гиф и аудиофайлы, входящие в маршрутный лист. Аудиофайл является подкастом, сгенерированным на основе исторической информации о Томском государственном университете. Работа с подкастом осуществлялась во время прохождения квеста: все этапы связаны с основанием и историей университета. Отметим, что подкаст имеет скрипт, что позволяет повторное использование в других видах речевой деятельности.

Таким образом, ИИ может стать полноценным ассистентом преподавателя. Ключевым преимуществом является интерактивность, которая соответствует современным тенденциям цифровизации образования и позволяет разнообразить учебный процесс, выводя его за рамки традиционного занятия. Однако успешное внедрение ИИ-технологий возможно только при ключевой роли преподавателя как наставника. Оптимальная модель предполагает не замену педагога ИИ, а их синергию, где технологии усиливают профессиональные компетенции учителя и создают комфортную среду для освоения русского языка иностранными учащимися.

Библиографический список

1. Иванченко Д.А. Нейросетевые технологии в образовании: возможности и применение: методическое пособие. М.: Директ-Медиа, 2024. 89 с.
2. Кожевникова М.Н. Искусственный интеллект – помощник или конкурент преподавателя РКИ? // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 23–28.
3. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

OVERCOMING THE LANGUAGE BARRIER IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS: INTEGRATING DIGITAL TOOLS AND PSYCHOLINGUISTIC METHODS AT THE INITIAL STAGE

А.Д. Стремоухова

A.D. Stremoukhova

РКИ, психолингвистика, цифровые инструменты, начальный этап, китайские студенты.
В статье рассматривается проблема преодоления языкового барьера у китайских студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Проанализированы специфические трудности, обусловленные этнопсихологическими особенностями учащихся. Основное внимание уделяется синергии цифровых образовательных инструментов и психолингвистических методов, направленных на снижение уровня тревожности и интенсификацию речевой деятельности. В работе предлагается методика интеграции интерактивных инструментов и приемов психолингвистики, что способствует формированию коммуникативной уверенности обучающихся с первых занятий.

RFL, psycholinguistics, digital tools, initial stage, Chinese students.

The article examines the problem of overcoming the language barrier among Chinese students at the initial stage of learning Russian as a Foreign Language (RFL). Specific difficulties determined by the ethnopsychological characteristics of the learners are analyzed. The main focus is on the synergy of digital educational tools and psycholinguistic methods aimed at reducing anxiety levels and intensifying speech activity. The paper proposes a methodology for integrating interactive tools and psycholinguistic techniques, which contributes to the formation of students' communicative confidence from the very first lessons.

Процесс изучения русского языка как иностранного представляет собой серьёзное испытание для китайских студентов, поскольку сопряжён с рядом существенных трудностей: сложности в освоении грамматических конструкций, недостаток практики устной речи, а также психологический барьер, обусловленный культурно специфической боязнью «потери лица» при совершении ошибок. В данных условиях психолингвистический подход, дополненный применением цифровых технологий, приобретает ключевое значение, поскольку позволяет разработать и внедрить методику преподавания РКИ, максимально учитывающую когнитивные и культурные особенности обучающихся.

Термин «психолингвистика» появился в 1946 году в статье американского психолога Н. Пронко, основные ее положения как науки были оформлены в книге «Психолингвистика», выпущенной в 1954 году, а в России ключевым исследователем в этой области являлся А.А. Леонтьев. Согласно последнему, «психолингвистика – это наука, предметом которой является отношение между системой языка... и языковой способностью» [2, с.106]. Согласно принципам психолингвистики, «человек обладает врожденным когнитивным аппаратом, однако возможности этого аппарата не безграничны. Поэтому так важно найти экономные и действенные пути его активизации» [1, с. 99]. Этот постулат делает необходимым, в первую очередь, исследование особенностей менталитета, мышления и образовательного бэкграунда наших студентов и затем соответствующую адаптацию учебных материалов.

Ключевой особенностью китайских студентов является доминирование правополушарной активности и преобладание визуального типа запоминания, обусловленное особенностями иероглифической системы письма. Данная особенность требует внедрения в учебный процесс элементов образного мышления: использования ассоциативных рядов, мнемонических правил, а также визуальных опор, способствующих более эффективному усвоению материала.

Также большую роль играет чувствительность китайских студентов к критике и их боязнь публичного осуждения, коренящаяся в традиционных культурных установках. Это обуславливает необходимость формирования деликатной системы обратной связи, акцентирующей внимание не на ошибках, а на усилиях студента, поощряющей любые попытки речевого взаимодействия.

Помимо этого, преподавателям приходится иметь дело с недостаточной сформированностью навыков спонтанной устной речи у китайских студентов, что вызвано акцентом китайского образования на письменные формы контроля в ущерб развитию разговорной практики. Решение данной проблемы видится в интеграции интерактивных заданий, стимулирующих развитие навыков импровизации и спонтанного общения.

Преодолеть все эти трудности позволяет использование принципов психолингвистики. В рамках психолингвистического подхода в методике преподавания РКИ были реализованы следующие ключевые принципы:

1) Учёт ограниченного объёма внимания обучающегося и представление сложного учебного материала в виде схем, доступных для удержания в памяти.

2) Активизация образной и смысловой памяти учащихся посредством применения мнемонических правил и использования визуальных символов для обозначения грамматических категорий.

3) Использование механизма произвольного запоминания через внедрение в учебный процесс эмоционально окрашенных, иногда даже провокационных заданий, способствующих более прочному усвоению.

4) Реструктуризация лексического материала, основанная на смещении фокуса на темы, связанные с опытом и интересами учащихся.

Предлагаемая методика базируется на интеграции принципов психолингвистики в процесс преподавания РКИ. Первым и ключевым компонентом методики является выход в речь с самых первых уроков. Может быть использован любой коммуникативный повод. Обучение реализуется в контексте реальных сценариев: ролевых игр, дискуссий и симуляций жизненных ситуаций. Для стимулирования спонтанного высказывания предлагается использование провокативных вопросов уже на первом уроке и использование готовых диалогических опор, предполагающих подстановку актуальной для студента информации, уже на пятом уроке (см. Рис. 1).

Кот – это антистресс.
Интернет – это тоже антистресс.
Сигарета – это наркотик.
Поп-ит – это тоже наркотик.

Метро – это транспорт.
Собака – это тоже транспорт.
Лимон – это витамин.
Телевизор – это тоже витамин.



Рисунок 1. Провокативные вопросы и диалогические опоры для вывода в речь

Важным элементом системы является технология видеосопровождения в мессенджерах, выступающая «связующим звеном» между аудиторной и внеаудиторной работой. Подобный формат создает эффект «невидимой поддержки» преподавателя, обеспечивая доступ студентов к отработке лексики и правильного произношения в любое время, и позволяет минимизировать ошибки при выполнении домашнего задания.

Что касается лексики, то ввиду быстрого устаревания лексики и тем учебных пособий предлагается адаптация их под актуальные интересы современной молодежи, что позволяет повышать мотивацию студентов и, следовательно, эффективность обучения. Особенно часто у китайских студентов, приезжающих в Россию, есть запрос на самых первых занятиях выучить названия блюд, которые они пробуют в столовой, и иногда имеет смысл выделить время для изучения этой темы даже до изучения винительного падежа.

- Что они смотрят?

- Парень смотрит футбол, а девушка смотрит тик-ток.





- Что он делает?

- Он играет в Майнкрафт.

		
голубец	холодец	фаршированный пирог
		
шницель	блины	макарроны/паста

Рисунок 2. Адаптация лексики под интересы студентов

Особо важным для преподавателей, работающих в китайской аудитории, является стимулирование использования студентами русского языка в естественной среде и активности в групповых чатах. Например, можно дать им задание взять интервью у русских студентов и преподавателей, прислать в чат фото их хобби и написать об этом по-русски. При этом важно хвалить за попытку, а не за правильность. Это позволяет снизить уровень тревоги при использовании русского языка и сформировать устойчивую положительную установку на коммуникацию.

Для реализации предложенной методики были использованы такие цифровые инструменты, как графические нейросети «Шедеврум», «Krea», «Stable Diffusion» (для создания наглядных визуальных опор, схем, мнемонических изображений), образовательные платформы LearningApps, Wordwall (для разработки и внедрения интерактивных упражнений), групповые чаты WeChat (для организации общения на русском языке вне рамок аудиторных занятий) и короткие видеоуроки, созданные в Bandicam (для закрепления навыков произношения, а также для обеспечения плавного перехода от аудиторного занятия к самостоятельной работе). Более подробно это рассмотрено в статье [3, с. 170-172].

Таким образом, использование психолингвистических принципов в сочетании с цифровыми инструментами демонстрирует высокую эффективность в практике преподавания РКИ китайской аудитории. Данный подход позволяет существенно сократить период адаптации учащихся к русской языковой среде и заметно повысить их коммуникативную мобильность. Применение указанных методов способствует формированию более гибкой языковой личности: студенты проявляют большую уверенность в спонтанном диалоге, а использование мобильных технологий помогает преодолеть психологический барьер и страх перед совершением ошибки. В конечном итоге, интеграция цифрового сопровождения и учет когнитивных механизмов восприятия речи позволяют добиться устойчивой мотивации и качественного улучшения фонетических и грамматических навыков учащихся. «Использование данных психологии и психолингвистики не только обогатило теорию методики, но и подняло практику преподавания русского языка в иностранной аудитории на значительно более высокий, качественно новый уровень» [4, с. 13].

Библиографический список

1. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова, филологический факультет. – Москва: МАКС Пресс, 2018. – 168 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Стремоухова А.Д. «Мультимедийные технологии в преподавании русского языка как иностранного» // Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии, выпуск 20, 2021. – С. 170-172.
4. Хавронина С.В., Гуляева И.В. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. №2, 2013. – С. 11-16.

МЕМЫ И ИГРЫ: НОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

MEMES AND GAMES: NEW DIGITAL ECOSYSTEMS OF RUSSIAN LANGUAGE LEARNING FOR FOREIGNERS

Е.В. Филипович

E.V. Filipovich

Научный руководитель **О.В. Леон**
Scientific adviser **O.V. Leon**

Интернет-мем, геймификация, русский как иностранный (РКИ), цифровая учебная экосистема, лингводидактика, социокультурная компетенция.

Статья анализирует педагогический ресурс объединения интернет-мемов и геймифицированных технологий в преподавании РКИ. Актуальность обусловлена адаптацией методик к особенностям общения «цифровых» студентов. Цель – аргументировать создание инновационной образовательной системы via синтез меметики и игровых элементов. Освещены лингвокультурные и психолого-дидактические грани этих инструментов, обобщены актуальные научные взгляды, предложены рабочие схемы интеграции в уроки. Новизна – в трактовке мемов и игр как синергетических компонентов единой цифровой платформы, взаимодействие которых формирует вторую языковую идентичность, минимизирует барьеры и усиливает социокультурную иммерсию инофонов.

Internet meme, gamification, Russian as a foreign language (RFL), digital learning ecosystem, linguodidactics, sociocultural competence, edutainment.

The article analyzes the pedagogical resource of combining Internet memes and gamified technologies in teaching Russian as a foreign language. The relevance is due to the adaptation of methods to the specific communication needs of “digital” students. The goal is to argue for the creation of an innovative educational system through the synthesis of memetics and game elements. The article highlights the linguistic, cultural, and psychological-didactic aspects of these tools, summarizes current scientific views, and proposes working models for integrating them into lessons. The novelty lies in the interpretation of memes and games as synergistic components of a single digital platform, the interaction of which forms a second linguistic identity, minimizes barriers, and enhances the sociocultural immersion of non-native speakers.

Иntenсивные поиски методического инструментария, способного синтезировать академическое знание и живую речь, характеризуют современное состояние лингводидактики. Как показывают наблюдения, традиционные учебные форматы теряют свою результативность при работе с аудиторией, чья первичная социализация проходила в цифровой среде. На смену им приходят феномены, ранее относившиеся исключительно к сфере досуга: интернет-мемы и игровые технологии, которые, по наблюдению исследователей, «конституируются в самостоятельные образовательные экосистемы» [4, с. 129].

Высокий дидактический потенциал мемов объясняется, в частности, их жанровой природой. Согласно выводам Ю.В. Щуриной, именно «мемы выступают наиболее репрезентативными единицами современной интернет-коммуникации,

что актуализирует их изучение в лингвометодическом аспекте» [3, с. 83]. Параллельно с этим геймификация решает задачу структурирования внеаудиторной работы студентов: рутинные упражнения перестают быть монотонными, обретая черты увлекательного квеста.

Цель данной работы – проанализировать возможность объединения этих двух подходов в рамках единой цифровой экосистемы обучения РКИ. Объектом исследования выступают процессы обучения русскому языку иностранных студентов, а предметом – методический потенциал синтеза мемов и игр.

Как показывает анализ, ключевая дидактическая ценность мема заключается в его креолизованной природе: «сочетание изображения и вербального компонента, образующих неразрывное семантическое единство» [2, с. 84], что предъявляет к иностранному студенту особые требования, т.к. ему необходимо не только декодировать лексику, но и распознать имплицитные механизмы языковой игры и иронии. Важно подчеркнуть, что такая структура полностью соответствует принципам мультимедийного обучения Р. Майера, в частности, положениям о необходимости дублирования информации по разным каналам восприятия и ее пространственной конгруэнтности.

Параллельно с этим игровые форматы, согласно выводам Морриса, создают оптимальные условия для перехода знаний в разряд активных навыков, способствуя «гармоничному развитию речевой, коммуникативной и когнитивной сфер студента-инофона в ходе самостоятельной работы» [5, с. 47]. Возникающая синергия позволяет перейти от простого распознавания культурного феномена к его интериоризации: если «мем выступает в качестве сигнала, запускающего культурную ассоциацию, то игра становится механизмом «присвоения» этого опыта, его эмоционального проживания и когнитивной интеграции» [3, с. 190].

Мы полагаем, что ключевой методической инновацией последних лет становится именно гибридизация форматов. В практике преподавания РКИ можно наблюдать переход от простого использования мемов как иллюстративного материала к созданию на их основе игровых механик.

1. Мем как основа игрового сюжета.

Создание нарративных игр, где сюжет строится вокруг понимания цепочки мемов. Например, квест «Расследование: кто уронил “Елку”?», отсылающий к известному мему, требует от студентов сбора улик (лингвистический анализ других мемов), интервью с «носителями» (ролевая игра) и восстановления контекста. Это превращает пассивное узнавание в активное исследование.

2. Генерация мемов как игровая механика.

Современные онлайн-инструменты и генераторы мемов с использованием ИИ позволяют включать элемент творческого соревнования в учебный процесс. Создание авторских мемов самими студентами – это мощный инструмент активизации лексики и снятия тревожности. В формате командной игры («Мем-битва») студенты получают задание проиллюстрировать грамматическую конструкцию или жизненную ситуацию с помощью шаблона. Побеждает не только самый смешной, но и самый лингвистически точный вариант.

3. Геймификация анализа мемов.

И. Синяева выделяет такие элементы геймификации, как баллы, уровни, бейджи [1]. Применительно к мемам это может выглядеть как система карточек: за расшифровку культурной отсылки в меме («понял скрытый смысл») студент получает больше очков, чем за простое описание изображения. Так формируется «экосистема мотивации», где сложная лингвокультурологическая информация осваивается через привычную механику достижений» [5, с. 41].

На основе анализа актуальных исследований и собственного педагогического опыта можно предложить следующие этапы интеграции экосистемного подхода:

Адаптационный этап (уровень А2-В1). Использование макромемов с минимальным вербальным компонентом для снятия стресса и развития языковой догадки. Пример: мем с котом и подписью «Я всё понял... но поздно». Задание: придумать мини-диалог к ситуации.

Лексико-грамматический этап (В1-В2). Использование мемов-шаблонов для отработки конструкций. Игровая механика: «Найди пару». Студенты получают набор мемов без подписей и набор фраз. Задача – соединить их, объяснив выбор. Например, фраза «Когда увидел результаты экзамена» идеально ложится на мем с выражением ужаса или восторга.

Культурологический этап (В2-С1). Анализ мемов, основанных на прецедентных текстах (фильмы, литература, исторические анекдоты). Игровая механика: настольная игра-лото «Русский контекст». На одной карточке – мем, на другой – историческая справка или кадр из фильма. Студенты должны покрыть мем правильным «культурным фоном».

Развитием идеи геймификации анализа мемов может стать внедрение такого формата, как «Мем-квест с дополненной реальностью» (AR). Представим сценарий, в котором учебное пространство (аудитория или кампус) становится игровым полем. Студенты с помощью мобильных устройств сканируют QR-коды или специальные метки, «оживляющие» на экране тот или иной мем. Задача игрока – не только понять смысл мема, но и выполнить связанное с ним интерактивное задание, чтобы перейти на следующий уровень. Например, сканирование метки запускает мем «Тяжело и нудно» с изображением уставшего персонажа. Чтобы получить ключ для доступа к следующей локации, студенту нужно правильно проспрягать глаголы «лежать» и «сидеть» в настоящем времени. Такая механика позволяет вывести языковую практику за пределы цифрового интерфейса в реальный мир, задействуя механизмы ситуативного обучения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что синергия интернет-мемов и игровых технологий знаменует собой переход от фрагментарного использования развлекательного контента к созданию целостных цифровых образовательных экосистем. В рамках таких экосистем мемы выполняют функцию культурно-языковых триггеров, запускающих познавательный интерес, а игровые механики обеспечивают многократное закрепление материала

в эмоционально окрашенных контекстах. Это способствует не только накоплению пассивного словарного запаса, но и формированию активных речевых навыков, приближенных к естественной коммуникации. Дальнейшие исследования в этой области будут направлены на разработку валидных методик оценки эффективности подобных экосистем, а также на изучение возможностей использования технологий дополненной и виртуальной реальности для полного погружения обучающихся в языковую среду.

Библиографический список

1. Синяева, И. «Мемная» шкала оценок – новый метод современного педагога / И. Синяева // Пять Углов. Журнал старшеклассников. – URL: https://5uglov.ru/post/14448_memnaya_shkala_ocenok_noviy_metod_sovremennogo_pedagoga (дата обращения: 28.02.2026).
2. Щурина, Ю. В. Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации / Ю. В. Щурина // Вестник Новгородского Государственного Университета. – 2012. – № 57. – С. 82–86.
3. Dawkins, R. The Selfish Gene / R. Dawkins. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 360 p.
4. Dennett, D. Memes and the exploitation of imagination / D. Dennett // Journal of Aesthetics and Art Criticism. – 1990. – Vol. 48 (2). – P. 127 – 135.
5. Morris, M. The Internet as a Mass Medium / M. Morris, C. Ogan // Journal of Communication. – 1996. – Vol. 46. – P. 39–50.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE FORMATION OF PHONETIC SKILLS AMONG INTERNATIONAL STUDENTS

К.Н. Шахура

K.N. Shakhura

Цифровые образовательные ресурсы, фонетические навыки, портал «Образование на русском», интерактивные уроки, логопедические уроки, искусственный интеллект.

В статье рассматриваются возможности эффективного применения современных цифровых образовательных ресурсов при обучении фонетики иностранных студентов на начальном этапе изучения языка. Внимание автора сосредоточено в большей степени на анализе ресурсов, ориентированных на детскую русскоязычную аудиторию, но оказывающихся значимыми и при обучении взрослых русскому языку как иностранному.

Digital educational resources, phonetic skills, portal «Education in Russian», interactive lessons, speech therapy lessons, artificial intelligence.

The article considers the possibilities of effective use of modern digital educational resources when teaching phonetics to foreign students at the initial stage of language learning. The author's attention is focused more on the analysis of resources aimed at a children's Russian-speaking audience, but which turn out to be significant when teaching adults Russian as a foreign language.

Процесс изучения русского языка начинается с овладения артикуляционной и перцептивной базой языка, с постановки правильного произношения. Трудности в усвоении звуковой стороны нового языка – это то, с чем неизбежно сталкиваются студенты, начинающие изучать русский язык. Внимание преподавателя по РКИ акцентировано на правильном произношении изучаемых звуков в слогах, словах, а также на их различении в потоке речи. Для формирования фонетических навыков традиционно используются упражнения различного характера из специализированной учебной литературы.

Для повышения эффективности обучения фонетике целесообразно использование современных средств обучения, цифровых образовательных ресурсов, некоторые из которых, представляющих особую значимость в аспекте темы исследования, представлены в рамках данной статьи.

Во-первых, **звуковые** цифровые образовательные ресурсы. Взаимосвязь фонетики и аудирования не вызывает сомнений: аудирование напрямую способствует овладению звуковой стороной языка. В рамках обучения РКИ для прослушивания с последующим повторением предлагаются аудиозаписи с эталонным произношением. Например, таковыми оказываются аудиоматериалы, записанные

к учебной литературе, ориентированной на изучение русского языка как иностранного. В этом отношении необходимо отметить, что прослушивание только эталонной речи способно препятствовать пониманию живой речи носителей языка, в связи с чем на этапах не первичной отработки определенных фонетических навыков рекомендуется вводить работу с реальным звучащим текстом. Таковыми могут стать, например, аудиоматериалы, записанные русскими студентами.

Во-вторых, **интерактивные упражнения и игры**, которые позволяют отработать произносительные навыки в процессе занимательной работы, способствующей минимизации психологического напряжения, повышению мотивации к изучаемому языку.

Ярким примером в этом отношении является онлайн-платформа Wordwall [4], во-первых, содержащая банк разнообразных игровых упражнений и заданий для изучающих русский язык как иностранный, во-вторых, позволяющая создавать собственные интерактивные задания. Как показал анализ контента по теме, фонетические упражнения, предложенные на платформе, зачастую сводятся к дифференциации схожих в произношении звуков, таких как Ш/Щ, Х/К, вызывающих трудности у иностранных обучающихся.

Особый интерес автора настоящей статьи направлен на применение двух цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на русскоязычных детей, но эффективно использующихся при обучении студентов русскому языку как иностранному («Образование на русском», логопедические видеоуроки). Это связано с адекватностью контента по уровню сложности, интерактивностью, яркостью, образностью, что положительно влияет на повышение интереса к изучаемому языку.

Показательна в этом отношении онлайн-платформа от Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина **«Образование на русском»**, а именно раздел «Детям» [1]. Он включает интерактивные обучающие, тренировочные и игровые ресурсы, созданные по авторским методикам обучения русскому языку. Они могут использоваться детьми как самостоятельно, так и преподавателями, воспитателями, логопедами и родителями в процессе смешанного обучения. Для преподавателя по РКИ эффективными при формировании фонетических навыков оказываются следующие возможности платформы:

1. «Букварь». Представляет собой серию интерактивных уроков, посвященных буквам русского алфавита. Каждый урок направлен на отработку фонетических навыков:

- правильное произношение звука;
- определение наличия звука в слове на слух и по картинкам;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);
- определение твердости/мягкости звука на слух;
- чтение звука в разных слогах.

2. Не менее важны в контексте исследуемой темы интерактивные уроки на образовательной платформе («Уроки русского»). Они посвящены формированию

базовых фонетико-интонационных навыков. Каждый урок открывается объяснением, опираясь на которое обучающиеся смогут выполнить практические задания, позволяющие сформировать и/или скорректировать соответствующие фонетические навыки. Все упражнения могут выполняться обучающимися самостоятельно, некоторые из них предполагают систему распознавания речи. Первый урок посвящен артикуляции русских гласных звуков [а], [о], [у], [и], [ы], [э], содержит упражнения на тренировку произношения этих звуков изолированно, в слогах, в словах и в коротких фразах. На последующих уроках отрабатывается артикуляция русских твёрдых и мягких согласных звуков по такому же принципу.

3. Развитию слухо-произносительных навыков у иностранных обучающихся способствуют скороговорки на платформе, которые могут быть эффективно использованы для преодоления определенных фонетических трудностей, например:

- различение и тренировка артикуляции гласных [и] – [ы] («Малину мыли...»);
- противопоставление согласных [р] – [л] («Карл у клары...»);
- различение твердости и мягкости звуков [с] – [с'] («Бусы маруси...»).

В аспекте применения скороговорок при обучении РКИ необходимо отметить, что главенствующей целью их использования оказывается не достижение высокой скорости произношения, как с русскоязычными детьми, а стремление к фонетической чистоте произношения, чему способствует техническая возможность ресурса по регуляции темпа речи. Таким образом, приходится говорить об использовании скороговорок как чистоговорок.

4. На более поздних этапах отработка фонетических навыков успешно реализуется на песенном материале («Поем вместе»). Обучающимся предлагается прослушивание текстов с возможностью их исполнения по принципу караоке «Слушайте! Читайте! Подпевайте!». Кроме того, привлечение песенного материала способствует формированию различных компетенций у иностранных обучающихся. По тематическому принципу песни отобраны с учетом их ценностно-смысловой, общекультурной значимости, способствуя пониманию русского образа мыслей («Катюша», «В лесу родилась елочка», «Калинка», «Надежда», «Русское поле», «Течет Волга» и др.).

5. В виду того, что образовательная платформа предполагает ориентацию на детей с нарушениями речи, содержит «логопедический уголок», представленный играми и интерактивными заданиями по развитию речи. В аспекте отработки произносительных навыков при обучении РКИ целесообразно использование интерактивной слоговой таблицы, упражнений на распознавание и вычленение лишнего слога, а также заданий с возможностью записи собственной речи, направленных на развитие ритмико-интонационных навыков.

В процессе работы с иностранными обучающимися преподавателями по РКИ отмечаются наиболее распространенные фонетические ошибки, которые связаны преимущественно с неверным положением артикуляционных органов,

например, при произношении шипящих, сочетаний согласных, также возникают трудности, относящиеся к корреляции по глухости/звонкости, редукции безударных согласных. В аспекте таких проблем успешным оказывается привлечение **логопедических видеоуроков**. Показательным в этом отношении становится Rutube-канал, разработанный сотрудниками кафедры логопедии МПГУ [3]. Он содержит как информацию теоретического плана о наиболее распространенных видах нарушения речи и возможностях их преодоления, так и видеообзоры логопедических игр и упражнений, комплексы артикуляционной и дыхательной гимнастики, практические советы.

В аспекте цифрового инструментария обучения русскому как иностранному необходимо говорить и об **искусственном интеллекте** как новейшем современном средстве обучения. Положительный эффект, возникающий от его использования, подтверждается исследованиями последних нескольких лет, которые были детально изучены в немецком научном журнале *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* в 2025 г. [5].

Со стороны обучающихся преимущественно положительная оценка применения ИИ в образовании подтверждается опросом, проведенным Манчестерским университетом в 2025 г. [2]. Участники анкетирования (97 студентов бакалавриата) отметили в качестве положительных сторон мгновенную обратную связь, персонализированное обучение, возможность практиковать разговорную речь.

В отношении возможного применения ИИ при обучении фонетики иностранных студентов необходимо отметить следующее: в виду того, что развитие данной цифровой технологии лишь следует по пути к совершенству, утверждать с полной уверенностью, что генерация устного эталонного текста с помощью ИИ соответствует всем фонетическим правилам современного русского языка, не приходится. В связи с чем преподавателем может быть организована работа корректурного типа. Сначала обучающимся предлагается прослушать эталонное произношение определенного текста, таковым могут стать аудиоматериалы, записанные к учебной литературе, ориентированной на изучение русского как иностранного. Затем студенты прослушивают тот же материал, но уже сгенерированный при помощи ИИ, содержащий фонетические неточности, которые и предстоит выявить студентам. Задание корректурного типа способствует развитию у иностранных обучающихся фонематического слуха. Однако его использование на этапе первичного закрепления материала связано с риском запоминания ошибочного произносительного варианта, поэтому предлагаемую работу рекомендуется проводить уже во время отработки фонетических навыков.

Таким образом, установлено значение использования современных цифровых образовательных ресурсов при обучении фонетике иностранных студентов. Примечательно, что ресурсы, ориентированные на русскоязычных детей, оказываются эффективным инструментом для преподавателя РКИ в аспекте формирования фонетических навыков, что достигается за счет доступности, интерактивности контента, повышающего мотивацию к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Русский язык для всех наших детей. [Электронный ресурс]; URL:<https://forkids.pushkininstitute.ru> (Дата обращения: 21.02.2026)
2. Niño, A. Language students' views on using generative AI for language learning purposes in higher education [Электронный ресурс] // Language Education and Technology. 2025. Vol. 5, No. 2, pp. 88–102. URL: <http://www.langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/97> (Дата обращения: 18.02.2026)
3. RUTUBE. [Электронный ресурс]; URL:<https://rutube.ru/channel/43117043> (Дата обращения: 21.02.2026)
4. Wordwall. [Электронный ресурс]; URL: <https://wordwall.net/ru-ru/community> (Дата обращения: 21.02.2026)
5. Xu, G., Yu, A., Liu, L. A meta-analysis examining AI-assisted L2 learning [Электронный ресурс] // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2025. DOI: 10.1515/iral-2024-0213. URL: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/iral-2024-0213/html> (Дата обращения: 18.02.2026)

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ВЕДУЩЕГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ПОДКАСТА «РОДИТЕЛЬСКИЙ ВОПРОС»

SPEECH STRATEGIES OF THE CHIEF SCIENTIST OF THE POPULAR SCIENCE PODCAST “PARENT’S QUESTION”

А.А. Азарова

A.A. Azarova

Научный руководитель Е.В. Осетрова
Scientific adviser E.V. Osetrova

Научно-популярный подкаст, коммуникативные стратегии, речевые тактики, речевое воздействие, организация коммуникации.

В данной статье рассматривается речевое поведение ведущих научно-популярного подкаста. Цель исследования – анализ коммуникативных стратегий и тактик, используемых ведущими научно-популярного подкаста «Родительский вопрос» для организации диалога с приглашёнными экспертами и воздействия на аудиторию. Результаты исследования доказывают, что речевое поведение ведущих представляет собой целостную систему, включающую организационные, прагматические, диалоговые и риторические стратегии.

Popular science podcast, communicative strategies, speech tactics, speech influence, organization of communication.

This article examines the speech behavior of the hosts of a popular science podcast. The purpose of the study is to analyze the communicative strategies and tactics used by the hosts of the popular science podcast “Parental Question” to organize a dialogue with invited experts and influence the audience. The results of the study prove that the hosts’ speech behavior is a holistic system that includes organizational, pragmatic, dialogic, and rhetorical strategies.

Ведущий научно-популярного подкаста выступает не просто как носитель языка, но и как коммуникант-организатор, определяющий содержательные, эмоциональные, ритмические и интерактивные характеристики всего подкаста.

Коммуникативные стратегии и тактики выступают инструментом для реализации речевого воздействия, помогая говорящему достичь поставленных целей в процессе коммуникации. Е.Г. Гришечко, в частности, считает, что речевое воздействие определяется как воздействие на индивидуальное и/или коллективное сознание и поведение, осуществляемое разнообразными речевыми средствами – с помощью высказываний на естественном языке [1, с. 54].

Мы будем придерживаться, тем не менее, более распространённой точки зрения на феномен стратегии, изложенный в работах О.С. Иссерс, по которой коммуникативная стратегия – это «когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера», а речевая тактика – это одно или несколько действий, способствующих реализации стратегии [2, с. 100–114].

В качестве исследовательского материала выбран подкаст «Родительский вопрос», в котором советы по воспитанию, здоровью и развитию детей дают

опытные психологи, педагоги и врачи. Два постоянных ведущих – журналисты Александр Милкус и Мария Баченина – задают тему очередного разговора и обсуждают с приглашенными в студию гостями – экспертами, профессионалами – насущные родительские проблемы, одновременно организуя коммуникацию в границах каждого из 5 выпусков (*«Как научить ребенка думать о последствиях своих поступков»*; *«Изменяет ли нейросети традиционный школьный уклад»*; *«От кого и как нужно защищать великий и могучий русский язык»*; *«Право на справедливость. Разбираем ключевые произведения школьной программы вместе с опытным юристом»*; *«Что такое «навыки 21 века» и стоит ли ради них забыть то, чему учили в прежние века?»*).

Рассмотрим коммуникативные стратегии, которые используют ведущие подкаста.

Организационная стратегия маркирует начало и конец подкаста. В нее входит тактика установления контакта с аудиторией, которая реализуется через представления ведущих и гостя с указанием его статуса / профессии и достижений / звания / ученой степени; см. примеры:

Здравствуйте, друзья! В эфире «Родительский вопрос», и у микрофона Мария Баченина и Александр Милкус;

Сегодня у нас в гостях профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук Илья Слободчиков.

Ведущие могут использовать и нешаблонный способ установления доброжелательной тональности общения в начале беседы:

М. Баченина: *Итак, Александр Борисович сейчас обозначит тему нашего серьезнейшего заседания, потому что, если передо мной директор школы, у меня начинается потеря сознания.*

А. Милкус: *А что такое? С детства, вызывали на ковер?*

М. Баченина: *Такая травма.*

Как мы видим, контрастируя с серьёзной тематикой выступления, юмор становится эффективным приёмом воздействия, привлекая внимание аудитории и делая выступление запоминающимся.

Тактикой благодарности завершается каждый выпуск подкаста:

Большое спасибо, Рубен Валерьевич!;

Я хочу поблагодарить нашего гостя.

Данные клишированные конструкции являются фиксацией конца разговора, закрепляющей впечатление позитивного финала и оставляющей у аудитории чувство завершённости.

Прагматическую группу стратегий ведущие используют для достижения конкретных коммуникативных целей: удержания внимания адресной аудитории, формирования доверительного фона и обеспечения понятности содержания беседы.

Эмоционально настраивающая стратегия реализуется через тактику комплимента-одобрения:

Вам спасибо большое, мне было очень интересно;

Огромное вам спасибо, что пришли и даже местами успокоили.

Тактика интимитизации, заключающаяся в сообщении о своих чувствах, создаёт благоприятный фон, снижая официальность общения и делая его более непринуждённым:

Этот страх мне очень знаком;

Это просто триггернуло, как говорится.

Данные приёмы компенсируют отсутствие визуального контакта, усиливая эффект близости и снижая когнитивную нагрузку на слушателя.

Не менее значима **стратегия самопрезентации**, в рамках которой ведущие используют разные типажы (в выборе одной из доминантных ролей заключается тактика моделирования структуры имиджа).

Чередование автономинаций «я/мы» для акцентирования личного вклада, а также коллективной солидарности указывает на тактику персонификации:

Недавно у меня с моим старшим сыном состоялся разговор;

Это моя точка зрения, через мой опыт. И я хотела этим поделиться.

Использование местоименных маркеров включенности относится к тактике создания «своего круга»:

В любом событии есть фактическая сторона медали и есть то, что мы называем интерпретацией;

Мы можем как-то дать, условно говоря, свою некую точку зрения.

Диалоговая группа стратегий обеспечивает динамику взаимодействия в триаде «ведущий – гость-эксперт – аудитория».

Стратегия гармонизации проявляется в смягчении переходов между темами, в поддержке эксперта:

С этим трудно не согласиться;

Александр Борисович, у нас с вами произошло недопонимание.

и снятии напряжения в острых дискуссиях:

Я немножко в другую сторону хочу уйти.

Стратегия адаптации реализуется через переформулирование сложных терминов; см. диалог:

М. Баченина: *А что это вот, если так разложить по-простому: критическое мышление? Что это? Самокритика?*

Т. Пашенко (гость): *Нет, нет. Критическое мышление, да, это такой не очень удачный перевод термина «критика». <...> Критическое мышление – это способность решать такие задачи, которые непонятно, как решать по алгоритму. Ну, если совсем коротко поставить.*

М. Баченина: *Олимпиадные со звёздочкой? Я поняла, с нестандартным подходом.*

Стратегия уточнения стимулирует эксперта к конкретизации аргументов, углубляя дискуссию и демонстрируя гибкость ролевого переключения:

Развейте мой миф;

Тем не менее, Александр вас увел от моего вопроса, добавив совершенно другой. Не забывают про мой вопрос. Нет ли расхождений?

Порой это уточнение граничит с провокационной тактикой; см. диалог:

М. Баченина: <...> *Вот что вы обо всём этом думаете? И правда, как ребёнку сказать, что учиться не просто нужно?*

А. Милкус: *Да? ...Несколько вопросов на докторскую диссертацию. Начинайте, просим!*

Т. Пащенко (гость): *За три минуты, да?*

А. Милкус: *Сейчас! Время пошло!*

Главная цель тактики удержания темы – вернуть эксперта к первоначальному предмету беседы:

<...> *Хорошо! Но объясните, как это сделать? Проводить урок «Подумай о себе и о других»?*

Риторическая стратегия **привлечения внимания** способствует эффективной организации диалогового взаимодействия и оптимальному воздействию на адресата.

Нарратив личных историй трансформирует абстрактные педагогические или лингвистические концепты в эмоционально близкие темы, способствуя лучшему усвоению материала:

Я перестала обращать внимание на запятые;

<...> *но помню, как я горячо, с пеной у рта, доказывала обратное.*

Одной из приоритетных задач ведущего является не только представление темы / проблемы, но и её обоснование. Для осуществления этой задачи используется тактика апелляции к авторитету. Приводя в своей речи различные факты и примеры, ведущий использует иллюстрирование, а в качестве фактов – статистические, цифровые данные:

Я могу тебе еще одну цифру назвать. Около 70 % детей в старших классах средней школы, 7-8 класс, не умеют считывать время по аналоговым часам.

Стратегию ситуативной адаптации демонстрирует ведущий, устраняющий напряжение между собеседниками через привлечение внимания к мимическим изменениям коллеги:

Так! У Александра Борисовича зрачок расширился, значит что-то опасно! Знаете, как в футболе: «Опасно!»

Это позволяет создать позитивный коммуникативный фон юмористическое комментирование реакции соведущего.

Таким образом, речевые стратегии ведущих научно-популярного подкаста помогают создать атмосферу диалога, стимулировать активность эксперта и аудитории и обеспечить доступность излагаемого материала.

Библиографический список

1. Гришечко Е.Г. Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 4. С. 53–59.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
3. Подкаст «Родительский вопрос»; URL: <https://radiokp.ru/podcast/roditelskiy-vopros> (дата обращения: 09.01.2026).

ФИТОНИМЫ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

PHYTONYMS IN CHINESE IN ONOMASIOLOGICAL ASPECT

Го Чуньэ

Guo Chune

Научный руководитель **О.В. Фельде**
Scientific adviser **O.V. Felde**

Ономасиология, фитонимы, принципы и способы номинации.

В статье представлен анализ принципов и способов номинации фитонимов в китайском языке. Исследование проводится с опорой на фундаментальные труды в области ономастики, учитываются достижения в области изучения номинации растений в российской и китайской лингвистике. В ходе исследования применяется метод ономасиологического анализа, который позволил сделать вывод о национальной специфичности в принципах и способах номинации растений.

Onomasiology, phytonyms, principles and methods of nomination.

The article presents an analysis of the principles and methods of nominating phytonyms in the Chinese language. The research is based on fundamental works in the field of onomastics, taking into account achievements in the field of plant nomination studies in Russian and Chinese linguistics. In the course of the study, the method of onomasiological analysis is used, which allowed us to conclude that there is a national specificity in the principles and methods of plant nomination.

Изучение слов, называющих растения, занимает прочное место в российской и китайской лингвистике. В русском языкознании теоретико-методологической базой исследования фитонимов служат фундаментальные труды таких ученых как А.Ф. Журавлев [1982], Ю.Н. Исаев [2019], Н.И. Панасенко [2000]. Российские лингвисты выявляют формально-семантические и мотивационные (ономасиологические) признаки, положенные в основу номинации различных растений, определяют их функции в языке и тексте, рассматривают фитонимы в лингвокультурологическом и сопоставительном аспектах. Исследования фитонимов китайского языка представлены работами таких учёных, как Цзэн Я, Яо Сухуа [2022], а также Тан Хунцзяо, Лэй Хуэйин [2020], Лю Иньлин [2012].

Целью настоящей статьи является выявление особенностей номинации растений в китайском языке. Актуальность изучения принципов и способов образования фитонимов китайского языка обусловлена тем, что эти лексические единицы занимают важное место в словарном составе языка, отражают особенности национальной картины мира, поэтому их дальнейшее исследование представляет научный интерес для ономасиологии и лингвистической культурологии.

Источником служит корпус китайского языка: Plant Science Data Center (<https://www.plantplus.cn/cn>).

По мнению И.В. Крюковой в процессах номинации действуют три основополагающих принципа: идентифицирующий, условно-символический (в наименованиях, которые отражают признаки объекта, сохраняя при этом связь с исходной мотивацией) и символический (в наименованиях, которые обусловлены культурным кодом или эмоциональным восприятием объекта номинации [Крюкова, 2003]. Эти принципы характерны и для китайского языка.

В китайском языке при номинации растений используются разные приемы семантической деривации, которые включают прямую, метафорическую и топонимическую мотивацию, а также используются заимствования. Основным способом создания названий растений в китайском языке является прямая номинация, опирающаяся на визуально воспринимаемые признаки. Этот метод включает несколько типов мотивации [Ян Жуй, Сюй Пэй, Фэн Сяоцин и другие, 2013]. Соматическая мотивация описывает внешний вид или строение растения, как в случае с 驴蹄草 – «травя, как копыто осла». Листья этого растения напоминают ослиные копыта. Топонимическая мотивация внутри этого типа основана на месте произрастания, например, 山药 – «горное лекарство» (лекарственное растение диоскорея, растущее в горах). Этологическая мотивация отражает особенности роста или жизнедеятельности, как у 向日葵 – «подсолнечник», поворачивающегося за солнцем (аналогично и в русском языке). Функциональная мотивация указывает на применение растения, например: 益母草 – «пустырник», название которого прямо указывает на то, что он полезен для матери, является традиционным гинекологическим лекарством. Темпоральная мотивация связана со временем цветения или роста, как у 迎春花 – «цветок, встречающий весну», одного из первых весенних цветков.

Помимо описания визуальных характеристик, широко используется метафорическая номинация, основанная на сходстве растения с другими объектами мира. Растения часто сравнивают с предметами обихода, например, 灯笼果 – «фонарик-плод» для физалиса, чьи плоды заключены в чашечку, напоминающую бумажный фонарик. Другой распространенной моделью является сравнение с животными или их частями тела: 鸡冠花 – «петушиный гребень-цветок» получил название из-за соцветия, похожего на петушиный гребень, а 猪笼草 – «травя-свиной котел» – из-за кувшинчиков-ловушек, напоминающих корзины для корма свиней. Иногда растение метафорически называют по сходству с другим растением, например, 小竹子 – «маленький бамбук» для растений с похожим на бамбук стеблем. Отдельный пласт фитонимической лексики связан с топонимической мотивацией в более широком смысле, когда название растения напрямую происходит от географического названия или отражает преобладание вида в определенной местности. Например, 大理花 – «далийский цветок» – это георгин, названный по городу Дали в провинции Юньнань, а 川贝母 – «сычуаньская фритиллярия» указывает на провинцию Сычуань как место произрастания или сбора этого лекарственного растения. И растения могут называться и по сходству формы места произрастания с их обликом, как 车前草 – «травя перед повозкой», часто растущая у дорог.

Заимствования также играют роль в формировании китайской фитонимии. Это может быть полное фонетическое заимствование, как 咖啡 – «кофе», 柠檬 – «лимон». Примером кальки служат составные названия по подчинительной модели, где один компонент указывает на родовую принадлежность или признак, а другой – на видовую особенность или происхождение, например 苹果 – «яблоко». 苹 сохраняет фонетические фрагменты санскрита, 果 является неотъемлемой морфемой китайского языка, указывающей на род растения. Таким образом, номинация растений в китайском языке представляет собой сложную и образную систему, сочетающую прямое описание, метафору, географическую привязку и заимствования.

Следует отметить, что китайская фитонимия – это стройная система, сочетающая логическую классификацию и поэтическую метафору. Её основа – аналитическая формула «признак и класс»: родовой иероглиф (树 дерево, 草 трава, 花 цвет...) обозначает категорию, а определяющий компонент указывает на ключевой признак, создавая ясные названия: 红豆 (красный боб – в наименовании актуализирован признак «цвет»), 香蕉 (ароматный плод – в наименовании актуализирован признак «запах»). Эта прозрачная структура превращает процесс именования в акт рациональной идентификации и классификации. Параллельно работает ассоциативный принцип: названия возникают через образное сравнение. Так, кактус становится «ладонью бессмертного» (仙人掌), а гортензия – «цветы в форме шарообразного украшения из шелка» (绣球花). Именно этот контекст придаёт китайской фитонимии особую глубину. Названия растений оказываются тесно связанными с историей, философией и практическими знаниями китайской цивилизации. Они служат лингвистическими памятниками великих исторических контактов: иероглифы 胡 – «означавший народы севера и запада», 番 – «иноземный» или 洋 – «заморский» в словах вроде 胡萝卜 – «морковь», 番茄 – «томат» и 洋葱 – «лук репчатый» маркируют путь проникновения этих растений в Китай. Более того, целые категории растений возводятся в ранг философских и эстетических символов, как 四君子 – «четверо благородных» – слива, орхидея, бамбук и хризантема, чьи односложные имена (梅, 兰, 竹, 菊) имеют символические значения, несут в себе целые концепции стойкости, утончённости, прямооты и отшельничества.

Итак, в ходе исследования было установлено, что в китайском языке при номинации растений используются те же базовые принципы (идентифицирующий, условно-символический, символический), что и в русском. Их конкретная реализация отражает особенности системы китайского языка и культурных традиций китайского народа. Названия растений образуются через прямое описание, метафорический перенос, заимствование. Если русский фитоним тяготеет к морфологической деривации и мотивации, часто восходящей к классическим языкам, то в китайском языке преобладают фитонимы, которые построены на аналитических моделях и обладают глубокой образно-символической связью названия с культурным кодом. Перспективой дальнейшего исследования фитонимов китайского языка является их сопоставительный анализ с наименованиями

растений в русском языке. Сопоставительное изучение фитонимов в разноструктурных языках станет ключом не только к пониманию механизмов номинации, но и к постижению национальных картин мира.

Библиографический список

1. Журавлев А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. М., 1982. С.45-111.
2. Исаев Ю.Н. Фитонимическая картина мира в разноструктурных языках. Чебоксары: Чувашский гос. ун-т имени И.Н. Ульянова, 2019. 348 с.
3. Копчева В.В. Соотношение искусственной и естественной номинации: на материале названий растений: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1985. 255 с.
4. Крюкова И.В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие. Волгоград: Перемена, 2003. 100 с.
5. Панасенко Н.И. Когнитивно-ономасиологическое исследование лексики (Опыт сопоставительного анализа названий лекарственных растений): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 397 с.
6. 曾亚,姚素华.汉语植物名称结构的共时特征与历时演化—基于汉语植物学名的计量考察[J].贵州师范学院学报, 2022, 38(08):19. [Цзэн Я, Яо Сухуа. Синхронные характеристики и диахроническая эволюция структуры китайских названий растений: количественное исследование, основанное на китайских ботанических названиях. Гуйчжоу, 2022]
7. 谭宏姣,雷会营.现代汉语植物名的语言认知分析[J].长春大学学报, 2020, 30(09): 41-46. [Тан Хунцзяо, Лэй Хуэйин. Лингвокогнитивный анализ современных китайских названий растений. Чанчунь, 2020]
8. 刘银玲.《现代汉语词典》(第5版)植物词研究[D].吉林师范大学, 2012. [Лю Иньлин. Современный китайский словарь: Исследование слов растительного происхождения. 5-е изд. Цзилинь, 2012]
9. 杨蕊,徐佩,冯小庆,等.基于称名理据性理论的俄语植物称名研究[J].边疆经济与文化,2013,(12):122-123. [Ян Жуй, Сюй Пэй, Фэн Сяоцин и другие. Исследование номенклатуры растений на русском языке, основанное на теории обоснования номенклатуры. Харбин, 2013].

СОПОСТАВЛЕНИЕ СПОСОБОВ ИМПЕРАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

COMPARISON OF THE METHODS OF IMPERATIVE INFLUENCE IN PEDAGOGICAL DISCOURSE: RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Е.В. Громова

E.V. Gromova

Научный руководитель Т.И. Стексова
Scientific adviser T.I. Steksova

Педагогический дискурс, речевое воздействие, перформатив, императив, прямые высказывания, косвенные высказывания, категоричность.

Статья посвящена исследованию императива как семантической категории в границах педагогического дискурса; акцент в данном сделан на сопоставлении способов выражения императивного воздействия в русском и английском языках.

Pedagogical discourse, speech impact, performative, imperative, direct statements, indirect statements, categoricity.

The article is devoted to the experience of studying the imperative as a semantic category in pedagogical discourse. This work is aimed at comparing the ways of expressing imperative influence in Russian and English.

Сравнение русского и английского языков позволяет выявить, как лингвистические средства императивного воздействия соотносятся с педагогическими традициями и социальными нормами в разных культурах. Способы выражения побуждения могут влиять на восприятие учебного материала, мотивацию учащихся и атмосферу в классе. Понимание этих различий важно для повышения эффективности межкультурного педагогического общения.

Если рассматривать императив в широком смысле как семантическую категорию, то он представляет собой волеизъявление, целью которого является побуждение к действию, воздействие на Слушающего или Слушающих. В современной лингвистической литературе описанию способов выражения императивной семантики и анализу их использования в различных речевых ситуациях посвящено не так много исследований [2; 3; 8]. С учетом этого кажется научно обоснованным рассмотреть императив как семантическую категорию именно в этом аспекте – аспекте его функционирования в типичной коммуникативной ситуации педагогического дискурса.

На первом этапе исследования в ходе наблюдения за реальным учебным процессом автор статьи установил основные способы выражения русского императива в педагогическом дискурсе. Материалом исследования стали записанные методом сплошной выборки 313 устных высказываний, прозвучавших на уроках в общеобразовательных школах г. Новосибирска (предметы 5–11 классов). Далее в рамках лингвистического эксперимента эти высказывания были распределены по двум группам с учетом способа представления императивной семантики: прямые высказывания, в которых форма совпадает с содержанием (перформатив и повелительное наклонение) и косвенные, в которых форма не соответствует содержанию.

К прямым способам представления императива отнесены 1) эталонная форма 2 лица единственного и множественного числа повелительного наклонения (*Откройте тетради*), в границах которой в некоторых случаях могут появляться смягчающая категоричность этикетная форма *пожалуйста* либо, напротив, усиливающая категоричность местоимения *ты* (*Ты мне работу покажи*); 2) перформатив (*Я прошу показать домашнюю работу; Я требую тишины*); 3) неполная конструкция с пропуском глагольной формы (*К доске!*).

К косвенным способам представления императива отнесены 1) индикатив (*Катя идёт к доске. В руки взяли карандаш*), 2) в том числе выраженный глагольной формой с семантикой совместного действия (*Читаем первый параграф*); 3) инфинитив (*Встать!*); 4) глагольная форма сослагательного наклонения с частицей *бы/б* (*Я бы добавила еще дробь* (= 'Добавьте дробь'); 5) слово категории состояния (*Шумно!*); 6) междометие (*Марш! Цыц!*); 7) вопрос, содержащий побуждение (*Тебе дать слово, Вадим?* (= 'Не разговаривай'); 8) вокативное предложение (*Девочки! Первая парта!*); 9) конструкция «*ваша задача + инфинитив*» (*Ваша задача – посчитать количество ошибок*); 10) конструкция «*модальное слово нужно + инфинитив*» (*Перед вами электронное письмо, вам нужно найти в нем формы нашего глагола*).

Как видно, ряд косвенных побуждений обладают высокой степенью категоричности, когда, например, используя индикатив или инфинитив, говорящий демонстрирует абсолютную уверенность в исполнении действия, исключает возможность обсуждения. Волеизъявления, оформленные как вопросительные высказывания, часто имеют иронический подтекст, выражая насмешку над адресатом.

Видится важным сопоставить полученные способы выражения императива в русском языке с соответствующей практикой использования английского языка и проследить, сохраняется ли первоначальная интенция говорящего при переводе, насколько категоричным остается высказывание.

С опорой на ряд исследований, в которых проанализированы способы выражения императивности в английском языке [1; 4; 5; 6; 7], обнаружены следующие четыре способа выражения императивности.

Основным способом выражения побуждения является “bare infinitive”, часто с различными конкретизаторами императивных значений. В аспекте категоричности такие высказывания нейтральны; еще более понизить последнюю позволяет слово *please* (*Please indicate... = Пожалуйста, укажите...*).

Еще один вариант выражения императивности – мягкая просьба, которая может оформляться при помощи: а) форм сослагательного наклонения глаголов *will* и *can* – *would* и *could* (*Could you please send me... = Не могли вы прислать мне...*); б) конструкций со словом *possible* (*I hope it will be possible for you to... = Я надеюсь, что у вас будет возможность...*); в) наречий *possibly*, *kindly* (*Could you possibly tell us...*); г) глагольных конструкций с императивным значением *look forward to*, *will be appreciated* (*It will be appreciated if you... = Мы будем признательны, если вы...*); д) конечных формативов *will you*, *won't you*, *shall we* и др., позволяющих воспринимать побуждение как предложение (*Let's sit down, shall we?*); е) специальных вопросов (*How about...?*); ж) глаголов *have to*, *should*, *ought to*, *may*, *might* (*You have to be at school at 8 o'clock = Тебе нужно быть в школе в 8 часов утра*); з) сочетаний «*let/let's + infinitive*» (*Let us fix... = Давайте назначим...*).

Настойчивое требование, противоположное «мягким императивам», в английском языке выражается с помощью а) глагола *request* в сочетании со словами, обозначающими срочность (*We request that you immediately release... = Мы просим вас немедленно осуществить...*); б) глагола *ask* (*We ask you for some additional information... = Просим у Вас некоторую дополнительную информацию о...*); в) модального глагола *must* (*You must decide... = Вы должны решить...*); г) односоставных побудительных предложений без императива (*Quicker! = Быстрее!*); д) глаголов будущего времени (*She shall get out! – he said electrically*); е) перформативных глаголов (*Nevertheless, I forbid you; I distinctly forbid your... = Тем не менее, я запрещаю вам; Я категорически запрещаю вам...*).

Наконец, повествовательные конструкции, выполняющие в английском языке функцию имплицитного побуждения к действию, демонстрируют вариативность степени категоричности: их иллокутивная сила зависит от ситуации общения и фоновых знаний коммуникантов (*It's 12 o'clock = Пора сделать перерыв*).

В целом, для русского языка ядром императива является форма повелительного наклонения 2-го лица: *Выйди! Открой!* Для английского языка ядром становится “bare infinitive” (без *to*): *Open your book! Take a seat!*

Категоричность в русском и в английском высказываниях может иметь разную степень проявления в, казалось бы, аналогичных формах.

Русский инфинитив является категоричной, безапелляционной формой, институционален и передает действие как предписание, приказ (*Встать! Молчать!*); его нельзя смягчить, он не сочетается с маркерами вежливости (например, *пожалуйста*). Подобной по степени категоричности формы для выражения побуждения к действию в английском языке не обнаружено.

Перформативные высказывания в русском и в английском языках также имеют разную степень категоричности. В ряде случаев при переводе с русского на английский язык смягчается интенция; ср.: *Я прошу вас немедленно явиться.* = *We would ask you to attend at your earliest convenience.*

Основным способом вежливого волеизъявления в английском языке является вопрос (*Could you be quiet? Would you mind...?*) В русском языке вопрос, как правило, сопровождается ироничной или упрекающей интонацией (*Я вам не мешаю? Тебе дать слово?*).

В русском языке использование индикатива как одного из способов выражения побуждения весьма продуктивная модель – в английском же такая практика отсутствует, поскольку аналогичная конструкция воспринимается либо как объявление, либо как приказ и осязаемое давление на адресата: *We are starting.*

Для сравнения способов педагогического воздействия на русском и английском языках были проанализированы 100 высказываний из 13 художественных фильмов, демонстрирующих взаимодействие учителя и ученика на уроке. В результате анализа полученных контекстов мы пришли к следующим выводам.

В фильмах языковой образ русскоговорящего учителя чаще всего более строгий, чем образ англоговорящего учителя. В практике первых – достаточно категоричные высказывания, сопровождающиеся иронией и насмешкой, а также использованием прозвища ученика. Образ учителя в английских фильмах, как правило, мягкий, спокойный, понимающий.

В обоих дискурсивных пространствах директивная интенция по преимуществу сохраняется: *Write this down!* = *Запишите!* Однако в ряде случаев при переводе с русского языка на английский язык наблюдается смягчение высказывания: *Начнём!* → *Perhaps we could start the lesson*; *Дневник сюда на стол!* (категоричное) → *Bring your planner to my desk* (нулевая категоричность). При переводе с английского на русский, напротив, категоричность усиливается; ср.: *I have one very simple rule on this class* (нулевая категоричность) → *В моем классе все следуют простому правилу!* (категоричное). *Now, Todd, I would like you to give us a demonstration of a barbaric yawp* (сниженная категоричность) → *Теперь, Todd, изобразите нам этот варварский клич!* (нулевая категоричность).

Модальность в фильмах на русском языке обычно выражается прямо, тогда как в англоязычных фильмах она чаще «маскируется» под возможность, просьбу или желание, а императив смягчается модальными глаголами и другими средствами.

Итак, педагогический дискурс на русском языке привычен к использованию категоричных средств выражения императивности, тогда как англоязычный педагогический дискурс демонстрирует устойчивое предпочтение форм сниженной категоричности.

Библиографический список

1. Бузаров В.В. Безглагольные побудительные предложения в современном разговорном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1969. 21 с.

2. Васильева А.А. Императивные высказывания – одна из форм репрезентации языковой личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. № 1. Т. 12. С. 185–195.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки славянской культуры, 1999. 780 с.
4. Грачева Л.И. Безглагольные побудительные предложения // Грамматический строй и стилистика романских языков: межвуз. темат. сб. Калинин: КГУ, 1979. 158 с.
5. Кубарева Е.Е. Эксплицитные и имплицитные побудительные конструкции в английском языке (в сопоставлении с русским) // Сопоставительный лингвистический анализ: науч. тр. Куйбышев, 1977. 82 с.
6. Маныч Я.Д. Средства выражения категории императивности в английском языке и их переводе на русский язык на материале деловых писем: ВКР бакалавра / Томск. гос. ун-т. Томск, 2022. 61 с.; URL: vital.lib.tsu.ru
7. Сафина А.Р. Коммуникативно-прагматические особенности выражения эпистемической модальности в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2019. 199 с.
8. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. М.: Едиториал, 2002. 272 с.

РУССКАЯ ПУНКТУАЦИЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ

RUSSIAN PUNCTUATION AND SYNTACTIC LINKS

И.Е. Ким

I.E. Kim

Русская пунктуация, синтаксическая связь в простом предложении, подчинение, присловная связь, детерминант.

Принципы постановки пунктуационных знаков (ПЗ) в пределах предложения связаны с характером синтаксической связи и различаются в простом и сложном предложении. В простом предложении доминирует подчинительная синтаксическая связь, которая характеризуется параметрами обязательности и предсказуемости, образующими силу связи. Сильная обязательная и/или предсказуемая связь препятствует постановке ПЗ, а факторы, ослабляющие ее, способствуют возможности поставить ПЗ. В сложном предложении главным фактором постановки ПЗ является подчинительный, сочинительный и бессоюзный вид связи между предикативными частями предложения.

Russian punctuation, syntactic links in a simple sentence, subordinating links, word-oriented link, determinant.

The principles of the placement of punctuation marks within a sentence are related to the nature of the syntactic links and differ between simple and complex sentences. In a simple sentence, the subordinate syntactic links predominates, characterized by the parameters of obligation and predictability, which determine the strength of the link. A strong obligatory and/or predictive links hinder the placement of punctuation marks, while factors that weaken it facilitate the placement of punctuation marks. In a complex sentence, the main factor in the placement of punctuation marks is the subordinate, coordinative, and non-conjunctive type of link between the predicative parts of the sentence.

Синтаксическая структура предложения и его частей оказывается делимой, проницаемой, части ее могут менять положение относительно друг друга. Пробел между графическими словами, представляющими компоненты синтаксической структуры, символизирует ее гибкость. В образуемую пробелом пустоту врываются мощные силы, которые стремятся разделить графические слова и их сочетания вплоть до бессвязности. Этим силам противостоит синтаксическая связь.

Учение о синтаксической связи составляет отдельный раздел конструктивного синтаксиса [Грамматика, 1970, с. 486 и далее; Русская грамматика, 1980, с. 13 и далее; Современный русский язык, 1989, с. 539 и далее и др.]. У связи может быть разная сила, а реализуемое с ее помощью синтаксическое отношение может иметь разный характер, по-разному актуализироваться и интерпретироваться.

Условная сила синтаксической связи предполагает противодействие дополнительному членению, накладываемому пунктуационным знаком (далее – ПЗ).

Попробуем оценить силу связи в простом, осложненном и сложном предложении, используя знания о синтаксисе связи. Отметим при этом, что в современной теории русского синтаксиса простое предложение неизоморфно сложному, то есть синтаксическая связь в этих двух типах конструкций описывается на разных основаниях.

Основу простого предложения образует неравноправие – подчинительная синтаксическая связь: присловная, «реализующаяся в предложении, но предопределенная не синтаксической позицией слова, а самим словом» [Русская грамматика, 1980, с. 13], а также «не присловные подчинительные связи, т. е. не такие связи, которые обусловлены собственными внутренними свойствами слов как отдельных лексико-грамматических единиц, а такие связи, которые предопределены синтаксическими позициями тех или иных форм слов в предложении» [там же].

Традиционно выделяются три вида присловной подчинительной связи: согласование, управление и примыкание.

Под согласованием понимается уподобление зависимого слова главному в некоторых грамматических категориях [Скобликова, 1971, с. 24; Русская грамматика, 1980, с. 17 и др.] или детерминированное главным словом морфологическое поведение зависимого слова [Грамматика, 1970, с. 488; Белошапкова, 1977, с. 32], например: *Красную* (Ед. ч., Ж. р., В. п.) *площадь* (Ед. ч., Ж. р., В. п.), *трем* (Д. п., вне категории числа) *коням* (Мн. ч., Д. п.) *но грянуло* (Ед. ч. Ср. р.) *ура* (вне категорий числа и рода); *лес* (Ед. ч., вне категории лица) *шумит* (Ед. ч., 3 л.) [Белошапкова, 1977, с. 35-36].

Под управлением понимается «вид подчинительной связи, при котором главный компонент словосочетания требует от зависимого формы определенного падежа без предлога или с предлогом» [Современный русский язык, 1989, с. 562], например, *пилю/-ит/-ящий дерево* (В. п.).

Под примыканием понимается «вид подчинительной связи, который выражается не изменением формы зависимого компонента словосочетания, а лишь “его местоположением, его зависимой грамматической функцией, его смыслом, несамостоятельным характером выражаемого им грамматического отношения”» [там же, с. 568].

Подлежащее и сказуемое, образующие предикативную основу (предикативный узел) простого предложения или предикативной единицы (далее – ПЕ), связываются связью, которая в некоторых синтаксических теориях определяется как координация, а в других теориях описывается как комбинация двух видов связи: управления со стороны сказуемого и согласования со стороны подлежащего, например: <Если так заел быт, можно на него подзабить, ну не будет идеально чисто и выглажено, зато> *силы* (И. п.; Мн. ч.) *на спокойный вечер останутся* (И. п.+; Мн.ч.)¹. Форма 3 л. Мн. ч. настоящего времени изъявительного наклонения глагола *остаться* согласуется с подлежащим – существительным ж.р. *сила* в форме И. п. мн. ч., а существительное при глаголе в личной форме оформляется граммемой И. п.

В число не присловных связей входит связь всей ПЕ со второстепенными членами, которые называются детерминантами. «Детерминант может определять предложение, во-первых, со стороны тех или иных конкретных обстоятельств,

¹ <https://www.babyblog.ru/community/family/post/3091003>. Дата обращения 30.11.2022.

при которых происходит то, о чем сообщается, во-вторых, со стороны того лица или предмета (нечто воспринимающего или испытывающего), по отношению к которому весь остальной состав предложения выступает в качестве его предикативно значимой характеристики. Соответственно выделяются две группы детерминантов по значению: обстоятельственные и объектно-субъектные» [Грамматика, 1970, с. 624].

Одной из характеристик связи является ее сила или слабость. В Грамматике [1970] понятие сильной и слабой связи предлагается как одно из определяющих ее свойств: «В тех случаях, когда категориальными свойствами слова в случае его неабсолютного употребления предопределено регулярное появление при нем определенной зависимой словоформы и, соответственно, возникновение определенного вида синтаксических отношений, между таким словом и подчиненной ему словоформой возникает сильная связь. В тех случаях, когда появление такой зависимой словоформы не предопределено как регулярное в случае неабсолютного употребления главенствующего слова, возникает слабая связь» [Грамматика, 1970. С. 437–438]. Понятие силы связи накладывается на деление на ее виды: согласование, управление и примыкание. В таком случае согласование (*новый дом, с женщиной по имени Варвара*) оценивается как слабая связь, управление может быть сильным (*избирать кого-что-н.*) и слабым (*спасти кому-н. жизнь*), а примыкание обычно является слабым (*хорошо спеть*) и в редких случаях бывает сильным (*находиться неподалеку*). К примыканию авторы Грамматики относят также именное примыкание, которое формально не отличается от управления, различаясь только синтаксическим отношением, например: *крыша дома; револьвер новой марки; встать лагерем; бежать из плена; спать до рассвета* и т.п.

Понятие силы связи было более дифференцированно проинтерпретировано В. А. Белошапковой, которая предложила, помимо трех видов связи, ввести еще три параметра, задаваемых не зависимым, а главным компонентом связи: обязательность, предсказуемость и характер синтаксического отношения. Из этих трех параметров для пунктуации наиболее важен параметр обязательности / необязательности («жесткой необходимости, регулярности или, напротив, только возможности, нерегулярности появления зависимого компонента словосочетания при главном» [Современный русский язык, 1989, с. 551]). Обязательность сложным образом взаимодействует с параметром предсказуемости / непредсказуемости (требования со стороны главного компонента связи строго определенной или вариативной формы зависимого компонента или же заполнения позиции, но с широким разнообразием форм) [там же, с. 549–550]. Обязательность и предсказуемость связаны с валентностными характеристиками главного компонента связи.

Понятие валентности в русистику ввел С. Д. Кацнельсон [1948; см. также 1987], хотя еще К. Бюлер сформулировал принцип валентности: «В каждом языке существуют избирательные родственные связи: наречие стремится к своему глаголу, то же наблюдается и у других частей речи. Это можно сформулировать и по-иному, а именно что слова определенного класса открывают вокруг

себя одно или несколько вакантных мест (Leerstellen), которые должны быть заполнены словами определенных других классов» [Бюлер, 1993, с. 158]. Валентностные свойства глагола описываются Л. Теньером в его семантической теории синтаксиса [Теньер, 1988, с. 250]. Развитием теории валентностей является понятие сферы действия служебного слова, разработанное И. М. Богуславским [1985; 1994]². В. Г. Гак [1990] определяет валентность как «способность слова вступать в синтаксические отношения с другими элементами». Эта способность у главного слова возникает вследствие лакуны в его семантике, которая требует или допускает восполнение с помощью зависимого слова. Таким образом, сильная (обязательная) связь базируется на обязательной валентности, а слабая – на факультативной.

Будучи сегментными знаками письма, ПЗ создают дополнительное членение, взаимодействуя с синтаксической структурой предложения и преодолевая синтаксическую связь или накладываясь на нее, как это делает тире, например: *На площади более 20 гектаров археологи нашли 455 каменных артефактов, из которых 412 были собраны с поверхности, а 43 – находились в погребенном состоянии, причем в четырех разных слоях*³. Управление в Им. п. подлежащего и согласование в числе сказуемого осуществляется и без опущенного существительного, тире ей не препятствует, в отличие от запятой или двоеточия, ср.: ...а 43₁ находились в погребенном состоянии, причем в четырех разных слоях или ...а 43₂ находились в погребенном состоянии, причем в четырех разных слоях.

Сильная обязательная и предсказующая связь словоформ внутри ПЕ мешает постановке ПЗ, слабая связь также препятствует ей, хотя и в меньшей мере, поэтому пунктуация стремится не разрывать обязательную и предсказующую присловную связь беспредложного управления и предсказующую связь согласования, ср., например: **Зачем брать в жены₁ страшненьких девушек, чтобы миллионы тратить на макияж?*⁴; **Мифы, легенды об Анне Вырубовой по живучести своей, крайней противоречивости и по удивительному даже для мифов₁ несоответствию реальности, занимают особое место в собрании полу правдивых историй окружающих ее личность и Григория Распутина*⁵ и **Неужели наши спортсмены настолько неадекватны, что будут принимать запрещенные вещества₁ после грандиозного спортсмена*⁶.

Ср. также невольное возникающее сомнение в уместности двоеточия в контексте следующего вида: *Будучи обнаружены, маркеры позволяют₁ осознать присутствие изменений в коллективном сознании той или иной социальной*

² Сфера действия (микрконтекст) является важной характеристикой поведения ПЗ, сближающей его со служебными словами.

³ <https://nplus1.ru/news/2022/08/13/kuksaray>. Дата обращения 13.08.2022.

⁴ <https://zen.yandex.ru/media/id/5caf6643a88be900b964aa8f/jena-millionera-tratit-v-mesiach-na-makii-800-tysiach-rublei-5cbf5a3d88da1e00b560a21f02.05.2019>. Дата обращения 02.05.2019.

⁵ <https://zen.yandex.ru/media/id/5cdaa3376a662500ae49e07c/ee-schitali-griaznoi-razvratnicei-nona-ushla-devstvennicei-v-monastyr-6119db2901fa0922a94ba442>. Дата обращения 18.08.2021.

⁶ <https://zen.yandex.ru/media/serega/iohannes-diurr-russkie-biatlonisty-toje-prinimali-kroviano-i-doping-5ce3c37ac4a8c101ade8200d>. Дата обращения 19.08.2019

группы, в ее настроениях, осуществлять диагностику «социального здоровья», прогнозировать возможные последствия реализации на практике действий, вызванных разными умонастроениями, принимать меры, содействующие снижению социальной напряженности (Черновик курсовой работы. Новосибирск. 22.06.2022). Двоеточию требуется хотя бы относительно завершенная синтаксическая структура. Безопорное двоеточие, которое не опирается на синтаксически устойчивую структуру, а разрывает подчинительную синтаксическую связь управления кажется не вполне приемлемым, хотя оно одобрено как допустимое в [Розенталь, 1988, с. 36; ПАС, с. 221].

Факторами, ослабляющими синтаксическую связь в пределах ПЕ и, соответственно, положительно влияющими на постановку ПЗ между компонентами связи, выступают дистантность их взаимного расположения с учетом количества находящихся между ними графических слов, а также инвертированное линейное положение зависимого компонента относительно главного, например: *Вопрос про образование шерсти и перьев⁷ тянет за собой в целом вопрос – как холонокровные древние динозавры и предки динозавров в результате естественного отбора обзавелись всеми признаками, превратившими их в итоге в нас и в животных вокруг?* (между подлежащим и сказуемым пять графических слов)⁷; *Центральную идею романа, Хироси Сикурадзак подсмотрел в компьютерных играх* (прямое дополнение находится в препозиции к сказуемому, при этом между ними располагается одно графическое слово)⁸. Кроме того, существенна абсолютная начальная или конечная позиция отделяемого компонента связи. Так, конечный распространенный второстепенный член предложения в конечной позиции часто отделяется тире, на что есть соответствующие пунктуационные правила [Розенталь, 1988, с. 42, 79, 86; ПАС, с. 212, 253], см., например: *Главную роль Новосельцева в фильме Эльдара Рязанова «Служебный роман» стремился получить известный советский актер Олег Басилашвили. Режиссер дал ему роль в фильме, но совсем другую – главного антагониста в лице Юрия Григорьевича Самохвалова⁹.*

Рассмотрим влияние линейного положения члена предложения на возможность его отделения с помощью ПЗ на примере пунктуации при детерминантах – второстепенных членах, относящихся ко всему составу ПЕ. В последнее время наблюдается тенденция к отделению с помощью запятой обстоятельственных и субъектных детерминантов, например: *Для военных, револьвер-вспомогательное оружие, оружие последнего шанса (субъектный детерминант)¹⁰; Разгорелись*

⁷ <https://dzen.ru/a/YQXwk25f6ngXSqEi>. Дата обращения 12.04.2024; Между подлежащим и сказуемым 5 графических слов, хотя и входящих в состав подлежащего.

⁸ <https://zen.yandex.ru/media/thewire/12-interesnyh-faktov-o-filme-gran-buduscego-5e830e1dc0c17b53a2c33a7a>. Дата обращения 03.04.2020.

⁹ <https://zen.yandex.ru/media/kinonytik/ne-ta-rol-dlia-basilashvili-skrytaia-kamera-dlia-jenscin-i-mest-miagkovu-kak-snimali-film-slujebnyi-roman-616833229643a335c55d1c49>. Дата обращения 06.07.2019

¹⁰ <https://zen.yandex.ru/media/id/5ad1754fa936f4899b1a3a4a/metkost-ganfaitera-mif-dikogo-zapada-601a1b40438d6751e7bcf50a>. Дата обращения 27.06.2019.

упорные бои, и к 10 часам утра, испытывающие нехватку боеприпасов бойцы РККА и пограничники отбивают эту атаку (обстоятельный детерминант времени)¹¹; Например, в Джорджии, купить оружие можно за полторы минуты (обстоятельный детерминант места)¹². Обратим внимание на то, что типичная позиция детерминанта – начало ПЕ, что способствует их более легкому отделению с помощью ПЗ. Возможно, играет роль и отсутствие / наличие у детерминанта зависимых слов, например: Во время учебы в институте нефти, Леонид посещал секцию мотокросса, потом увлекся мотоболом¹³; <Рассказывают, что ответственный режиссёр Владимир Роговой долго и тщательно выбирал актрису на главную роль в «фильм своей жизни» – «Офицеры» 1971 года. И вы не поверите,> он остановился, на когда-то весьма привлекательной в военной драме «Их знали только в лицо», сыгравшая некую Вильму Мартинелли, Елене Добронравовой¹⁴. Еще один важный параметр – наличие между главным и зависимым компонентами связи служебных слов, прежде всего частиц, и местоимений, например: Яндекс медленно но верно повышает расценки. Рынок взят, пришло время зарабатывать. О чём пока, молчат водители¹⁵; Дробовик можно снарядить, какими угодно снарядами: картечь, речной галечник, гвозди, гайки и даже золотая керамическая посуда!¹⁶.

В осложненном предложении при наличии неравноправия микроконтекстов действуют по большей части парные ПЗ или их «вырожденные» одиночные варианты.

Синтаксически не связанные с ПЕ вставные конструкции отделяются скобками или тире, например: В тех случаях когда государь не жаловал (истории, как годами не платили жалование, широко известны), чиновники были вынуждены брать посулы за свою работу у тех, кто к ним обращался¹⁷. Легко выделяются в отдельную синтагму синтаксически не связанные с ПЕ вводные элементы, например: Власти Сербии запросят информацию у России и НАТО по инциденту с появлением истребителя близ пассажирского самолета компании Air Serbia, выполнявшего рейс из Белграда в Москву, заявил президент страны Александр Вучич¹⁸.

¹¹ <https://zen.yandex.ru/media/provsenasvete/etot-general-razgromil-samye-boespособnye-chasti-reiha-v-iiune-1941-v-berline-nedoumevali-6014efe3123cc8767c53ce18>. Дата обращения 04.02.2021.

¹² https://360tv.ru/news/tekst/glavnyj-proval-bajdena/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com. Дата обращения 22.04.2021.

¹³ <https://zen.yandex.ru/media/townsmen/savranskii-iz-pokrovskih-vorot-kakim-neobychnym-vidom-sporta-zanimalsia-akter-i-kak-slojilas-ego-zagadochnaia-sudba-614c31a4fbc94068970c19cf>. Дата обращения 06.12.2019.

¹⁴ <https://dzen.ru/a/ZHhUb8KkjAqrZ9Bl>. Дата обращения 21.04.2024.

¹⁵ <https://zen.yandex.ru/media/id/5ff188eab6e55e495185d331/iandeks-medlenno-no-verno-povyshaet-rascenki-rynok-vzjat-prishlo-vremia-zarabatyvat-o-chem-poka-molchat-voditeli-603419a0bd729c71d167bade>. Дата обращения 24.01.2021.

¹⁶ <https://zen.yandex.ru/media/id/5ad1754fa936f4899b1a3a4a/metkost-ganfaiitera-mif-dikogo-zapada-601a1b40438d6751e7bcf50a>. Дата обращения 03.03.2021

¹⁷ <https://postnauka.ru/questions/157115>. Дата обращения 13.08.2022.

¹⁸ <https://ria.ru/20220408/samolet-1782413710.html>. Дата обращения 08.04.2022.

Обособляются обстоятельства, связанные примыканием или предложным управлением, дополнения, также выраженные существительным с предлогом, и постпозитивные распространенные определения, связанные согласованием, например: *«Одним из таких вспомогательных хороших «трофеев», для советских ремонтников танков, оказался немецкий танк Т-V «Пантера»¹⁹; Мать не смогла бросить старших сыновей с мужем, поэтому осталась с семьей, беременная от другого мужчины²⁰. Выделение в качестве особой пунктуационной ситуации деепричастного оборота обусловлено его глагольной природой, предполагающей статус пониженного в ранге сказуемого, ср., например: *Многочисленные агнцы сидели тихо и горделиво, с затаённым достоинством, а немногие козлища, краснея, доставали кошельки платить штраф или же, поднятые с мест, скандалили, увлекаемые на расправу²¹. Себастьян, будучи претендентом на звание чемпиона мира, в условиях сильно отличных от идеальных, вначале завоевал поул-позишн, затем – первое место по итогам этапа* («Себастьян был претендентом на звание чемпиона мира»)²²;*

Равноправием микроконтекстов характеризуются такое осложнение простого предложения, как однородность, предполагающая при отсутствии союза и при использовании большинства союзов постановку одиночного ПЗ, например: *Завтра государство направит запрос, будет требовать дополнительную информацию от россиян и от НАТО²³; Посулы чиновникам (они принимались не только деньгами, но и едой и вином) в качестве оплаты за услуги не были вне закона²⁴; Среди найденных орудий присутствуют предметы, характерные как для среднего (включая индустрию Леваллуа), так и для верхнего палеолита²⁵.*

Пунктуационное оформление сложного предложения предполагает в общем случае обязательную постановку ПЗ для отделения предикативных частей. Однако каждый из трех типов сложного предложения – сложносочиненное (ССП), сложноподчиненное (СПП) и бессоюзное (БСП) – подчиняется разным принципам постановки ПЗ.

В сложносочиненном предложении элементы синтаксической связи – предикативные единицы – оказываются относительно равноправны, поэтому здесь господствует одиночный ПЗ – запятая, например: *Девушка, сидевшая рядом с молодым человеком, не глядя подала свой билет, и контролёр с ревнивой введливостью прокусил и его²⁶.* Аналогично ведут себя сложные предложения с парными

¹⁹ <https://zen.yandex.ru/media/rodopi84/kak-nemeckii-tank-tv-pantera-pomogal-tridcat-chetverkampobedno-shestvovat-po-evrope-vo-vremia-voiny-6192fee5bf6d9e62072751b9>. Дата обращения 19.11.2021.

²⁰ <https://zen.yandex.ru/media/id/5cdce5fad7b70d00b3e900b6/francuzskaia-aktrisa-mirei-dark-zvezda-filma-vysokii-blondin-v-chernom-botinke-6072896a6594337d81529e34>. Дата обращения 21.04.2021.

²¹ <https://www.litmir.me/br/?b=49663>. Дата обращения 13.08.2022.

²² <https://drivecontact.net/gonochnaya-tehnika-vozhdeniya/kontravarijnoe-vozhdenie-gonka-po-graviju-v-dozhd-i-sneg-i-tormozhenie-levoj-nogoj>. Дата обращения 14.11.2022.

²³ <https://ria.ru/20220408/samolet-1782413710.html>. Дата обращения 08.04.2022.

²⁴ <https://postnauka.ru/questions/157115>. Дата обращения 13.08.2022.

²⁵ <https://nplus1.ru/news/2022/08/13/kuksaray>. Дата обращения 13.08.2022.

²⁶ <https://www.litmir.me/br/?b=49663>. Дата обращения 13.08.2022.

союзами, в некоторых случаях относимые к СПП, например: *Но на мой взгляд, это отличный кроссовер или даже, универсал повышенной проходимости – в меру просторный и практичный, поэтому, если посмотреть на 2131 с другой точки зрения, то всё уже не так уж и критично.*²⁷

В сложноподчиненном предложении предикативные части по определению неравноправны, поэтому в случае, если зависимая предикативная единица располагается внутри главной, то требуется постановка парного ПЗ, в общем случае парной запятой, например: *Солдат Герасимов, у которого был спор был с помещиком, пишет царю Петру, что в приказе военных дел “держали меня, волочили Московскою волокитою”*²⁸. При постпозиции придаточной ПЕ она отделяется от-крывающей частью вырожденной парной запятой, например: *В российской воздушной зоне, очевидно, был самолет НАТО, который летел всего на километр ниже нашего пассажирского.* При препозиции ставится закрывающая часть вырожденного парного ПЗ, например: *Но, если чиновник хорошо и быстро делает свое дело, почему бы не выразить ему благодарность и не сделать подарок?*²⁹.

При бессоюзии синтаксические отношения между предикативными частями не эксплицируются союзами или союзными словами, и это открывает возможности для вариативности пунктуационного оформления, поскольку синтаксические отношения между ПЕ определяются в некоторой пропорции лексическим наполнением ПЕ и замыслом пишущего. Ср. хрестоматийный пример школьной пунктуации у А. С. Грибоедова: *Чин следовал ему, он службу вдруг оставил* (Горе от ума). Из ПЗ, используемых в предложении, полностью уместными оказываются только тире, актуализирующее противительное отношение, и точка с запятой, разрывающая отношения между предикативными единицами: *Чин следовал ему = он службу вдруг оставил; Чин следовал ему; он службу вдруг оставил.* В пособии Д. Э. Розенталя предлагается именно тире [Розенталь, 1988, с. 175]. Возможно, допустима запятая: *Чин следовал ему, он службу вдруг оставил.* Но кажется, точно не годится двоеточие, актуализирующее причинное или пояснительное отношение: *Чин следовал ему; он службу вдруг оставил.* При этом в самом произведении ставится именно двоеточие³⁰. Это значит, что практика постановки ПЗ и пунктуационная норма с первой четверти XIX в. изменилась.

Таким образом, синтаксическая связь в простом и сложном предложении описывается на разных основаниях, что приводит к действию разных принципов пунктуации в этих конструктивных типах. Внутри простого предложения (точнее, предикативной единицы) наличие ПЗ – это эпизод на фоне его отсутствия.

²⁷ [https://zen.yandex.ru/media/optimavodyoutubechannel/v-teni-legendy-pochemu-rossiiane-nedolubliva-iut-piatidvernuiu-lada-niva-62c94f9c8298c16d4f1f257f?&](https://zen.yandex.ru/media/optimavodyoutubechannel/v-teni-legendy-pochemu-rossiiane-nedoljubliva-iut-piatidvernuiu-lada-niva-62c94f9c8298c16d4f1f257f?&). Дата обращения 18.08.2022.

²⁸ <https://postnauka.ru/questions/157115>. Дата обращения 13.08.2022.

²⁹ <https://postnauka.ru/questions/157115>. Дата обращения 13.08.2022.

³⁰ Об этом свидетельствует пунктуационное оформление фразы в трех случайным образом взятых изданиях комедии: Грибоедов А. С. Горе от ума. Л.: Дет. лит, 1969. 176 с. (с. 37); Грибоедов А. С. Горе от ума. М.–Л.: ДетГИЗ, 1936. 174 с. (с. 51); Грибоедов А. С. Полн. собр. соч. Т. 1. Горе от ума. СПб.: Нотабене, 1995. 348 с. (с. 44).

Между частями сложного предложения почти всегда ставится ПЗ, однако в сложносочиненном предложении это как правило одиночная запятая, в сложноподчиненном – парная запятая или ее вырожденный вариант, а в бессоюзном – одиночный ПЗ, требующий от пишущего выбора из нескольких возможностей.

Библиографический список

1. Белошапкина, В.А. Современный русский язык: Синтаксис: Учеб. пособие. Москва: Высш. школа, 1977. 248 с.
2. Богуславский И.М. Исследования по синтаксической семантике: сферы действия логических слов. М.: Наука, 1985. 175 с.
3. Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц. М.: Издательский дом «ЯСК», 1996. 464 с.
4. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 528 с.
5. Гак В.Г. Валентность // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 79-80.
6. Грамматика современного русского литературного языка / ответ. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 768 с.
7. Кацнельсон С.Д. К понятию типов валентности // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 20-32.
8. Кацнельсон С.Д. О грамматической категории // Вестник ЛГУ. 1948. № 2. С. 114-134.
9. ПАС – Правила русской орфографии и пунктуации: Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 432 с.
10. Розенталь Д.Э. Пунктуация и управление в русском языке: справочники для работников печати. М.: Книга, 1988. 543 с.
11. Русская грамматика: В 2-х т. Т. 2: Синтаксис / [Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан, В. А. Ицкович и др.]. М.: Наука, 1980. 709 с.
12. Скобликова Е.С. Согласование и управление в русском языке. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1971. 239 с.
13. Современный русский язык: Учебник. 2-изд. М.: Высш. шк., 1989. 800 с.
14. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса: Пер. с франц. / Вступ. ст. и общ. ред. В.Г. Гака. М.: Прогресс, 1988. 656 с.

РЕЛЯТИВНЫЕ ПРОПОЗИЦИИ В ЯЗЫКОВЫХ СИТУАЦИЯХ «САМОЛЕЧЕНИЕ» И «ТРАДИЦИОННАЯ МЕДИЦИНА» (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ СМИ)

RELATIONAL AND CAUSAL PROPOSITIONS IN LANGUAGE SITUATIONS “SELF-TREATMENT” AND “TRADITIONAL MEDICINE” (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN MEDIA)

Е.Ю. Костенко

E.Y. Kostenko

Научный руководитель Е.В. Осетрова
Scientific adviser E.V. Osetrova

Самолечение, традиционная медицина, медиакартина мира, языковая ситуация, логические пропозиции.

В статье на материалах российских СМИ 2020–2026 гг. (Lenta.ru, «Комсомольская правда», РБК и Gxpnews) исследуются логические пропозиции, используемые для представления языковых ситуаций «Самолечение» и «Традиционная медицина». Выявлено преобладание пропозиций релятивного типа: конъюнкции, сопоставления, противительности, разделительности. Установлено, что их выбор определяется реализацией трех корреляционных режимов – «согласования», «противопоставления» либо «альтернаты», задающих языковое содержание взаимосвязи двух названных ситуаций.

Self-treatment, traditional medicine, media picture of the world, linguistic situation, logical propositions.

This article, based on Russian media coverage from 2020–2026 (Lenta.ru, Komsomolskaya Pravda, RBC, and Gxpnews), examines the logical propositions used to represent the linguistic situations of “Self-treatment” and “Traditional Medicine.” A predominance of relational propositions is revealed: conjunction, comparison, adversative, and disjunctive. It is established that their choice is determined by the implementation of three correlation modes—“coordination,” “contrast,” or “alternative”—that define the linguistic content of the relationship between the two situations.

В современном обществе наблюдается тенденция к возрастанию практики самолечения и отказу от квалифицированной медицинской помощи. Данный феномен вызывает закономерную обеспокоенность в среде профессионального медицинского сообщества, которое стремится предупредить пациентов об опасности подобного выбора и акцентировать внимание на значимости традиционной медицины. Одним из ключевых инструментов воздействия на общественное мнение выступают средства массовой информации.

В связи с этим цель настоящего исследования – выявление и комплексный анализ логических пропозиций (релятивных и каузальных), используемых для представления языковых ситуаций «Самолечение» и «Традиционная медицина» в современных российских медиатекстах.

В качестве материала для анализа использованы интернет-публикации изданий Lenta.ru, «Комсомольская правда», РБК и Gxpnews 2020–2026 гг., в которых проблема выбора способа лечения интерпретирована медийными субъектами.

Анализ медиатекстов выявил множество контекстов, в которых названные семантические ситуации реализуются одновременно. При обращении к логико-пропозициональной структуре таких контекстов обнаруживается преобладание релятивных и каузальных пропозиций. Это обусловлено самим содержанием материала – описанием взаимосвязей между «Самолечением» и «Традиционной медициной», которые наблюдают и фиксируют медиасубъекты. Представим далее парадигмы релятивных и каузальных пропозиций, детализировав их подтипы и семантические оттенки, обнаруженные в границах изученного материала.

Если рассматривать собранный материал, обращая внимание на целостное содержание, определяющее характер взаимосвязей между двумя названными ситуациями, становится понятным, что его разнообразие сводится к трем семантическим группам, заданным отношениями согласованности, противопоставленности либо альтернативности. Назовем их «режимами ситуационной корреляции» («корреляционными режимами») и разберем как они влияют на семантику высказываний и какие типы логических пропозиций представляют их в медиатекстах выбранного содержания.

Согласование

Корреляционный режим согласования представляет те случаи, когда «Самолечение» и «Традиционная медицина» осмыслены языковым сознанием в отношениях простого и ясного непротиворечивого соединения. Типичной пропозицией, выражающей эти отношения, является логическая пропозиция **конъюнкции / соединения**, оформляемая союзом «и» либо синтаксическим нулем без всякого показателя; к примеру: *Фармацевтов нужно обязать проводить консультации, а пациентов – требовать у врачей рецепты. Это может помочь разгрузить первичное звено здравоохранения **и** повысить приверженность к ответственному самолечению* (Gxpnews, 20.09.2023). Такая корреляция актуализируется в контекстах, где «Самолечение» имеет положительную оценочную окраску и рассматривается как комплементарный по отношению к «Традиционной медицине» метод, способствующий улучшению состояния пациента, снижению нагрузки на систему здравоохранения и не сопряженный с негативными последствиями для здоровья. Маркером-квалификатором *самолечения* становится прилагательное *ответственное*; в совокупности эти два слова образуют устойчивое словосочетание *ответственное самолечение*, где последнее реализуется в семантической позиции «желаемого» объекта в событийных пропозициях состояния, действия или восприятия.

Однако большинство примеров демонстрируют семантическую корреляции противоположного типа.

Противопоставление

Семантика противительности как антипод сходства служит инструментом разграничения «Традиционной медицины» и самодеятельной (здесь – *альтернативной*) лечебной практики: Традиционная медицина, в отличие от альтернативной, не предлагает чудодейственных рецептов исцеления. [По словам Модестова, разработка и совершенствование лучевой, гормональной, химиотерапии, иммунной терапии и других методов делают лечение рака сложным процессом] (Lenta.ru, 01.03.2024). Пропозиция **противительности**, как видно, может выражаться не только союзом «но», но предложно-падежными формами типа *в отличие от*, *в противоположность* и под.

Важно, что противопоставление может выражаться не только специально предназначенными для этого пропозициями и формами, но и косвенными способами, как в примере ниже, где маркером разграничения ситуаций становится вводное выражение *в то же время* оформляющее пропозицию **сопоставления**. Хотя во фрагменте отсутствует союз «а», семантика предикатов создает бинарную оппозицию, характерную для пропозиции сопоставления [1]. В результате, с подсказкой лексики (см. об этом [3]), «столкновение» на лицо, вычленимое из семантики событийных пропозиций, которые, на первый взгляд, обладают событийным сходством: *Егорова отметила, что врачи действительно используют ультрафиолет для лечения псориаза, однако они применяют специальные аппараты, излучающие короткие UV-волны. **В то же время**, по словам дерматолога, самолечение в солярии не только не способствует улучшению состояния кожи, но и может спровоцировать обострение заболевания*. (Lenta.ru, 22.01.2024). Использование ультрафиолета «Традиционной медициной» сопровождается позитивными коннотациями: ее инструменты оцениваются как эксклюзивные и профессиональные, то есть ведущие к излечению (*специальные препараты*). «Самолечение» же, напротив, характеризуется в этом же отношении отрицательно как неэффективное, усиленное негацией (*не способствует улучшению*), либо вообще как опасное (*может спровоцировать обострение*).

Другим способом экспликации, помогающим зафиксировать тот же корреляционный режим, будет упомянутая выше пропозиция **конъюнкции**, которая вследствие предельно неопределенной, а потому широкой семантики своей формы, союза «и», легко приспосабливается к новому контексту, работая на реализацию все того же противопоставления: *В результате пациентка решила лечиться самостоятельно, а ее негативный опыт в поликлинике **и** положительный в процессе самотерапии [может подтолкнуть и других людей не обращаться к врачу]* (Gxprnews, 22.06.2023).

Завершив эту часть анализа фрагментом, относительно которого вообще нельзя однозначно свидетельствовать о типе логической пропозиции, поскольку связь двумя между анализируемыми ситуациями выражена нулем; ср.: *Врач лечит еще и словом. || Любое самолечение не имеет обратной связи и контроля, как бросок мяча в одну сторону* (Gxprnews, 22.06.2023). Возможно, в качестве

базовой предполагалось использовать пропозицию сопоставления (текстовая скрепа «а»), возможно, противопоставления (*наоборот, напротив*). В любом случае состав событийной части высказывания не оставляет сомнений в расположении обеих ситуаций на противоположных концах шкалы эффективности лечебной коммуникации: врач лечит словом – самолечение не имеет обратной связи.

Альтернатива

Наконец, корреляционный режим альтернативности включается в случаях, когда «Самолечение» и «Традиционная медицина» осмыслены языковым сознанием в отношениях, аналогичных ментальной операции разделения, вплоть до взаимоисключения. Типичной пропозицией, выражающей эти отношения на уровне языка, является логическая пропозиция **дизъюнкции / разделения**, оформляемая союзами *или, либо, то ли... то ли*; предикатами *альтернативен, исключает* и др.; см. пример: *[Несмотря на все плюсы, системы здравоохранения часто] игнорируют концепцию ответственного самолечения, а порой рассматривают ее как альтернативу существующей системе [Традиционной медицины], [обращает внимание Глобальная федерация ответственного самолечения]* (РБК, 07.09.2023). Разделительные отношения используются для реализации двух разноплановых стратегий публичного дискурса в отношении самолечения – от полного игнорирования этого феномена до наделения его статусом конкурирующей практики. Примечательно и то, что разделительность вводится на фоне уступительной конструкции *несмотря на (плюсы)*, что придает высказыванию дополнительную семантическую глубину.

Кроме того, альтернативность может быть сужена до операции оценочного **выбора** по линии **сопоставления качества**, которая эксплицирована через союз *лучше..., чем...* имеющим такую комплексную семантику: *[Неудивительно, что если студенты мединститутков так шутят, то далекие от медицины люди побаиваются врачей и относятся к ним со скептицизмом.] Они лучше купят гомеопатические препараты, будут сетовать на психосоматику, **чем** пойдут к доктору* (Gxpnews, 22.06.2023)

Несколько иной – временной – оттенок приобретает семантика альтернативности в случае, когда ее начинает обслуживать пропозиция временной соотнесенности, более конкретно – **следования и/или чередования**; например: *[В итоге 40 % россиян воспринимают рекомендации врачей как что-то второстепенное, необязательное к исполнению.] Это приводит к самолечению **либо** к переходам от доктора к доктору за подтверждением диагноза **или** в поисках «удобной» терапии **и опять же** к самолечению* (РБК, 22.06.2023). Показательно, что именно чередование оценивается в семантическом синтаксисе как аналог разделительности [4, с. 22]. В приведенном фрагменте представлена иерархическая дизъюнкция. Основной разделительный ряд организован союзом *либо*, задающим семантику связи между «Самолечением» и множественными визитами к врачам в пространстве «Традиционной медицины» (союз *либо* в таких конструкциях маркирует

взаимное исключение либо выбор между фактами [2]). Внутри второй альтернативы союз *или* формирует дополнительную дизъюнкцию, конкретизирующую цели визитов: *подтверждение диагнозов* либо *поиск «удобной» терапии*. Завершающий оборот с союзом *и* (*и опять же к самолечению*) выполняет обобщающую функцию: при внешней дизъюнктивности все альтернативы завершаются одним результатом – самолечением.

Таким образом, установлено, что в медиатекстах описание содержательных связей, которые устанавливаются между ситуациями «Самолечение» и «Традиционная медицина», происходит в границах трех корреляционных режимов: «согласования», «противопоставления» либо «альтернативы». Каждый из них представлен на семантическом уровне несколькими типами логических релятивных пропозиций: для согласования – это пропозиция конъюнкции, для противопоставления – пропозиции противительности, сопоставления или конъюнкции, для альтернативы – пропозиции дизъюнкции, сравнения/выбора и следования/чередования. Наиболее популярным в медиакартине мира оказывается режим противопоставления, что свидетельствует об оппозитивном представлении двух названных ситуаций в современном языковом сознании.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Тождество или подобие? // Проблемы структурной лингвистики, 1981 : сб. ст. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. В.П. Григорьев. М.: Наука, 1983. С. 3–22.
2. Белошапкова В.А. Сложное предложение // Грамматика современного русского литературного языка / АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. Н.Ю. Шведова. М. : Наука, 1970. С. 652–740.
3. Кирпичникова Н.В. К изучению семантики сложного предложения современного русского языка (на материале бессоюзных конструкций со значением мотивации) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 1981. № 2.
4. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1994. 47 с.

КОММУНИКАТИВЫ КАК ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

COMMUNICATIVES AS UNITS OF LANGUAGE AND SPEECH

А.А. Краус

А.А. Kraus

Научный руководитель И.В. Ревенко

Scientific adviser I.V. Revenko

Речь, коммуникативы, единица языка, язык, прагматика, дискурс.

Статья посвящена исследованию коммуникативов как особого класса единиц, функционирующих на стыке языковой системы и речевой деятельности. Рассматривается история изучения вопроса – от синтаксической концепции «слов-предложений» А.М. Пешковского до современных прагматических подходов в русле теории речевых актов. Анализируется терминологическое разнообразие и уточняется определение коммуникативов как лексических единиц, реализующих в речи типовые коммуникативные действия. Выделены критерии, характеризующие коммуникативы как единицы языка и как единицы речи. Предложена функционально-прагматическая типология коммуникативов. В заключении делается вывод о двойственной природе коммуникативов как языкового потенциала и его речевой реализации.

Speech, communication, unit of language, language, pragmatics, discourse.

The article is devoted to the study of communicatives as a special class of units functioning at the interface of the language system and speech activity. The article examines the history of studying the issue – from the syntactic concept of “sentence words” by A.M. Peshkovsky to modern pragmatic approaches in line with the theory of speech acts. The terminological diversity is analyzed and the definition of communicatives as lexical units that implement typical communicative actions in speech is clarified. The criteria characterizing communicatives as units of language and as units of speech are highlighted. A functional and pragmatic typology of communicatives is proposed. In conclusion, a conclusion is made about the dual nature of communication as a linguistic potential and its speech realization.

Современная лингвистика, характеризующаяся устойчивым интересом к антропоцентрическому и прагматическому аспектам языка, всё чаще обращается к изучению функционирования языковых единиц в процессе коммуникации. В центре внимания исследователей оказываются не только структура предложения, но и те элементы, которые организуют живое общение, выражают реакцию говорящего и регулируют диалог. К числу таких единиц относятся коммуникативы – особый класс слов и выражений (*здравствуйте, спасибо, конечно, да, нет* и др.), которые реализуют в речи как самостоятельные высказывания и используют для выполнения определенных коммуникативных задач.

В современной науке сформировалось понимание коммуникативов как функционального класса, для которого характерна диалогическая природа: они являются стереотипными реакциями на реплику собеседника или на ситуацию общения [1].

Целью данной работы статьи является выявление и описание специфики коммуникативов как двуединых сущностей, функционирующих на стыке языковой системы и речевой деятельности, а также в определении критериев их разграничения в данных ипостасях.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления терминологической неоднозначности и разрыва между системно-языковым и речевым подходами к описанию этих единиц. Отсюда особую значимость приобретает анализ двойственной природы коммуникативов, с одной стороны, устойчивых, воспроизводимых единиц языка, с другой – гибких, ситуативно обусловленных элементов речи, реализующих конкретные интенции говорящего. Кроме того, остаются дискуссионными вопросы об частеречном статусе коммуникативов, границах их варьирования в речи и принципах лексикографического описания.

В русской грамматической традиции для обозначения этих единиц использовался термин «слова-предложения», введенный в научный обиход А.М. Пешковским и закреплённый в академических грамматиках [2]. Синтаксическая концепция рассматривала их как нечленимые структуры, обладающие предикативностью и интонационной завершенностью, но лишённые грамматической формы предложения в классическом понимании.

С развитием коммуникативной лингвистики и прагматики во второй половине XX века произошло смещение фокуса с формально-синтаксических характеристик на функциональные. В работах Дж. Остина и Дж. Сёрля была обоснована теория речевых актов, согласно которой любое высказывание, в том числе однословное, может рассматриваться как действие. Это позволило интерпретировать коммуникативы как перформативные и реактивные речевые акты: с учётом данной точки зрения, выражение – *Извините!*, оформленное единственной лексемой, является одновременно полноценным актом извинения.

В современной лингвистике в пределах данной предметной области наблюдается терминологическое разнообразие и обращается множество соответствующих наименований. Наряду с термином «коммуникатив» здесь используются обозначения:

- «коммуникемы» (в работах Н.И. Формановской), – выделяющие этикетную функцию и участие в социальном взаимодействии;
- «релятивы», – сосредоточивающие внимание на функции установления связи между репликами диалога;
- «дискурсивы», – переводящие фокус на организацию дискурса, членение потока речи;
- «диалогические повторы», – подчеркивающие реактивную природу многих коммуникативов.

Все это свидетельствует о продолжающемся поиске критериев идентификации объекта.

Анализ показывает, что содержательный объём перечисленных терминов не совпадает полностью. Группа дискурсивов, например, включает в свой состав союзы и вводные слова, связывающие части текста, тогда как коммуникативы

в узком смысле ориентированы именно на диалогическое взаимодействие и выражение субъективной реакции. Мы придерживаемся определения коммуникативов как класса лексических единиц, которые функционируют в речи как отдельные высказывания и служат для осуществления типовых коммуникативных действий: установления контакта, реакции на реплику, выражения отношения [3].

Обобщим критерии, которые позволяют рассматривать коммуникативы как системные единицы языка – элементы его инвентаря, воспроизводимые носителями в готовом виде:

1. Коммуникативы не порождаются каждый раз заново по правилам грамматики, а извлекаются из памяти как целостные блоки, что сближает их с фразеологическими единицами. Носитель языка, в частности, не конструирует выражение согласия, а выбирает между готовыми вариантами *конечно, безусловно, ага, да*;

2. Значение коммуникатива часто не выводимо из суммы значений составляющих его компонентов. Особенно это заметно в составных коммуникативах: *как бы не так, еще чего, вот еще*, – их общее значение (отказ, несогласие) не является простой суммой значений слов;

3. Коммуникативы имеют закрепленное словарное значение. В толковых словарях они могут маркироваться пометами *частица, в знач. сказ., межд.* Или выделяться в отдельные словарные статьи, что подтверждает их статус как единиц лексикона;

4. В структуре высказывания/предложения коммуникативы характеризуются неспособностью вступать в синтаксические связи с другими словами. Они либо замещают позицию предложения целиком, либо функционируют как его вставные элементы.

В речи коммуникативы расширяют свое значение и функциональные свойства, которые не всегда выводимы из их системного значения:

Так, один коммуникатив может выражать различные интенции в зависимости от контекста и интонации. Слово *конечно* в ответ на вопрос *Ты пойдешь?* выражает уверенное согласие, а в ответ на вопрос *Ты опять опоздал?* с иронической интонацией, – скорее, признание очевидного с оттенком самооправдания; то есть контекст «достраивает» значение.

В устной речи именно интонация, а часто и сопровождающие жесты, превращают нейтральную языковую единицу в конкретный речевой акт; ср.: – *Да* (утвердительный ответ), – *Да?* (переспрос, удивление), – *Да!* (эмоциональное подтверждение), – *Да...* (неуверенное согласие или раздумье). Один и тот же коммуникатив может служить материалом для разных типов речевых актов, например, *Спасибо!* как акт благодарности и *Спасибо, я не хочу!* как акт вежливого отказа. И наоборот, один тип речевого акта, к примеру, приветствие, может быть выражен разными коммуникативами: *Здравствуйте!; Привет!; Салют!; Добрый день!*

Как видно, можно приписать коммуникативу статус языкового потенциала, а речевой акт определить как его реализацию.

Систематизация типов коммуникативов позволяет представить их классификацию, построенную на функционально-прагматическом основании:

1. Этикетные коммуникативы: обслуживают социальный ритуал общения:
 - приветствия/прощания: *здравствуйте, пока, до свидания;*
 - благодарности: *спасибо, благодарю;*
 - извинения: *извините, простите, пардон.*
2. Модальные коммуникативы: выражают отношение говорящего к содержанию речи или к действительности:
 - утверждение/согласие: *да, конечно, верно, именно, ага;*
 - отрицание/несогласие: *нет, ни в коем случае, вовсе нет, не-а;*
 - неуверенность/сомнение: *вряд ли, едва ли, может быть.*
3. Эмоционально-оценочные коммуникативы: выражают эмоциональную реакцию на ситуацию или слова собеседника:
 - положительные эмоции: *класс, здорово, супер, прелесть;*
 - отрицательные эмоции: *ужас, кошмар, дурак* (в функции оценки);
 - удивление: *неужели, не может быть, да ну, ничего себе.*
4. Вокативные и фатические коммуникативы:
 - привлечение внимания: *эй, ау, алло;*
 - поддержание контакта: *угу, ага, да-да* (в функции слушания).

Данная типология не является жесткой: границы между группами подвижны. Например, *Спасибо!* может быть и этикетным актом благодарности, и эмоциональной оценкой (*Спасибо за дождь!* – ирония).

Для иностранцев коммуникативы представляют собой одну из проблем в освоении языка. Незнание их или неправильное использование становится диагностическим маркером «чужеродости» наряду с акцентом и ошибками в идиоматике. Изучение коммуникативов в иноязычной аудитории должно быть направлено не на простое запоминание их словарных соответствий, а на формирование полноценной коммуникативной компетенции, включающей понимание их дискурсивной предопределенности и национально-культурной специфики.

Таким образом, анализ показал, что изучение коммуникативов прошло путь от их периферийного рассмотрения в рамках синтаксиса («слова-предложения») до признания их самостоятельным функциональным классом в русле прагматики и теории речевых актов. Современное терминологическое разнообразие коммуникативов отражает их функциональную комплексность (этикетный, связующий, дискурсивный), а рассмотрение речевого контекста – их принципиальную зависимость от ситуативного контекста и интонационного оформления.

Библиографический список

1. Андреева С. В. Опыт системного подхода к типологии вспомогательных единиц общения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2024. Т. 24. Вып. 3. С. 242–249.
2. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956.
3. Шаронов И. А. Проблемы описания русских коммуникативов, состоящих из служебных слов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2012. № 3.

АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ПОДКАСТОВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПОДКАСТА «АЗЫ ЯЗЫКА»

ANALYSIS OF THE GENERAL STRUCTURE OF POPULAR SCIENCE PODCASTS ABOUT THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON PODCAST “THE BASICS OF LANGUAGE”)

Д.Д. Кронгауз

D.D. Krongauz

Научный руководитель Е.В. Осетрова
Scientific adviser E.V. Osetrova

Подкаст, интервью, поле, русский язык, анализ подкаста.

В данной статье рассматривается общее поле российских подкастов о русском языке, анализируются их структура и содержание. Цель исследования – выявление подкастов-лидеров, занимающих первые строки в общем рейтинге данной группы, а также анализ подкаста «Азы языка» и его основных характеристик по выбранным параметрам. Результаты исследования доказывают, что аудиоформат подкаста в настоящее время все чаще совмещается с видеоформатом, требуя интерактивной реакции слушателя (комментарии, донаты); при этом основной задачей научно-популярного подкаста о русском языке является повышение грамотности и интереса к русскому языку.

Podcast, interview, field, Russian language, podcast analysis.

This article examines the general landscape of Russian language podcasts, analyzing their structure and content. The purpose of the study is to identify the leading podcasts occupying the top positions in the overall rankings of this group, as well as to analyze the “Basics of Language” podcast and its key characteristics using the selected parameters. The results of the study demonstrate that audio podcasts are increasingly being combined with video formats, requiring interactive listener interaction (comments, donations). The primary goal of popular science podcasts about the Russian language is to increase literacy and interest in the Russian language.

Термин «подкаст» введен Беном Хаммерсли в 2004 г. Само слово «подкастинг» появилось путем слияния двух слов: “iPod” (англ. mp3-плеер фирмы Apple) и “broadcasting” (англ. теле-, радиовещание). Основываясь на данных «Словаря языка интернета.ru», определим подкаст следующим образом: «Подкаст – это интернет-аналог теле- или радиопередачи; тематическая серия видео- или аудиозаписей, размещаемая в Интернете, а также одна такая запись, файл» [4, С. 205]. Сегодня подкаст переходит в формат видеозаписей, так как современная публика ориентирована на визуальное восприятие информации в виде коротких роликов, не исключая при этом возможности получения информации посредством расшифровки ИИ.

Объект данного исследования – российские подкасты о русском языке. Комплексная цель исследования – выявление подкастов-лидеров, занимающих первые строки в общем рейтинге данной группы, а также анализ подкаста «Азы языка» [5] и его основных характеристик по выбранным параметрами.

Несмотря на то, что некоторые авторы, например, американец К. Roose, говорят о наступившем «золотом веке подкастинга», исследований данного объекта в российском научном сообществе немного; тем не менее данной темой занимались и занимаются Г. В. Ануфриева, Е.А. Воинова и Е.В. Сивякова, А. А. Журавлева, О. Г. Чернявская и нек. др. лингвисты [1; 2; 3; 6].

Исследователи подкаста называют следующие его характеристики:

1. Доступность в получении актуальной информации.
2. Самостоятельный выбор контента.
3. Необязательное скачивание.
4. Коммуникативная раскованность подкастера.
5. Стремление к доверительному режиму взаимодействия
6. Активное поведение слушателя с использованием формата комментария.
7. Гибкий хронометраж программы.
8. Простота процесса записи выпуска.

Дополним данный выше список еще пятью характеристиками (параметрами) подкаста:

1. Отличительной характеристикой подкаста является возможность отложенного прослушивания. Е.А. Воинова и Е.В. Сивякова со ссылкой на данные исследовательского проекта Edison Research, отмечают, что 49 % аудитории подкастов прослушивает их дома; 22 % – в машине, 11 % – на работе, 4 % – на тренировке, 4 % – в общественном транспорте, 3 % – на улице и 7 % – в других местах [2].

2. Другая особенность подкаста, также связанная с этапом его восприятия, – вариативность его оформления; имеются в виду аудиоформат, и/или видео, и/или текстовые ИИ-расшифровки.

3. Ведущих в «подкаст-беседе» обычно двое. Это отличает диалог в подкасте от классического интервью, когда вопросы интервьюируемому задает один ведущий.

4. Речь приглашенного гостя отличается спонтанностью.

5. Обсуждение ключевой проблемы, новости, которые становятся темой выпуска, совмещается с личными историями и/или мнениями всех участников диалога.

Анализ общего поля российского подкастинга и рейтинговых показателей интернет-платформ Apple Podcast и Яндекс.Музыка, размещающих подкасты, показывает, что наибольшей популярностью у массовой аудитории пользуются подкасты развлекательного содержания и подкасты по психологии. В отдельную группу выделяются 26 подкастов о русском языке, большинство которых имеют научно-популярный характер. В свою очередь анализ их исходных рейтинговых показателей по данным названных платформ, а также с учетом поисковой системы Яндекса дал возможность определить 10 наиболее востребованных.

С учетом рейтинговых показателей «балл общей оценки», «число прослушиваний» и «балл оценки поисковой системы» и, кроме того десятибалльной системы, выведен итоговый рейтинг научно-популярных подкастов о русском языке (см. таблицу 1).

Таблица 1

Рейтинг подкастов о русском языке

Место в рейтинге	Подкаст	Общая оценка	Статусная характеристика
1	«Арзамас»	9.2	Лидер
2	«Розенталь и Гильденстерн»	8.8	Отличный
3	«Азы языка»	7.9	Хороший
4	«Глагольная группа»	7.5	Качественный
5	«Как это по-русски»	7.3	Качественный
6	«Я. Библиотекарь»	6.8	Узкоспециализированный
7	«Говори правильно»	6.6	Качественный
8	«Лингвоподкаст»	6.3	Узкоспециализированный
9	«Заметки на полях»	5.8	Узкоспециализированный
10	«Двойные согласные»	5.5	Узкоспециализированный

Более детально рассмотрим один из подкастов-лидеров «Азы Языка».

Вслед за Г.В. Ануфриевой [1] проанализируем подкаст «Азы языка» по следующим параметрам:

Общая информация. Подкаст «Азы языка» – это лингвистический проект преподавателя русского языка Мимозы Фахрутдиновой. В подкасте 148 выпусков; продолжительность одного выпуска варьируется от 15 до 30 мин; выпуски сгруппированы в 10 сезонов и выходят регулярно: последний выпуск выложен для прослушивания 28 февраля 2026 г. Часть выпусков тематически специализирована: например, общие проблемы русского языка; трудности русской грамматики; взаимосвязь русского языка с различными сферами социальной жизни человека; изучение иностранных языков (с участием преподавателей иностранных языков или их носителями); тестирование (с участием сотрудников центра языкового тестирования РКИ СПбГУ); изучение русского языка в высших учебных заведениях (с участием сотрудников Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ) Чередование монологических и диалогических форм (беседа, интервью) является особенностью данного подкаста.

Задача и содержание подкаста – популяризация русского языка; обсуждение особенностей изучения и преподавания русского языка иностранным студентам; проблемы изучения иностранного языка; формы обучения русскому языку и литературе в вузе. Каждый сезон имеет свою тематику. Тематика подкаста разнообразна, однако, особенно популярны подкасты о взаимосвязи языка с различными сферами жизни («Русский язык и астрология», «Русский язык и плавание», «Русский язык и ногтевой сервис»), о русском языке в нейросети, о Национальном корпусе русского языка.

Композиция подкаста. Композиция подкаста. Каждый выпуск подкаста имеет уникальное название, включает краткое описание содержания и ссылки на социальные сети во «ВКонтакте», «Яндекс. Музыка». Информация выпуска соответствует следующей структуре:

1. Название, а также комментарий к названию и/или сезону, которые могут быть шутливыми/ Например, в подкасте «Приносим временные извинения за искренние неудобства» автор меняет местами прилагательные, чтобы вызвать улыбку у слушателей.

2. Аналитическая часть, ориентированная на освещение конкретной проблемы / факта. Так, в выпуске о стилях речи рассказывается об использовании причастия в книжной речи и игнорировании этой части речи в устной; о родительном падеже, отглагольных существительных.

3. Иллюстративная часть, когда для подтверждения сказанного приводятся фрагменты из речи мэра Москвы, врача-инфекциониста, то есть, из реальных контекстов.

4. Реклама платформ и площадок, где можно послушать подкаст, оставить комментарий или донат; просьба к слушателям об использовании ими обратной связи для продвижения подкаста и ориентации автора по параметру «заинтересованность темой» («интересно / неинтересно»).

5. Разбор кейсов. Так, в теме «Как избежать канцеляризма и сделать объявление более “человеческими”» разбираются конкретные текстовые и ситуативные примеры когда во время ремонта метрополитена в Москве шаблонное объявление «По причине ремонта эскалатора...» было заменено на «Ремонтируем эскалатор. Извинение за неудобства. Обещаем закончить быстро».

6. Рекомендации, как упростить официальный язык и сделать его доступным для общего восприятия.

7. Рубрика «Шутки о русском языке», в которой приводятся примеры каламбуров, шутливых объявлений, устойчивых выражений и фразеологизмов, проявляющих словотворчество рядовых носителей русского языка; в частности, «Город любит воду, как пацаны свободу», «Заряжаем воду на любовь», «Вода вернется быстрее, чем твой парень из армии», «Ты можешь починить все сама, но мы сделаем это для тебя».

Целевая аудитория: научно-популярный подкаст о языке для студентов-филологов, журналистов, учителей и для всех интересующихся русским языком.

Популярность и коммуникативная эффективность подкаста определяются тем, что пользователи могут слушать подкаст в удобное для себя время, на любой платформе, оставлять комментарии, делать «донаты» на понравившиеся выпуски.

Итак, анализ общего поля российского подкастинга и рейтинговых показателей интернет-платформ, размещающих подкасты, показывает, что лидирующие позиции в подкастинге о русском языке занимают подкасты «Арзамас», «Розенталь и Гильденстерн», «Глагольная группа», «Как это по-русски»

и «Азы языка». Научно-популярный подкаст имеет свою содержательную и формальную структуру, отличается диалогичностью, а также позволяет повышать грамотность, развивать интерес к изучению русского языка и формировать к нему общее положительное отношение.

Библиографический список

1. Ануфриева Г.В. Подкасты как новая дискуссионная практика русскоязычных масс-медиа//Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. Вып. 10. С. 3197–3201.
2. Воинова Е.А., Сивякова Е.В. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасферы // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12. С.104–120.
3. Журавлева А.А. Подкастинговое вещание: структура, жанрово-тематическое разнообразие, особенности развития в социальной сети ВКонтакте//Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 1 (35). С. 112–117.
4. Кронгауз М.А. и др. Словарь языка интернета.ru / М.А. Кронгауз, Е.А. Литвин, В.Н. Мерзлякова, А.Ч. Пиперски, А.А. Сомин, Ю.А. Черненко. М., 2016. 287 с.
5. Подкаст «Азы языка»; URL: <https://music.yandex.ru/album/22609881> (дата обращения: 09.03.2026).
6. Чернявская А. Г. Этапы создания и форматы литературного подкаста // 80-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: мат-лы секции «Белорусская журналистика–2023», Минск, 21 апреля 2023 г. / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2023. С. 245–249.2023. С. 245–249; URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304902>

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УБУНТУ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКАХ МАЛАВИ (НА МАТЕРИАЛЕ АФРИКАНСКИХ ПОСЛОВИЦ)

IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF UBUNTU IN MALAWI PROVERBS

А.И. Майданкина

A.I. Maidankina

Научный руководитель М.А. Битнер
Scientific adviser M.A. Bitner

Малави, Убунту, пословицы, южно-африканские народы, ценности культуры.

В статье рассматривается философия южноафриканских народов Убунту. На основе малавийских пословиц раскрываются принципы, влияние на общество и основные идеи этой философии. Автор приходит к выводу, что Убунту утверждает ценности человеческого достоинства, взаимопомощи и коллективизма.

Malawi, Ubuntu, proverbs, South African peoples, cultural values.

The article examines the philosophy of the South African Ubuntu peoples. Based on the proverbs of Malawi, the principles, impact on society and the main ideas of this philosophy are revealed. The author concludes that Ubuntu reflects the values of human dignity, mutual assistance, and the value of community.

Культура южноафриканских народов представляет широкий спектр уникальных явлений, к числу которых относится философия Убунту, основанная на принципе взаимодействия людей в коллективе и понимании того, что общность социальной группы является ключевой жизненной ценностью.

В основе Убунту (Ubuntu) лежит идея о том, что без общества человек не может стать личностью. Слово *Убунту* происходит из языка зулу и означает 'I am because we are' (*Я существую, потому что мы существуем*). Понятие подчеркивает важность коллективного сознания и взаимопомощи, когда человек не может полностью развиваться и процветать, если не процветают его соседи и его община [3].

Это ключевой этический принцип народов южной Африки, через который утверждается равновесие, или «упорядоченность бытия», раскрывающееся в более частных понятиях взаимозависимости, справедливости, солидарности, уважения, сопереживания и заботы. Убунту учит, что личность человека формируется через отношения с другими людьми, семьей, общиной и обществом в целом, что гармоничная жизнь в составе этих групп повышает благосостояние всего сообщества. Эта философия способствует примирению конфликтующих, совместному принятию решений и развитию взаимной поддержки, укреплению гармонии и доверия, сокращению социального неравенства, предотвращает изоляцию и развивает чувство принадлежности и единства [5].

Важно отметить, что индивидуальное человек со своими индивидуальными правами является объектом, значимым для общества, поэтому Убунту предписывает признание и уважение других. В то же время, в африканском обществе конгломерация коллективного «МЫ» – нечто большее, чем совокупность отдельных индивидов: именно сообщество разделяет и культивирует общие ценности и обязанности [1].

История Африки, ее колониальное прошлое, борьба за независимость и борьба с апартеидом, стали главными факторами формирования Убунту как идеологии, демонстрирующей важность сплочения и ценность гуманного отношения к близким, когда каждый человек – это часть живой системы. По сей день Убунту является живой и чтимой идеологией, которая в новых условиях способствует сохранению культурного наследия Африки и противостоит угрозе глобализации.

В Малави философия Убунту в национальном языке чева обозначается как *уМунту* (Umunthu). По словам преподобного отца Томаса Мсусы, епископа католической епархии Зомба, «африканское мировоззрение основано на жизни людей как единой семьи, принадлежащей Богу». В Африке говорят: «Я есть, потому что мы есть», или на чичева – *Kali kokha nkanyama, tili awiri ntiwanthu* («Когда ты один, ты ничем не лучше дикого зверя; когда вас двое, вы образуете сообщество») [4].

Одним из способов передачи философии Убунту (уМунту) являются пословицы. Рассматривая данную коммуникативную практику как концентрацию народной мудрости, можно выделить ряд пословиц, ключевой темой которых являются сотрудничество, взаимовыручка, важность семьи.

Рассмотрим идеи Убунту на примере малавийских пословиц [2], давая их переводы на английский язык и на русский язык (последний сделан автором статьи), а также прокомментируем идейное содержание.

Первая пословица утверждает, что человеческий коллектив – источник жизни, способствующий выживанию:

(1) Akunja n'kunkhokwe. / Outsiders are like a granary (*Посторонние люди как амбар с зерном*).

В следующем примере родители представлены как благословение для детей. Всесторонняя забота живых родителей не имеет себе равных:

(2) Ali ndi amayi, (atate) adadala, ayenda modzitama / Those who have a mother (father) are lucky, they can walk proudly (*Тем, у кого есть мать (отец), повезло, они могут идти по жизни с гордо поднятой головой*).

Разум обретает свободу, если человек полагается на помощь друзей и ближайших родственников; взаимная поддержка и единство необходимы для достижения успеха:

(3) Kanthu n'kugwirizana, fisi adam'landa mmbuzi / To achieve anything people must cooperate, that's how they snatched the goat from the hyena (*Для достижения цели люди должны сотрудничать – именно так они отобрают козу у гиены*).

В пословицах отражена и ценность человеческой личности, проявляется уважение к человеку любого возраста и звания:

(4) Kangaonde kalira mtembo / It may be small, but it deserves a decent burial (*Пусть он и мал, но заслуживает достойных похорон*).

В то же время человек становится человеком только в окружении других людей (5,6):

(5) Kali kokha n'kanyama, tili tiwili n'tianthu. – What is by itself is a little animal, those that are two are human beings. (*Сам по себе ты – животное, а те, что вдвоем, – люди*).

(6) Ichi n'chiyani, n'kulinga muli awiri / “What is this” you can ask, provided you are the two of you («*Что это такое?*» – *можете спросить вы, если вы вдвоём*).

Труд также будет более продуктивным, если ты не один. Примеры пословиц (7, 8, 9) демонстрирует важность совместного труда; ср.:

(7) Dzanja limodzi silikumba mankhwala / One hand cannot dig up medicinal herbs (*Одной рукой не добыть лекарственные травы*).

(8) Chala chimodzi sichiswa nsabwe / One finger alone cannot crush a louse (*Одним пальцем не раздавить вошь*).

(9) Chiswe chimodzi sichiumba chulu / One termite doesn't mould an ant-hill (*Один термит не построит муравейник*).

Ведь только сообща можно достичь поставленной цели. Там, где человек терпит неудачу в одиночку, люди могут справиться сообща:

(10) Chikuni cha m'bwalo chikoma n'kugwirizana / The firewood of the men's common room is lighter when lifted by all (*Дрова в мужской общей комнате становятся легче, когда их поднимают все вместе*).

Важным ритуалом для сохранения единства является совместная трапеза. Тот, кого ты считаешь близким человеком, сидит с тобой за одним столом:

(11) Chakudya chawekha sichikoma, koma cholimbirana / Food taken on your own is not nice, but struggling for it with others (*Еда, которую ешь в одиночку, не приносит радости*).

Для философии Убунту важным является тема родственных отношений. Семья для африканца – это то, что дано при рождении и остается с ним навсегда. (примеры 11, 12):

(12) Chibale n'chipsera, sichitha / Kinship is like a scar, it never ends (*Родственные связи подобны шраму, они никогда не исчезнут*).

(13) Chibale ndi fupa, sichiola / Being related is like a bone, it does not rot (*Родственные связи подобны кости – она не гниет*).

Сколько бы времени ни прошло в разлуке, семья едина и отношения между членами семьи должны оставаться крепким: кровное родство сохраняется и после смерти.

Важнейшей ценностью для культуры чева, кроме того, является дружба. Друг должен оставаться другом и в горе, и в радости, и в трудную минуту:

(14) Bwenzi ndi mtanthira, mlamba udaolotsa khoswe / A friend is like a bridge, the catfish helped the rat to cross (*Друг подобен мосту, которым стал сом, помогший крысе перейти реку*).

Наконец, для единства общества важен общий опыт, причастность к событиям, составляющим историю твоей родины, как об этом говорится в следующей поговорке:

(15) Chapita apa wachiona ndi munthu / “It has passed here” the one who has seen it is a real person (*Человеком может считаться тот, кто может сказать: «Это случилось здесь. Я это видел»*).

Данные поговорки демонстрируют мировоззрение Убунту (уМунту) и закреплённые в нём ценности, важнейшей из которых для африканской ментальности является единение. Африканская культура – коллективистская культура, где полюсу «индивидуального блага» противопоставлен ценностный полюс «коллективного блага»; именно на этой базе формируются установки и воспитываются персональные потребности личности. Согласно философии бантуязычных народов, Убунту – это человечность и общность. Человек одинокий, изолированный от других, не может состояться как личность, личностью он становится только в процессе единения с другими людьми, с группой во всех сферах жизни: в семье, в труде и в дружбе.

Библиографический список

1. Тимчук Д.А. Диалогический аспект африканского коммунитаризма в философии убунту // Социодинамика. 2017. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskiy-aspekt-afrikanskogo-kommunitarizma-v-filosofii-ubuntu> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Chakanza J.C. Wisdom of the People: Chinyanja Proverbs. Kachere Book No13. CLAIM. Christian Literature Association in Malawi. Blantyre. 2000. 115 p.
3. Eyesan S. Ubuntu as Social Ethics. Conatus / Journal of Philosophy, 10 (2), P. 105–129; URL: <https://doi.org/10.12681/cjp.33311> (дата обращения: 01.03.2026).
4. Sharra S. Umunthu, Peace and Education: On Malawi’s 44th Independence Anniversary // The Freire Project: The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy. 2008; URL: <http://www.freireproject.org/content/umunthu-peace-and-education-malawi-%E2%80%99s-44th-independence-anniversary> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Wright J., Jayawickrama J. “We Need Other Human Beings in Order to be Human”: Examining the Indigenous Philosophy of Umunthu and Strengthening Mental Health Interventions. Cult Med Psychiatry. 2021 Dec. 45(4). P. 613–628; URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8526463/> (дата обращения: 01.03.2026).

КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ БРЕНДА: КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ГЕРОЙ ТРАНСФОРМИРУЕТСЯ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

BRAND CULTURAL MEMORY:
HOW A LITERARY HERO TRANSFORMS
IN ADVERTISING COMMUNICATION

С.С. Рандина

S.S. Randina

Научный руководитель С.В. Ускова
Scientific advisor S.V. Uskova

Литературная аллюзия, реклама, ВТБ, литературные образы, мнение аудитории.

В статье анализируется использование литературных аллюзий на примере рекламной кампании «ВТБ – это классика». Рассматриваются механизмы трансформации сюжетов русской литературы («Гроза», «Шинель» и «Бесприданница») и противоречивая реакция аудитории на использование культурного наследия.

Literary allusion, advertising, VTB, literary images, audience opinion.

The article analyzes the use of literary allusions in advertising using the example of VTB campaigns ‘This is Classics’. It examines the mechanisms of transformation of plots from Russian literature (“The Storm”, “The Overcoat”, and “The Girl Without Dowry”) and the contradictory reaction of the audience to the use of cultural heritage.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях высокой конкуренции на рекламном рынке брендам всё сложнее удерживать внимание аудитории. Человек ежедневно сталкивается с огромным объёмом рекламной информации, и традиционные форматы постепенно теряют эффективность. Поэтому компании обращаются к культурным кодам – к тем образам и смыслам, которые глубоко укоренены в сознании общества. Одним из таких инструментов становится литературная аллюзия.

Цель – выявить и охарактеризовать механизмы и приемы трансформации литературных образов в рекламной коммуникации, а также проанализировать общественную реакцию, вызванную этим процессом. Для ее достижения рассмотрим теорию вопроса, и далее использование аллюзии в рекламе на конкретных примерах.

Аллюзия – это стилистический прием, который представляет собой намек на известный литературный, исторический или культурный факт, событие или фразу, сделанный для активации ассоциации, достижения юмористического эффекта или же углубления / расширения передаваемой идеи. На этой основе в рекламе литературные аллюзии сокращают дистанцию между брендом и целевой аудиторией [1].

В рекламе литературные аллюзии выполняют несколько важных функций [1]:

1. идентификационную – создавая узнаваемый образ;
2. персуазивную – убеждая адресата и призывая его к действию;
3. игровую – увеличивая вовлеченность аудитории через интеллектуальное взаимодействие.

Использование литературных аллюзий позволяет заимствовать уже готовые и узнаваемые модели поведения, конфликты и их разрешения из базы общего культурного кода – совокупность знаков, смыслов и образов, понятных всем представителям одной культуры.

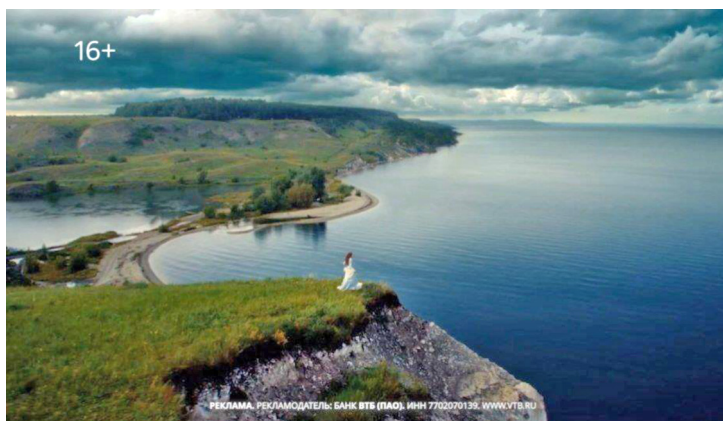
Из этого выводятся механизмы адаптации литературного материала к рекламным задачам [1]:

1. редукция сюжета – сжатие многопланового повествования до одной узнаваемой сцены, которое мгновенно идентифицируется потребителями;
2. сохранение эмоционального ядра – при трансформации сюжета сохраняется ключевая эмоция оригинала, перенаправляемая на конкретные товар или услугу;
3. подменные развязки – замена ключевой трагической сцены на позитивную, где рекламируемый продукт выступает инструментом спасения.

«Русская классика, как известно, не про счастье, она про несчастье. Но кто из нас, читая трагичный финал, не задумывался: «А что если бы...» ... величия Гоголя и Достоевского от нашей фантазии, на мой взгляд, не ubyло – они по-прежнему наше культурное наследие, к которому хочется возвращаться в поисках ответов на вечные вопросы снова и снова», – говорит Я. Завьялова [2].

Я. Завьялова является автором концепции, шоурайнером и соавтором сценариев креативной кампании «ВТБ – это классика». Данный рекламный проект представляет собой пример того, как литературные аллюзии работают в современной рекламной коммуникации посредством реализации всех трех этапов адаптации литературного материала к рекламным задачам: редукции сюжета, сохранения эмоционального ряда и подменной развязки.

Рассмотрим рекламу «ВТБ – это классика», основанную на аллюзии к произведению А.Н. Островского «Гроза» и вышедшую в октябре 2025 г. [3].



Сюжетной основой ролика становится сцена, в которой Катерина, переживая стыд и страх вследствие поруганной любви и бесчестия, решает лишиться себя жизни, прыгнув с утеса в Волгу. В рекламном сюжете трагичный финал заменяется счастливым концом: современный Борис оформляет кредитную карту ВТБ и воссоединяется с любимой.

Следующее произведение, которое используется в рекламе банка – «Шинель» Н.В. Гоголя. В центре повествования образ «маленького человека» Акакия Акакиевича, чья жизнь сосредоточивается вокруг единственной цели – собрать деньги на новую шинель. Ему удается сделать это путем больших лишений и самоограничений, он покупает ее, но бедного чиновника грабят и от потрясения тот умирает. По версии ВТБ, с помощью банка возможна оптимистичная развязка истории: главному герою предлагают открыть накопительный счет с высокими процентами, и он остается живым и счастливым [4].



Третий пример отсылает нас к пьесе А.Н. Островского «Бесприданница». Лариса Огудалова, которая чувствует себя униженной и подавленной вследствие пережитого предательства любимого человека, уже на краю гибели. И в этот момент банкир ВТБ предлагает ей стать самостоятельной, независимой женщиной, открыть свой бизнес, воспользовавшись сервисами банка [5].



Таким образом, во всех случаях видна чёткая структура: трагедия классического произведения трансформируется в историю успеха благодаря банковскому продукту. Бренд выступает в роли «спасителя», который переписывает финал.

Следует отметить, что подобная стратегия вызвала неоднозначную и противоречивую общественную реакцию.

Позитивная реакция связана с эффектом узнаваемости, эстетикой исполнения и оригинальностью идеи. Многие отмечают тонкие визуальные отсылки и успешное достижение маркетинговых целей: реклама действительно обсуждается, запоминается и вызывает интерес к бренду. Сравните два отзыва: «Создатели рекламы все же добились своей цели. Ролики широко обсуждают в соцсетях, значит, реклама обратила на себя внимание потенциального покупателя, запомнилась и вызвала определенные эмоции» [6]; «Видеоролик обращается к культурному наследию русского народа, использует образы знакомых героев, создавая общее чувство принадлежности и особенное чувство “своего”» [7].

Негативная реакция строится вокруг обвинений в искажении авторского замысла, упрощении смыслов и даже в «святотатстве». Критики считают, что трагедия русской классики не должна превращаться в инструмент продвижения финансовых услуг: «По факту такая реклама нагло и безнаказанно эксплуатирует сакральный статус русской литературы. К тому же рекламная кампания ВТБ, связывающая творения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и А.П. Чехова с определённым коммерческим брендом, – возмутительный пример приватизации классики. Великие русские романы принадлежат всему обществу и не должны быть частью корпоративного нарратива» [8]. Тот же эмоциональный и оценочный накал и в следующем фрагменте: «Скажу прямо: это чистой воды обман и мошенничество. Поскольку был бы ВТБ тогда – ничем бы он не помог всем упомянутым героям и персонажам. Наоборот. Всем стало бы только хуже» [9].

Таким образом, рекламный проект «ВТБ – это классика» демонстрирует, как бренд встраивается в культурную память общества, используя знакомые литературные коды. Через редукцию сюжета, сохранение эмоционального ядра и подменную развязку на классической базе создаются вторичные тексты, в которых финансовый продукт становится инструментом счастливого финала.

В заключение можно сказать, что литературные аллюзии в рекламе – это эффективный, но рискованный инструмент. С одной стороны, он усиливает эмоциональную связь с адресной аудиторией, повышает узнаваемость бренда. С другой – он же требует деликатности при использовании и сохранении уважения к культурному наследию нации.

Библиографический список

1. Никитина Е.А. Интеграция литературных артефактов в рекламное сообщение // Слово. Текст. Контекст. 2025. С. 76–88; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-literaturnyh-artefaktov-v-reklamnoe-soobschenie> (дата обращения: 23.02.2026).
2. «ВТБ – это классика». Кто и как создавал рекламу по русской литературе // РБК Life. 2025; URL: <https://www.rbc.ru/life/news/68061d3f9a79471201076c8f> (дата обращения: 23.02.2026).

3. Реклама ВТБ «Гроза» // Rutube: [видеохостинг]. 2025; URL: <https://rutube.ru/video/e08aa87c499c15ffc794d9f0cc7f0013/> (дата обращения: 24.02.2026).
4. Реклама ВТБ «Шинель» // Rutube: [видеохостинг]. 2025; URL: <https://rutube.ru/video/ddb6ddf378b90a951953d871bd3d15a3/> (дата обращения: 24.02.2026).
5. Реклама ВТБ «Бесприданница» // Rutube: [видеохостинг]. 2025; URL: <https://rutube.ru/video/7dc82d666e92f68ce92b0cd6999c1331/> (дата обращения: 24.02.2026).
6. Анализ рекламной кампании ВТБ «Это классика» // Deziiign: [платформа]. 2025; URL: <https://fashion.deziiign.com/project/analiz-reklamnoj-kampanii-vtb-eto-klassik-6a57831d690d42229806fe43afbc72ea> (дата обращения: 25.02.2026).
7. Проект студентов ВШЭ // HSE Design: [сайт]. 2025; URL: <https://hsedesign.ru/project/c9a5497d358147098411a8bd8afc74c3> (дата обращения: 25.02.2026).
8. Это не вульгаризация классики, а святотатство // Русская народная линия. 2025; URL: https://ruskline.ru/news_rl/2025/05/14/eto_ne_vulgarizaciya_klassiki_a_svyatostatstvo (дата обращения: 25.02.2026).
9. Пародия на классику: реклама ВТБ (позволительно или возмутительно?) // Есть время под солнцем: [блог]. 2025; URL: <https://dzen.ru/a/Z0i82OnWInezMINL> (дата обращения: 25.02.2026).

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ: ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА РУССКИХ ЖИВОПИСЦЕВ РУБЕЖА XIX-XX ВЕКОВ

VERBALIZATION OF ARTISTIC CONSCIOUSNESS: THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF RUSSIAN PAINTERS AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Д.М. Рукосуева

D.M. Rukosueva

Научный руководитель Н.А. Бурмакина
Scientific adviser N.A. Burmakina

Языковая картина мира, художественное сознание, вербализация, русские живописцы, авангард, реализм.

В статье исследуется феномен вербализации художественного сознания русских живописцев рубежа XIX–XX веков сквозь призму их языковой картины мира (ЯКМ). Рассматриваются три пути репрезентации профессионального мировидения: теоретические манифесты (В. В. Кандинский, К. С. Малевич), эпистолярное наследие (И. Е. Репин) и мемуарная проза (М. В. Нестеров). Лингвокультурологический анализ позволяет выявить принципиальные различия в понимании функций ЯКМ: для авангардистов она выступает инструментом конструирования новой художественной реальности, тогда как для художников-реалистов становится способом этической и духовной рефлексии, средством постижения «души человеческой». Делается вывод, что язык во всех случаях является неотъемлемой частью творческого процесса, формируя пространство, где живописец предстает мыслителем своего времени.

Linguistic picture of the world, artistic consciousness, verbalization, Russian painters, avant-garde, realism.

The article examines the phenomenon of verbalization of the artistic consciousness of Russian painters at the turn of the XIX–XX centuries through the prism of their linguistic picture of the world (UCM). Three ways of representing the professional worldview are considered: theoretical manifestos (V. V. Kandinsky, K. S. Malevich), epistolary heritage (I. E. Repin) and memoir prose (M. V. Nesterov). Linguoculturological analysis allows us to identify fundamental differences in the understanding of the functions of UCM: for avant-garde artists, it acts as a tool for constructing a new artistic reality, while for realist artists it becomes a way of ethical and spiritual reflection, a means of comprehending the “human soul”. It is concluded that language in all cases is an integral part of the creative process, forming a space where the painter appears as a thinker of his time.

В искусствоведческом дискурсе и обыденном сознании интерпретация профессии живописца характеризуется множественностью подходов: художник может восприниматься как ремесленник, как медиум (провидец), либо как исследователь, погруженный в изучение собственного внутреннего мира. Формирование того или иного восприятия зависит от социокультурного контекста и степени включенности индивида в художественную среду. Процесс художественного творчества характеризуется синкретичностью, при которой границы между профессиональной деятельностью и бытовым существованием нивелируются.

Мы можем выделить три пути вербализации художественного сознания в языковую картину мира: через манифесты и тексты, через личную переписку и дневники, через прямую речь в диалоге, обучая учеников не только технике, но и особому взгляду; объясняя коллегам свою позицию; беседуя с критиками, отстаивая свою территорию смыслов. Основным методом исследования является лингвокультурологический анализ и метод описания языковой личности. Как отмечают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, языковая картина мира представляет собой совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме. «Картина мира выражает специфику бытия человека, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни личности. Отражение этого мира в единицах языка и образует ЯКМ» [1, с. 362]. К примеру, для иностранного студента искусствоведческие термины и профессионализмы – это не просто новые слова, это фрагменты незнакомой русской языковой картины мира в сфере искусства. Изучение ЯКМ и понимание того, как носители языка концептуализируют такие понятия, как «композиция», «светотень», «образ», позволяет студенту глубже проникнуть в суть изучаемого предмета.

Рубеж XIX–XX веков стал эпохой тектонического сдвига в этом отношении. Русский авангард явил миру тип художника-мыслителя, для которого создание новой живописи было неотделимо от построения новой философии и нового языка её описания. Самыми яркими и последовательными выразителями этой тенденции стали Василий Васильевич Кандинский и Казимир Северинович Малевич. Их теоретические труды – трактат «О духовном в искусстве» (1910) и манифест «От кубизма и футуризма к супрематизму. Новый живописный реализм» (1915) – представляют собой не просто искусствоведческие эссе, а развернутые авторские картины мира.

Рассматривая фундаментальный трактат Василия Васильевича Кандинского «О духовном в искусстве» (1911) мы можем сделать вывод, что искусство – это сила, призванная служить развитию и совершенствованию человеческой души. Его центральный принцип внутренней необходимости возникает из трёх причин: индивидуальности творца, духа его эпохи и духовного содержания искусства. Художник, как пророк, обязан улавливать эти глубинные вибрации и передавать их миру. Язык, которым автор описывает этот процесс, глубоко метафоричен и музыкален. Его знаменитая метафора звучит как поэтический манифест, он сравнивает цвет с клавишами, глаз с молоточком, а душу с многострунным роялем. «Художник же – это рука, которая, нажимая на нужные клавиши, приводит душу зрителя в состояние вибрации» [3, с. 46].

Языковая картина мира Казимира Севериновича Малевича, воплощенная в манифесте «От кубизма и футуризма к супрематизму. Новый живописный реализм» (1915), более радикальна, декларативна и воинственна. Это язык революционера и геометра, ставящего целью полное переустройство художественной вселенной.

Ключевой образ картины мира художника – «нуль форм». Для него достижение нуля – это не пустота, а абсолютная точка отсчета, освобождение от предметного мира, и путь к чистой чувствительности [4, с. 8]. Можно заметить,

что он не просто дробил форму, как кубисты, а полностью освободил её от семантического наполнения, выведя за пределы реального мира и поставив в первооснову бытия. Мы наблюдаем в полотнах новый визуальный язык, где простейшие геометрические фигуры (квадрат, круг, крест) становятся знаками интернационального значения. Его супрематизм – это не живопись в старом смысле слова, а способ конструирования мира. В этом языке форма больше ничего не изображает – она сама есть новая реальность.

Языковая картина мира Ильи Ефимовича Репина и Михаила Васильевича Нестерова, запечатленная в их эпистолярном и мемуарном наследии, сосредоточена не на беспредметных сущностях, а на человеке, его душе, истории и драме жизни. Эпистолярное наследие Ильи Ефимовича Репина огромно. Его письма к Павлу Третьякову, Владимиру Стасову, Ивану Крамскому другим художникам и деятелям культуры раскрывают перед нами картину мира человека, где искусство неразрывно спаяно с правдой жизни. В письмах Репин постоянно возвращается к мысли о том, что составляет суть настоящего искусства. Он прямо формулирует свою задачу, противопоставляя ее простому формальному новаторству: «Наша задача – содержание. Лицо, душа человека, драма жизни...» [7, с. 167]. Проанализировав эту цитату, становится понятной его резкая критика декаденства и чистого искусства, в этом он видел уход от реальности в пустую игру форм. Для него отказ от содержания, изображения «души человека» был равносителен отказу от самой сути искусства. Однако это не значит, что И.Е. Репин отрицал значение формы, он восставал против реакционных идей и дидактизма, считая, что форма рождает идеи, а принцип искусства заключен в образе.

Экспрессивность синтаксиса писем Ильи Ефимовича Репина свидетельствует о его необычайно эмоциональной натуре, для которой письменная речь была таким же способом выражения чувств, как и живопись. Переписка Репина с Павлом Третьяковым и Владимиром Стасовым была площадкой для обсуждения судеб русского искусства, его настоящего и будущего. В письме к Стасову он мог изложить свою принципиальную позицию по отношению к власти и заказу, как это было в истории с картиной «Прием волостных старшин Александром III». Он отказывается писать «фальшиво» и льстить царю, для него слова монарха были вполне консервативны. Мы можем утверждать, что именно убеждения художника не позволяют ему исказить историческую правду. Итак, картина мира живописца глубоко этична: мерилем искусства выступает его влияние на общество и его правдивость, а не угождение сильным мира сего.

Совсем иной предстаёт ЯКМ в книге воспоминаний Михаила Васильевича Нестерова «Давние дни». Сам художник возражал против того, чтобы называть своё произведение мемуарами в строгом смысле: «Мемуары ведут день за днем, год за годом, описывая всю жизнь. У меня ничего этого нет» [5]. Стиль Нестерова отличается лирической проникновенностью, в отличие от аналитического подхода к историческим событиям, его творчество ориентировано на образное воплощение культурной памяти и воссоздание целостного облика прошлого.

В центре художественного мира Нестерова неизменно находится человек с его напряженной внутренней жизнью. Стремление постичь душу современника, запечатлеть его духовные искания и тревоги становится лейтмотивом литературных портретов, созданных Нестеровым [2, с. 245]. Встречи с товарищами-художниками обретают в его воспоминаниях особую глубину: за внешними событиями и фактами биографий прозревает внутренний мир героев, созвучный его собственным творческим и нравственным исканиям. Этот молитвенный настрой и внимание к «душе» родились не в тиши кабинета, а были выстраданы. Ранняя смерть горячо любимой жены Марии через год после свадьбы, стала поворотным моментом в его жизни и творчестве. Сам Нестеров позже писал: «Любовь к Маше и потеря ее сделали меня художником, вложили в мое художество недостающее содержание, и чувство, и живую душу, словом, все то, что позднее ценили и ценят люди в моем искусстве» [6, с. 87]. Горе заставило его искать опору в высших, духовных сферах, и этот поиск определил его главную тему творчества.

Таким образом, поликультурная среда изучаемых нами веков актуализирует различные модели вербализации художественного сознания: от авангардистской, ориентированной на конструирование новой реальности через языковую картину мира, до реалистической, сосредоточенной на этической рефлексии и духовном постижении человека. При всем различии этих подходов их объединяет общее понимание языка как неотъемлемой части творческого процесса – пространства, где формируется, осмысливается и транслируется художественный опыт, где живописец становится не только творцом образов, но и мыслителем, исследователем, пророком своего времени.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с. [Электронный ресурс] // gramota.ru. Режим доступа: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/slovar-metodicheskikh-terminov> (дата обращения 16. 02. 2026).
2. Дурьлин С. Н. Нестеров в жизни и творчестве / С. Н. Дурьлин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Молодая гвардия, 2004. – 540, [2] с. – (Жизнь замечательных людей; вып. 880).
3. Кандинский В. В. О духовном в искусстве / В. В. Кандинский. – СПб: Азбука: Азбука-Аттикус, 2020. – 288 с.
4. Малевич К. С. От кубизма к супрематизму. Новый живописный реализм / Казимир Малевич. – Петроград : Типография Л. Я. Ганзбурга, 1916. – 14 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [K_Malevich_Ot_kubizma_i_futurizma_k_suprematizm.pdf](#) – (дата обращения 16. 02. 2026).
5. Митрофанов Н. Н. Неисповедимые пути мемуаров. К 75-летию выхода книги художника Михаила Нестерова «Давние дни» / Н. Н. Митрофанов // Независимая газета. – 2017. – 19 янв. – № 009 (6906). [Электронный ресурс] // ng.ru. Режим доступа: Неисповедимые пути мемуаров // Независимая газета (дата обращения 16. 02. 2026).
6. Нестеров М. В. Давние дни: воспоминания, очерки, письма / М. В. Нестеров; [сост. и авт. предисл. А. П. Филиппов]. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1986. – 560 с. – (Золотые родники).
7. Репин И. Е. Письма: И. Е. Репин и И. Н. Крамской: Переписка, 1873–1885 / И. Е. Репин, И. Н. Крамской; под ред. А. И. Леонова. – М.; Л.: Искусство, 1949. – 206 с.

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ЮМОРА В РОССИЙСКОМ СИТКОМЕ «ПАПИНЫ ДОЧКИ»

COGNITIVE AND PRAGMATIC FEATURES OF VERBAL HUMOR IN THE RUSSIAN COMEDY “DAD’S DAUGHTERS”

Тянь Юйчжу

Tian Yuzhu

Принцип кооперации Грайса, ситком, вербальный юмор, межкультурная коммуникация, дискурсивный анализ.

В статье рассматриваются когнитивные механизмы юмора в российском ситкоме «Папины дочки». Работа направлена на восполнение пробела в прагматических исследованиях ситкома, связанных с нарушениями принципа кооперации Грайса, предоставляя практические методы для культурного понимания и перевода.

Grice’s Cooperative Principle, sitcom, verbal humor, intercultural communication, discourse analysis.

The article examines the cognitive mechanisms of humor in the Russian sitcom “Daddy’s Daughters.” The work aims to fill the gap in pragmatic studies of sitcoms related to violations of the Grice’s Cooperative Principle, providing practical methods for cultural understanding and translation.

Ситком как важный юмористический жанр в современных дискурсах представляет собой концентрированный носитель речевого юмора и культурно-специфических коммуникативных стратегий. Актуальность данного исследования заключается в том, что анализ соответствующей литературы показывает, что в существующих исследованиях при применении принципа кооперации Грайса к анализу юмора в основном ограничиваются выявлением и перечислением языковых явлений, связанных с «нарушением максим», и не дают систематического объяснения когнитивно-прагматического процесса того, как аудитория осуществляет умозаключение в контексте и формирует понимание юмора. В то же время в существующих исследованиях отсутствуют последовательные и глубокие анализы российского ситкома «Папины дочки», выполненные в рамках данной теоретической концепции. Диалоги в этом сериале отличаются типичностью и репрезентативностью, что позволяет предоставить богатый материал для выявления механизмов порождения и понимания речевого юмора.

1. Определение и характеристики ситкома

Исследования юмора имеют давнюю историю, и с течением времени его типы и формы постепенно становились все более разнообразными. Истоки юмора восходят к периоду Древней Греции, когда в медицинских теориях Гиппократ, «отца медицины», впервые появились термины, связанные с понятием «юмор»,

однако лишь к XIX веку слова «юмор» и «юморист» обретают привычные нам значения [5]. Исторически определение комедии формировалось в противовес трагедии. «Вплоть до классицизма под комедией подразумевалось произведение, противоположное трагедии, с обязательным счастливым концом; ее герои были из низшего сословия. Во многих поэтиках комедия определялась как низший жанр» [4, с. 161].

Ситком (sitcom), происходящий от английского выражения «situation comedy», представляет собой независимый поджанр комедии, объединяющий черты драматической эстетики и характеристики телевизионного медиума. «Ситком представляет собой сериал, в котором каждая серия длится не более половины часа и развивается вокруг фиксированных персонажей в относительно постоянных сценах и ситуациях. Самый основной структурный признак ситкома заключается в том, что в каждой серии возникает опасное изменение, нарушающее привычную среду персонажей, а это изменение в итоге устраняется в конце каждой серии» [7, с. 27]. В комедии обычно доминируют ситуации и персонажи: «сюжет возникает из случайных и непредвиденных совпадений, а персонажи обладают выраженными чертами, которые, как правило, достигаются через гиперболизацию определенных аспектов их характера или преувеличенное изображение их качеств» [3, с. 43]. В то же время закадровый смех как главный признак ситкомов играет важную роль в развитии сюжета и побуждает аудиторию осознавать юмор. «Это сочетается и с актерской манерой игры, характерной для ситкома. В закадровом смехе также проявляется сочетание театральной и телевизионной природы ситкома: мы все знаем, что «вместе смешнее», поэтому мы, сидя дома на диване, смеемся как бы вместе с другими зрителями» [2, с. 126].

«Папины дочки» – оригинальный российский ситком, режиссером которого выступил Александр Роднянский. Сериал стал одним из самых рейтинговых проектов телеканала СТС и четырежды удостоивался телевизионной премии «ТЭФИ». Главный герой – Сергей Васнецов, семейный психотерапевт из небольшой частной клиники, который оказывается в тяжелой жизненной ситуации. Жена ушла от него, оставив на его попечении пятерых дочерей:

2. Принцип кооперации Грайса

Принцип кооперации был впервые предложен знаменитым лингвистом Грайсом (Grice) в 1967 году во время лекции в Гарвардском университете. Грайс отметил, что «в процессе речевого общения обе стороны, стремясь к достижению определенных целей, кажется, намеренно или ненамеренно соблюдают некое правило, которое он назвал принципом кооперации в разговоре» [6, с. 217].

Грайс подразделил принцип кооперации на четыре категории:

(1) Максима количества. а) Содержание высказывания должно содержать необходимый объем информации для данного речевого общения; б) Содержание высказывания не должно превышать необходимый объем информации для речевого общения.

(2) Максима качества. а) Не следует говорить то, что ты знаешь как ложное; б) Не следует говорить то, для чего недостаточно доказательств.

(3) Максима релевантности. Высказывание должно быть релевантным.

(4) Максима манеры. а) Избегать неясности; б) Избегать двусмысленности; в) Быть лаконичным; г) Быть последовательным.

Первые три максимы принципа кооперации Грайса делают акцент на содержании высказывания, в то время как «максима способа подчеркивает то, как именно оно произносится» [1, с. 156].

Грайс считал, что рациональное и бесперебойное языковое общение возможно только в том случае, если обе стороны беседы молчаливо придерживаются принципа кооперации. В ситкомах юмор часто возникает из-за того, что персонажи сознательно или бессознательно нарушают один или несколько из этих максим, в результате зритель должен делать выводы о коммуникативности речи, опираясь на такие контекстуальные факторы, как конкретное время, место и участники. Обычно в таких случаях фактический объективный результат, к которому приходит зритель, не совпадает с субъективным намерением говорящего, что порождает серию абсурдных диалогов и юмора.

3. Когнитивные механизмы и особенности речевого юмора в российских ситкомах в условиях нарушения принципа кооперации

В рамках максимы количества обычно действуют два правила: а) количество информации в высказывании говорящего должно соответствовать целям беседы и общения. б) количество информации у говорящего не должно быть более детальным, чем требуется. В ситкомах юмор часто возникает, когда персонажи намеренно нарушают максимум количества, предоставляя избыточную информацию или недостаточное количество информации:

Антонина Семёновна: «У тебя реферат на какую тему?»

Галина Сергеевна: «Влияние ретикулярной формации на формирование дактило-капиллярного рисунка индивидуумов с признаками хромосомных aberrаций».

Антонина Семёновна: «Ага, с признаками. Хорошо, девчонки, завтра, да, завтра!»

Этот разговор происходит на фоне того, что бабушка Антонина Семёновна спрашивает внучек, в какой вуз они хотели бы поступить, так как хочет заработать на дополнительных занятиях с ними, чтобы купить новый телевизор. Когда дело доходит до Галины, бабушка спрашивает: «Какая тема твоего доклада?», а после получения ответа переводит взгляд с Галины на других девушек и использует междометие «Ага», чтобы подтвердить её ответ, но повторяет лишь те слова и смыслы, которые ей знакомы. Согласно принципу кооперации, говорящий должен предоставить достаточное количество информации для бесперебойного протекания диалога. Однако в данном разговоре ответ бабушки состоял только из повторения части высказывания коммуниканта, причём ограничиваясь лишь самыми простыми словами, без предоставления необходимой информации. Говорящий нарушил максимум кооперации, прибегнув к косвенному речевому акту, реализовав функцию уклонения от ответа и преднамеренно избежав реагирования на речевой акт слушающего.

В рамках максимы качества от участников общения требуется, чтобы их высказывания были достаточно достоверными; следует избегать ложных утверждений, а также слов, не имеющих под собой достаточных доказательств. В ситкомах нарушение максимы качества часто встречается в таких приемах, как хвастовство персонажей, преувеличенные описания, ирония и сарказм:

Илья: «У меня ангина, температура – 43.»

Гарина Сергеевна: «У человека не бывает такой температуры.»

Илья: «Да, ну... Тогда 42 с половиной».

В этом фрагменте Илья из ревности, узнав, что Галя собирается на свидание с другим, пытается помешать ей, притворяясь больным по телефону. Для достижения этой коммуникативной цели он намеренно преувеличивает тяжесть своего состояния. Такое высказывание очевидно неправдоподобно с точки зрения здравого смысла и представляет собой явное нарушение максимы качества в рамках принципа кооперации Грайса. Собеседница сразу же указывает на абсурдность его слов, однако Илья не возвращается в рамки достоверности, а продолжает диалог фразой: «Тогда 42 с половиной». Суть юмора здесь заключается в следующем: после того как стратегическая ложь говорящего разоблачается на месте, он продолжает диалог, упорно настаивая на ошибке; хотя цифры кажутся более точными, это не повышает доверие, а, наоборот, ещё сильнее подчёркивает манипулятивный замысел и абсурдность. В результате зрители считывают сразу два смысла: буквальный – «я очень болен», и скрытый – «я преувеличиваю болезнь, чтобы ограничить ваш выбор». Между осязаемым искажением речи и обнажением намерения возникает напряжение, которое и рождает комический эффект.

В соответствии с максимальной релевантности требуется согласованность речи, которая осуществляется в рамках обсуждения одной и той же темы. Типичным нарушением максимы релевантности является ответ не впопад, то есть на уровне речи тема не связана, но на прагматическом уровне слушающий или получатель информации способен через логический вывод понять истинное намерение, выраженное в этом высказывании, а также скрытый за ним смысл. В ситкомах комический эффект возникает, когда коммуниканты говорят каждый своё, но связаны друг с другом абсурдной логикой:

Сергей Иванович: «Ну вот, видишь: проблема не в нём – это ты от него отдалилась, ты его совсем не знаешь, правда?»

Оля: «Так вот почему он носит корсет».

В этом диалоге психотерапевт Сергей пытается помочь своему брату вернуть жену, приводя множество абсурдных доводов. В итоге он завуалированно возлагает вину на жену, подразумевая попытку заставить её принять его логику, и спрашивает, понимает ли она, в чём проблема. Однако жена не отвечает ни на его вопрос, ни на его логику, а, по его словам, вспоминает о другом странном поведении мужа, которое противоречит той логике, которую психотерапевт пытается заставить её принять. Это глубокое погружение в собственную логику и формальное несоответствие ответа вопросу является нарушением максимы релевантности. В данном случае она должна была ответить на вопрос психолога,

но, нарушив этот принцип, она косвенно подчеркнула абсурдность высказывания собеседника и в то же время яркость характеров обоих персонажей.

В рамках максимы манеры речи говорящий должен излагать свои мысли четко и структурированно; речь должна быть лаконичной и ясной; следует избегать использования непонятных слов и высказываний, которые могут быть истолкованы двусмысленно:

Муж Оксаны: «Я узнал, что моя жена была у вас дома».

Сергей Алексеевич: «Я, я, я... Она...Эм... Да, да, была. Она бы была. Это... это... эм, новая психологическая методика – сеанс дома у психотерапевта. Эм... Меня там даже не было. Меня там даже не было».

В этом диалоге Оксана обратилась к психотерапевту Сергею, но так случилось, что у его дочери дома возникли неприятности, и ей понадобилась помощь. Она попросила его сохранить тайну, опасаясь, что муж может неправильно понять ситуацию. Когда муж пришел требовать объяснений, Сергей сбивчиво и туманно отвечал, чтобы скрыть правду, придумывая множество избыточных и неправдоподобных оправданий. В то же время его колебания, паузы и использование сослагательного наклонения «бы» в сцене демонстрируют юмор, возникающий здесь вследствие нарушения максимы способа.

Данная работа представляет собой дискурсивный анализ типичных диалогов, нарушающих принцип кооперации, в ситкоме «Папины дочки» с точки зрения прагматики. Целью исследования является интеграция теории и практики для зрителей, позволяющая им осознать механизм возникновения юмора – это не только способствует лучшему пониманию выраженных образов персонажей, но и позволяет всем, кто знаком с этим ситкомом, кроме российского народа, глубже понять российскую культуру и механизм возникновения русского вербального юмора через призму юмористических явлений. Таким образом, это позволяет лучше применить его в речевой коммуникации, обеспечивая межкультурной коммуникации богатый языковой материал и прочную теоретическую основу.

Библиографические ссылки

1. Аникин, Е. Е. Стратегия сопоставления в рекламе как нарушение принципа «кооперации» / Е. Е. Аникин // Политическая лингвистика. – 2006. – № 17. – С. 126–134. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-sopostavleniya-v-reklame-kak-narushenie-principa-kooperatsii> (дата обращения: 02.01.2026).
2. Беленький, Ю. М. Жанровые характеристики ситкома / Ю. М. Беленький // Вестник ВГИК. – 2012. – № 11. – С. 120–132. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyie-harakteristiki-sitkoma> (дата обращения: 02.01.2026).
3. Журчева, О. В. Жанровые и стилевые тенденции в драматургии XX века / О. В. Журчева. – Самара: Изд-во Самарского ГПУ, 2001. – 183 с. – ISBN 5-8428-0284-8.
4. Комедия // Литературный энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – С. 161.
5. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
6. Grice, H. P. Logic and conversation / H. P. Grice // Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts / ed. by P. Cole, J. L. Morgan. – New York: Academic Press, 1975. – P. 41–58.
7. Mills, B. Television sitcom / B. Mills. – London: British Film Institute, 2006. – 185 p. – ISBN 1844570886.

ПРОПОЗИТИВНЫЙ СОСТАВ СИТУАЦИИ «ПАНДЕМИЯ» В РОССИЙСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ

PROPOSITIVE COMPOSITION OF THE SITUATION “PANDEMIC” IN RUSSIAN MEDIA TEXT

Чжан Юнсян

Zhang Yongxiang

Научный руководитель Е.В. Осетрова
Scientific adviser E.V. Osetrova

Пандемия, языковая ситуация, пропозиции, медиатекст, медиалингвистика.

В статье представлен анализ современных российских медиатекстов, описывающих языковую ситуацию «Пандемия». Цель работы – описание и классификация пропозиций действия, включенных в медиатексты – достигается при помощи использования метода семантико-синтаксического анализа. Делается вывод о том, что одной из функций подобных текстов является интерпретация образа будущего пандемии.

Pandemic, language situation, propositions, media text, media linguistics.

The paper analyzes modern Russian media texts representing the linguistic situation “Pandemic.” Using semantic-syntactic analysis, the study describes and classifies action propositions in these texts. The findings indicate that a key function of such texts is to construct and interpret the image of the pandemic’s future.

Настоящее исследование посвящено анализу пропозитивного состава ситуации «Пандемия», репрезентированной в современном российском медиатексте.

За последние несколько лет опубликовано большое количество научных работ, посвященных динамическим процессам, произошедшим в период коронавирусной инфекции COVID-19. Двумя ключевыми публикациями являются две публикации 2021 г.: монография монографии «Русский язык коронавирусной эпохи» [1] и «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» [2]. В монографии дано комплексное описание языковых фактов и феноменов эпохи пандемии: новые группы лексики, активизация словообразования, возникновение фразеологизмов. В словаре представлены языковые единицы, тематически связанные с коронавирусной инфекцией COVID-19 и ее пандемией, периодом карантинных ограничений, а также с порожденными пандемией социальными практиками – удаленной занятостью, дистанционным обучением, и развитием видеоконференции как инструмента коммуникации.

В настоящей статье автор сосредоточил внимание на семантико-синтаксической составляющей текстов обозначенного периода, а именно на пропозициях, характерных для российских медиатекстов, в которых описана ситуация «Пандемия» (далее – Пандемия) с семантикой будущего.

Анализ медиатекстов показывает, что для описания будущего пандемии в СМИ используются все основные пропозитивные типы в соответствии с типологией, представленной Т.В. Шмелевой [3, с. 19].

В исследуемых материалах доминирует пропозиция действия. Данный тип пропозиций акцентирует внимание на динамической составляющей процессов, формирующих картину будущего Пандемии.

Так, будущее может репрезентироваться через пропозицию действия с семантикой изменения. Подобные конструкции передают общую идею трансформации – с положительной или отрицательной коннотацией: *Работа также трансформируется в связи с массовым переходом на удаленку; Согласно данным опроса, 22 % жителей России уверены в том, что после окончания эпидемии мир изменится к лучшему.*

В других случаях на первый план выходит идея предельности пандемии и ее ожидаемого скорейшего завершения; тогда пропозиция действия оформляется предикатами с семантикой завершенности: *Пандемия коронавируса в России завершится в 2022 году; Заммэра также выразил надежду, что эпидемия закончится к концу 2021 года.*

Более детализированное представление о будущем возникает при его репрезентации через пропозиции, описывающие конкретные социальные процессы и/или ситуации. В таких случаях позицию подлежащего может занимать имя с процессным значением, обозначающее тип изменения, а позицию сказуемого – глагол со значением результата, обозначающий конкретное действие: *А вот доходы государств, чей бюджет основан на торговле топливом, упадут; «Удаленка» быстро приведет нас к работе в виртуальном мире.*

Как видно по предыдущим примерам, в пропозициях, описывающих экономическую и социальную сферу, используются глаголы физического движения: *упасть, привести* и др. Их список расширяют глаголы физического действия: *тормозить, поднимать, запира́ть* и др. Благодаря этому достигается метафоричность описания; ср.: *По данным Business Insider, пандемия заперла в домах примерно треть населения планеты.*

В противоположность идее результативности будущее Пандемии может изображаться через последовательность процессов и/или состояний, представленных как фазы: *Стресс приведёт сначала к истерикам, затем к неврозам и, наконец, к психозам.*

Отдельную группу составляют пропозиции социального действия с семантикой намеренности. В проанализированных текстах выделяется несколько их типов. Первый тип составляют пропозиции контроля, выражаемые глаголом *контролировать* или устойчивыми глагольно-именными оборотами с существительным *контроль*; см. примеры: *Эту сферу начнут жестко контролировать, прикрываясь исключительно медицинскими целями; И потоки мигрантов так, наконец, поставят под контроль.*

Семантика намеренности реализуется также в глаголах каузации; к примеру: *Так, пандемия на долгие годы **может отучить** нас от рукопожатий или прикосновений к лицам; По словам специалиста, COVID-19 **может стать причиной** повышенной способности к образованию тромбов.*

Итак, в результате анализа обнаружено разнообразие типов пропозиций действия, которые использованы для описания будущего Пандемии. Это свидетельствует, что российские медиатексты, посвящённые языковой ситуации «Пандемия», реализуют не только номинативно-информативную, но и интерпретационную функцию. Через систему семантических противопоставлений (изменение / завершённость, результативность / длительность, контроль / каузация) формируется сложный образ будущего пандемии – от кризисного положения дел до контролируемого и направляемого в нужном направлении процесса.

Библиографический список

1. Русский язык коронавирусной эпохи: коллективная монография / монография / Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева [и др.]; Институт лингвистических исследований РАН. СПб, 2021. 607 с.
2. Словарь русского языка коронавирусной эпохи : около 3500 слов / Институт лингвистических исследований РАН; сост. Х. Вальтер [и др.]. СПб, 2021. 548 с.
3. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1994. 48 с.

УЧЁТ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАСХОЖДЕНИЙ РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВЬЕТНАМСКИМ СТУДЕНТАМ

ACCOUNTING FOR CONCEPTUAL DIVERGENCES BETWEEN RUSSIAN AND VIETNAMESE LINGUISTIC WORLDVIEWS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO VIETNAMESE STUDENTS

Чу Нгок Ми Ань

Chu Ngoc My Anh

Научный руководитель Е.А. Хамраева
Scientific adviser E.A. Khamraeva

Языковая картина мира, лингвострановедение, русский язык как иностранный, вьетнамские обучающиеся, концептуальные различия, межкультурная коммуникация.

В статье рассматриваются ключевые концептуальные различия между русской и вьетнамской языковыми картинами мира и их влияние на процесс формирования лингвострановедческих компетенций у вьетнамских обучающихся. Анализируются такие базовые концепты, как время, пространство, социальные отношения и ценностные ориентации. Предлагается методика учёта выявленных различий в практике преподавания русского языка как иностранного вьетнамским студентам на основе предметно-интегративного подхода.

Linguistic worldview, linguocultural studies, Russian as a foreign language, Vietnamese learners, conceptual differences, intercultural communication.

The article examines key conceptual differences between Russian and Vietnamese linguistic worldviews and their impact on the formation of linguocultural competencies among Vietnamese learners. Basic concepts such as time, space, social relations, and value orientations are analyzed. A methodology for accounting for identified differences in the practice of teaching Russian as a foreign language to Vietnamese students based on a content and language integrated approach is proposed.

ВВЕДЕНИЕ

Языковая картина мира (ЯКМ) представляет собой исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива систему представлений о мире, отражённую в языке [9, с.64]. По мнению В. фон Гумбольдта, «различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями» [6, с.370]. Эта идея особенно актуальна при обучении русскому языку вьетнамских студентов, поскольку русская и вьетнамская ЯКМ принадлежат к различным языковым семьям и культурным ареалам.

Вьетнамский язык относится к австроазиатской языковой семье (мон-кхмерская группа), характеризуется изолирующим строем, тональностью и отсутствием словоизменения [22, с.15]. Русский язык – представитель индоевропейской семьи (славянская группа) с развитой флективной системой. Эти типологические различия обуславливают существенные расхождения в способах категоризации действительности и, следовательно, в языковых картинах мира.

Цель данной статьи – выявить основные концептуальные различия русской и вьетнамской ЯКМ и разработать рекомендации по их учёту в процессе лингвострановедческого обучения.

1. КОНЦЕПТ ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ ЯКМ

1.1. Грамматическое выражение времени

Одно из наиболее существенных различий между русским и вьетнамским языками касается категории времени. В русском языке время выражается развитой системой глагольных форм (прошедшее, настоящее, будущее) в сочетании с категорией вида (совершенный/несовершенный вид) [5].

Во вьетнамском языке отсутствует грамматическая категория времени; темпоральные отношения выражаются лексически – с помощью специальных слов-маркеров: *đã* (прошедшее), *đang* (настоящее продолженное), *sẽ* (будущее) [24, с.205]. Например:

- Tôi **đã** ăn (Я **уже** ел) – прошедшее время
- Tôi **đang** ăn (Я **сейчас** ем) – настоящее продолженное
- Tôi **sẽ** ăn (Я **буду** есть) – будущее время

Эта разница создаёт значительные трудности для вьетнамских студентов при освоении русской видо-временной системы. Особенно проблематичным является различие между глаголами совершенного и несовершенного вида: *делать* – *сделать*, *писать* – *написать*, *читать* – *прочитать* [15, с.112].

1.2. Концептуализация времени

Исследования показывают, что русские и вьетнамцы по-разному концептуализируют время в метафорическом плане. В русском языке доминирует метафора «время как движущийся объект»: *время летит*, *время идёт*, *время бежит* [21, с.42]. Вьетнамский язык также использует метафору движения, но с иными акцентами: *thời gian trôi* (время течёт – как вода).

Важное различие касается отношения к пунктуальности. В русской культуре, особенно в деловой сфере, точность во времени считается важной ценностью, что отражается в пословицах: *Точность – вежливость королей*, *Делу время, потехе час* [7, Т. 1, с.453]. Вьетнамская культура демонстрирует более гибкое отношение ко времени, что отражено в понятии *giờ saoi* (резиновое время) – допустимость опозданий на 15-30 минут в неформальных ситуациях [28, с.287].

Методическая рекомендация: При обучении видо-временной системе необходимо использовать визуализацию (временные оси, схемы), контрастивный анализ и многочисленные упражнения на различение видовых пар. Полезно эксплицитно объяснить культурные различия в отношении к времени и пунктуальности.

2. КОНЦЕПТ ПРОСТРАНСТВА

2.1. Пространственные отношения в языке

Русский язык обладает богатой системой приставочных глаголов движения, которые детализируют направление перемещения в пространстве: *входить – выходить, приходить – уходить, подходить – отходить, переходить, обходить, доходить* и др. [16, с.165]. Каждая приставка вносит специфический оттенок значения.

Во вьетнамском языке пространственные отношения выражаются преимущественно лексически, через сочетание базового глагола движения с указанием направления:

- *đi vào* (букв. «идти внутрь») = входить
- *đi ra* (букв. «идти наружу») = выходить
- *đi đến* (букв. «идти до») = приходить
- *đi qua* (букв. «идти через») = проходить

2.2. Концепт «простор» в русской культуре

Для русской ЯКМ характерен концепт **простор** – открытое, неограниченное пространство, связанное с идеей свободы [12, с.478]. Этот концепт отражён в литературе (образ степи у Гоголя, Чехова), живописи (пейзажи Левитана, Шишкина) и фольклоре: *Широка страна моя родная, Эх, дороги, пыль да туман*.

Вьетнамская культура, сформировавшаяся в условиях плотно заселённых речных дельт, не имеет аналогичного концепта. Для вьетнамской ЯКМ более характерна идея **камерного, обжитого пространства**: *làng* (деревня), *quê hương* (родная земля), *nhà* (дом) [20, с.34].

Методическая рекомендация: При изучении глаголов движения целесообразно использовать видеоматериалы, демонстрирующие различные типы перемещения, схемы-иллюстрации с приставками. Полезно обсуждать культурные ассоциации, связанные с пространством в обеих культурах.

3. СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И СИСТЕМА ОБРАЩЕНИЙ

3.1. Структура обращений

Одно из наиболее явных различий между русской и вьетнамской ЯКМ касается системы обращений. Вьетнамский язык обладает чрезвычайно развитой системой местоимений и форм обращения (более 20 основных вариантов), отражающих возраст, статус, степень родства, пол и социальную дистанцию [18, с.127]:

- *anh* – старший брат / обращение к молодому мужчине
- *chị* – старшая сестра / обращение к молодой женщине
- *ông* – дедушка / уважительное обращение к пожилому мужчине
- *bà* – бабушка / уважительное обращение к пожилой женщине
- *cô* – тётя / обращение к женщине средних лет
- *chú* – дядя / обращение к мужчине средних лет

Русская система значительно проще: *ты – вы, господин – госпожа* (формально), имя + отчество (в официальной ситуации) [14, с.89].

3.2. Концепт «иерархия»

Вьетнамская культура, испытавшая сильное влияние конфуцианства, характеризуется высокой дистанцией власти и акцентом на иерархических отношениях [19, с.87]. Это отражено в языке через обязательное использование статусных маркеров и гоноративов.

Русская культура демонстрирует меньшую степень иерархичности, что проявляется в более простой системе обращений и возможности перехода на *ты* даже в деловых отношениях [13, с.156].

Различия проявляются и в невербальной коммуникации. Во вьетнамской культуре неприемлемо прикасаться к голове человека (особенно старшего или ребёнка), так как голова считается священной частью тела. Скрещивание рук или ног при разговоре со старшим рассматривается как неуважение [26, с.234].

Методическая рекомендация: Необходимо эксплицитно объяснять русскую систему обращений, подчёркивая её отличие от вьетнамской. Полезны ролевые игры, моделирующие ситуации знакомства, общения с людьми разного статуса и возраста. Важно познакомить студентов с концептом отчества как культурно-специфического явления.

4. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

4.1. Индивидуализм vs. коллективизм

Несмотря на общую принадлежность к коллективистским культурам, русская и вьетнамская ЯКМ демонстрируют различные типы коллективизма. Русский коллективизм исторически связан с общинной традицией (*мир, община*) и идеей соборности [3, с.8]. Концепт **дружба** занимает центральное место в русской ЯКМ: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей, Старый друг лучше новых двух* [8, с.98].

Вьетнамский коллективизм основан на семейно-клановых связях и конфуцианских ценностях (*hiếu* – сыновняя почтительность, *nghĩa* – долг, справедливость). Центральный концепт – **gia đình** (семья в широком смысле, включая предков) [28, с.156].

4.2. Концепт «душа»

Для русской ЯКМ ключевым является концепт **душа** – центр эмоциональной и духовной жизни человека [4, с.33]. Этот концепт многоаспектен:

- *душевный человек* – тёплый, искренний
- *разговор по душам* – откровенная беседа
- *душа болит* – глубокое переживание
- *широкая душа* – щедрость, открытость

Во вьетнамском языке нет полного эквивалента. Близкие понятия: *tâm hồn* (душа, но скорее в религиозном смысле), *lòng* (сердце, чувства), но они не обладают той же культурной нагруженностью [27, с.78].

4.3. Отношение к судьбе

Обе культуры признают роль судьбы, но с разными акцентами. Русский концепт **судьба** часто ассоциируется с фатализмом и смирением: *Что суждено, того не миновать, От судьбы не уйдёшь* [12, с.624].

Вьетнамский *số phận* (судьба) сочетает конфуцианскую идею предопределённости с буддийской концепцией кармы, но при этом подчёркивается возможность изменения судьбы через правильные поступки: *Tự mình tạo số phận* (Сам создаёшь свою судьбу) [25, с.145].

Методическая рекомендация: Изучение ключевых концептов русской культуры (*душа, судьба, тоска, воля*) должно сопровождаться анализом литературных текстов, пословиц, песен. Эффективен метод концептуального анализа с построением семантических полей и обсуждением культурных различий.

5. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРИРОДЫ

Культурная символика

Для русской культуры зима – символически нагруженный концепт, связанный с испытаниями, чистотой, сказочностью: *Мороз и солнце; день чудесный* (Пушкин), *Зима не даром злится* (Тютчев). Концепт *зима* включает множество подконцептов: *мороз, снег, метель, вьюга*, каждый из которых имеет собственное семантическое поле [2, с.512].

Во вьетнамской культуре ключевую роль играет концепт **nước** (вода): рисовые поля, реки, дождь. Вода – основа жизни и благополучия: *Nước chảy đá mòn* (Вода точит камень – о терпении), *Uống nước nhớ nguồn* (Пьёшь воду – помни об источнике – о благодарности предкам) [23, с.87].

Методическая рекомендация: При изучении темы «Природа и культура» необходимо использовать мультимедийные материалы (репродукции картин русских художников, видеозаписи), знакомить с поэзией о природе, объяснять культурную символику. Полезны проекты, где студенты сравнивают концептуализацию природы в двух культурах.

6. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

На основе проведённого анализа можно сформулировать следующие методические принципы учёта концептуальных различий в лингвострановедческом обучении вьетнамских студентов:

6.1. Принцип эксплицитности

Необходимо открыто обсуждать концептуальные различия, не надеясь, что студенты выведут их самостоятельно. Эффективны таблицы-сопоставления, где представлены русские и вьетнамские концепты [13, с.234].

6.2. Принцип контрастивности

Изучение русской ЯКМ должно строиться на сопоставлении с вьетнамской. Метод контрастивного анализа помогает осознать культурную специфику обоих языков [1, с.45].

6.3. Принцип культурной рефлексии

Студентам необходимо давать возможность рефлексировать о собственной культуре и сравнивать её с русской. Полезны дискуссии, эссе-размышления, проектные работы [17, с.34].

6.4. Предметно-интегративный подход

Формирование лингвострановедческих компетенций должно интегрироваться с изучением языковых явлений. Например, при изучении глаголов движения параллельно обсуждается концепт пространства; при изучении системы обращений – социальная структура общества [11, с.78].

6.5. Использование аутентичных материалов

Необходимо широко использовать аутентичные тексты (литературные, публицистические, фольклорные), аудио- и видеоматериалы, которые демонстрируют функционирование концептов в реальной коммуникации [10, с.156].

6.6. Создание учебных материалов

Целесообразно разработать специальные учебные материалы для вьетнамской аудитории, включающие словарь концептов русской культуры с вьетнамскими комментариями, сборник текстов с культурологическими комментариями, видеокурс по межкультурной коммуникации, интерактивные онлайн-модули.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Концептуальные различия между русской и вьетнамской языковыми картинами мира проявляются на всех уровнях: от грамматической категоризации (время, вид) до культурных ценностей и символов. Эти различия создают значительные трудности в процессе освоения русского языка вьетнамскими студентами.

Однако при правильной методической организации учебного процесса эти различия могут стать не препятствием, а стимулом к более глубокому пониманию обеих культур. Ключевыми принципами должны стать: эксплицитность в объяснении культурных различий, использование контрастивного анализа, интеграция языка и культуры, развитие рефлексии и критического мышления.

Предметно-интегративная методика, учитывающая концептуальные различия русской и вьетнамской ЯКМ, способствует формированию не только языковой, но и межкультурной коммуникативной компетенции, что является необходимым условием успешного общения в современном поликультурном мире.

Перспективы дальнейших исследований связаны с детальной разработкой конкретных методик изучения отдельных концептов, созданием специализированных учебных материалов и проведением экспериментального обучения с целью верификации эффективности предложенных подходов.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Физматлит, 1989. 256 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: Советский писатель, 1990. 346 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
5. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.

7. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. М.: Эксмо, 2009. Т. 1. 616 с.
8. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
11. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
12. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. 990 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
14. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
15. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 384 с.
16. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 2001. 288 с.
17. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
17. Cooke J.R. Pronominal Reference in Thai, Burmese, and Vietnamese. Berkeley: University of California Press, 1968. 219 p.
17. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. 596 p.
17. Jamieson N.L. Understanding Vietnam. Berkeley: University of California Press, 1993. 417 p.
17. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
17. Nguyen Dinh-Hoa. Vietnamese: Tieng Viet khong son phan. Amsterdam: John Benjamins, 1997. 510 p.
17. Nguyen Van Huyen. The Ancient Civilization of Vietnam. Hanoi: The Gioi Publishers, 1944. 178 p.
17. Thompson L.C. A Vietnamese Grammar. Seattle: University of Washington Press, 1965. 289 p.
25. Ngo Duc Thinh. Dao Mau Viet Nam. Ha Noi: NXB Van hoa thong tin, 2001. 287 tr.
25. Nguyen Huu Son. Giao tiep phi ngon ngu nguoi Viet. Ha Noi: NXB Dai hoc Quoc gia, 2008. 345 tr.
25. Nguyen Quang. Mot so van de van hoa Viet Nam duoi goc nhin so sanh. Ha Noi: NXB Van hoa dan toc, 2004. 234 tr.
25. Tran Ngoc Them. Co so van hoa Viet Nam. TP. Ho Chi Minh: NXB Giao duc, 1999. 567 tr.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

ДВУНАПРАВЛЕННАЯ АДАПТАЦИЯ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

TWO-WAY TEXT ADAPTATION IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Г.Б. Кульбаева

G.B. Kulbaeva

Билингвальная образовательная среда, текст, ключевые слова, профессиональная коммуникация, медицинская лексика.

В статье рассматривается формирование языковой компетентности студентов медицинского профиля в условиях билингвальной образовательной среды. Предлагается модель двунаправленной адаптации научно-популярного медицинского текста, предполагающая последовательный переход от понимания содержания к профессионально-ориентированному речевому оформлению. Показано, что поэтапная работа с текстом обеспечивает осознанное усвоение медицинской терминологии и формирование навыков профессиональной коммуникации.

Bilingual educational environment, text, keywords, professional communication, medical vocabulary.

The article examines the development of linguistic competence in medical students within a bilingual educational environment. The author proposes a model of bidirectional adaptation for popular science medical texts, which involves a sequential transition from content comprehension to professionally oriented linguistic formulation. It is demonstrated that a step-by-step approach to text analysis ensures the conscious mastery of medical terminology and the formation of professional communication skills.

Работа с текстом занимает центральное место в обучении языку, поскольку обеспечивает формирование навыка смыслового чтения и речевой деятельности. Однако в билингвальной аудитории фрагментарные приёмы оказываются недостаточными: студенту необходимо не только понять содержание, но и воспроизвести его на профессиональном уровне.

Предлагаемый в данной статье подход к обучению текста соотносится с современным пониманием образовательного процесса как деятельности по развитию смыслообразования, а не воспроизведению готовой информации [1]. В этой связи цель работы – представить методику двунаправленной адаптации учебного текста, которая способствовала бы обучению русскому языку студентов медицинских вузов.

В отечественной лингводидактике учебный текст рассматривается как средство организации речевой и познавательной деятельности студента. Понимание текста как целостного высказывания, ориентированного на адресата

и включенного в коммуникативный контекст [2, с. 297], предполагает не только восприятие содержания, но и осмысление способов его языкового оформления. В рамках функционально-стилистического подхода В.В. Виноградов подчеркивал, что текст объединяет лексические, грамматические и стилистические средства языка, реализующиеся в зависимости от коммуникативной задачи и сферы общения, а также системообразующую роль ключевых слов [4, с. 112]. Это положение приобретает особую значимость в профессионально-ориентированном обучении, где владение языком предполагает умение использовать соответствующие языковые средства в рамках определенного дискурса.

Проблема обучения языку в условиях билингвизма получила освещение в лингводидактических исследованиях Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые подчеркивали неоднородность языковой подготовки билингвов и различие между рецептивным и продуктивным уровнями владения языком [3, с. 45].

Рассмотрим далее методику двунаправленной адаптации учебного текста более подробно на примере ее использования в студенческой аудитории медицинской академии Кыргызстана, где обучаются не только студенты с достаточным и хорошо развитым уровнем продуктивного владения русским языком, но и студенты, у которых преобладают рецептивные навыки понимания текста.

Исходный научно-популярный текст

как основа двунаправленной адаптации учебного текста

Научно-популярные медицинские тексты позволяют сгладить различие в языковой подготовке обучающихся и обеспечить переход от понимания содержания к активному использованию профессиональной терминологии.

Научно-популярный текст используется в обучении языку специальности как доступная форма представления научных знаний, соотносимая с уровнем языковой подготовки студентов. В отличие от специализированного, он обладает меньшей терминологической насыщенностью и большей пояснительной направленностью, что облегчает понимание и подготавливает переход к профессиональному дискурсу.

В качестве конкретного примера ниже приведен текст о соблюдении пациентом режима приёма лекарств. Он включает постановку проблемы, описание технологии (таблетка с микрочипом), механизм ее действия и результат – возможность контроля лечения врачом:

Таблетка с чипом

Когда пациент принимает лекарство, очень важно соблюдать точную дозу и время приёма. Но многие люди забывают принимать лекарства вовремя или по рассеянности нарушают рекомендации врача. Чтобы решить эту проблему, ученые из США создали таблетку с микрочипом. Когда пациент проглатывает таблетку, микрочип активизируется в желудке и посылает сигнал на специальный датчик, расположенный на коже. Датчик передаёт информацию врачу через смартфон или компьютер. Таким образом, врач может увидеть, принял ли пациент лекарство и в какое время.

Выделение ключевых слов как этап адаптации текста

В билингвальной аудитории особое значение имеет выделение ключевых смысловых единиц, обеспечивающих переход от рецептивного понимания к продуктивному использованию языка.

В качестве первого этапа адаптации осуществляется выделение ключевых слов, отражающих смысловую структуру текста. Выделение ключевых слов осуществляется на основе смысловых компонентов текста, которые используются в качестве плана пересказа. Формирование такого плана проводится в ходе совместной работы преподавателя и студентов и отражает логику изложения текста.

Ключевыми словами приведенного выше текста являются следующие: *пациент, лекарство, доза, время, рекомендация, таблетка, микрочип, желудок, датчик, врач, смартфон, контроль.*

Сжатое воспроизведение текста

На основе выделенных ключевых слов студенты восстанавливают содержание текста в сжатом виде. Продемонстрируем вариант такого воспроизведения:

Пациенту важно соблюдать дозу и время приема. Люди часто нарушают рекомендации. Ученые предложили таблетку с микрочипом. Она активизируется в желудке. Сигнал поступает на датчик. Врач получает сведения через смартфон. Так осуществляет контроль.

Адаптация текста по упрощению содержания и языковой формы

Полученный сжатый вариант служит основой последующей адаптации текста в направлении упрощения содержания и языковой формы, когда перестройка синтаксической структуры предложений и устранение из них избыточных элементов не нарушает основной смысл высказывания. Ниже приведены примеры такой трансформации в пределах одного предложения.

1. Исходное предложение из учебного текста: *Когда пациент принимает лекарство, очень важно соблюдать точную дозу и время приёма.*

Упрощенный вариант предложения: *Пациенту важно соблюдать дозу и время приёма лекарства.*

Методический комментарий: в ходе адаптации сложноподчиненное предложение с придаточным времени заменяется простым предложением с дополнением (*пациенту*), что упрощает синтаксическую структуру высказывания. Лексическая единица *очень* исключается как избыточная, поскольку в данном контексте она лишь усиливает модальность высказывания (*очень важно* → *важно*).

2. Исходное предложение из учебного текста: *Чтобы решить эту проблему, ученые из США создали таблетку с микрочипом.*

Упрощенный вариант предложения: *Ученые создали таблетку с микрочипом для решения этой проблемы.*

Методический комментарий: в данном предложении подлежит адаптации инфинитивная конструкция с придаточным цели (*чтобы решить эту проблему*), которая заменяется предложно-падежной формой (*для решения*), что упрощает

синтаксическую структуру высказывания, делает цель действия более очевидной и сохраняет исходный смысл. Кроме того, в адаптированном варианте опускается географическая деталь (*из США*), не являющаяся смыслообразующей для понимания сути описываемого явления и не влияющая на интерпретацию основного содержания текста.

Адаптация текста по усложнению и переходу к профессионально-ориентированному варианту

Следующий этап работы – переход от адаптированного текста к профессионально-ориентированному – направлен на освоение терминологии и типичных речевых моделей медицинского дискурса.

1. Упрощенный вариант предложения: *Ученые предложили таблетку с микрочипом.*

Профессионально-ориентированный вариант текста: *Учеными была разработана перорально-лекарственная форма с интегрированным микрочипом, позволяющая дистанционно контролировать соблюдения режима лекарственной терапии.*

Методический комментарий: при переходе от упрощенного варианта к профессионально-ориентированному тексту работа строится на поэтапной замене общеязыковых единиц на терминологически точные эквиваленты. В качестве опоры используется базовая структура исходного предложения, при этом лексическое наполнение усложняется с привлечением словарей медицинских терминов и справочной литературы.

Так, стилистически нейтральное слово *таблетка* заменяется терминологическим сочетанием *пероральная лекарственная форма*, что обеспечивает точность номинации и соответствует нормам профессионального медицинского дискурса. Разговорное описание действия пациента (*пациент проглатывает таблетку*) в профессионально-ориентированном варианте не используется, поскольку не используется в медицинских описаниях препаратов. Вместо этого вводится характеристика лекарственной формы – *пероральная лекарственная форма с интегрированным микрочипом*, где *микрочип* описан как конструктивный элемент, встроенный в *лекарственную форму*. Это позволяет обеспечить терминологическую точность и устранить неопределенность формулировки.

Конструкция *врач видит* преобразуется в более развернутое описание функции – *позволяющая дистанционно контролировать*, что отражает специфику медицинского наблюдения и переводит высказывание в границы нормативно-профессионального стиля. Словосочетание *приём лекарства* соответственно трансформируется в терминологически точное выражение *соблюдение режима лекарственной терапии*.

Для студентов-билинггов такая поэтапная профессионализация текста позволяет соотнести общеязыковое значение с терминологическими и избежать механическое заучивание сложных форм.

Двунаправленная адаптация текста представляет цикличную работу, включающую его понимание, упрощение и профессионализацию содержания. Данная методика способствует развитию языковой компетентности студентов-билингвов, повышает точность медицинской коммуникации и может быть использована в практике преподавания русского языка студентам-медикам в условиях билингвальной образовательной среды.

Библиографический список

1. Асмолова А.Г. Психология образования: от передачи знаний к конструированию смыслов. М.: Юрайт, 2023. 428 с.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1979. 307 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. 1990. 246с.
4. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Наука, 1980. 360с.
5. Савельева Н.В. Смысловое чтение как основа работы с учебным текстом в высшей школе // Высшее образование в России – 2023. Т. 32. № 6. С. 102–116.
6. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методические основы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. 2023. 360 с.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TRAINING THE LANGUAGE OF SPECIALTY TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Е.Б. Логвинова

E.B. Logvinova

Внеаудиторная деятельность, студенческий научный кружок (СНК), студенты-медики, язык специальности, инновационные технологии, профессионально-ориентированное обучение.

Работа посвящена изучению применения различных подходов при работе с иностранными студентами-медиками во внеаудиторной деятельности для улучшения их обучения языку специальности. Российская высшая медицинская школа становится частью мирового образовательного пространства, поэтому существует запрос на усиление профессионально-коммуникативных компетенций учащихся медицинского профиля. В медицинских вузах происходит увеличение количества иностранных студентов и одновременно сокращение аудиторных часов, укрупнение групп инофонов. Учитывая это, важно найти новые подходы для изучения языка специальности, чтобы иностранные студенты могли реализовать профессиональное общение на достойном уровне. Анализ методической и лингвистической литературы, а также обобщение педагогического опыта позволили выявить результативность и эффективность таких методов, как «быстрое свидание» и кейс-метод для изучения языка специальности студентами-медиками вне аудитории.

Extracurricular activities, student research club, medical students, language of specialty, innovative technologies, professionally oriented training.

Nowadays Russian higher medical schools are becoming a part of the global educational space, so there is a call for strengthening the professional and communicative skills of medical students. The number of international students at medical universities is increasing every year, while the number of classroom hours is decreasing. It is important to find new approaches to learn Russian so that international specialists can effectively communicate professionally in the future. We applied an analysis method of modern pedagogical, methodological and summarized the teaching experience. This work proposes various approaches, such as speed dating and case studies, for teaching international students in extracurricular activities. The results of the study demonstrated the effectiveness of these approaches in developing professional and communicative skills in international medical students.

Обучение иностранных студентов в медицинских вузах России – один из аспектов интеграционного процесса российской высшей медицинской школы в мировое образовательное пространство. Расширение рынка медицинских образовательных услуг способствует участию России в международном сотрудничестве. Залогом успешного обучения студентов-иностранцев в медицинском вузе является высокий уровень владения русским языком и сформированность коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Полученный в 2014 г. Международный статус РНИМУ им. Н.И. Пирогова ставит перед кафедрой русского языка задачу усовершенствования основных составляющих процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов и слушателей стран дальнего и ближнего зарубежья.

Кафедрой русского языка реализуется один из основных принципов обучения иностранных студентов – принцип коммуникативности, поэтому главная задача на занятиях по русскому языку как иностранному – погружение студентов в учебно-профессиональную сферу общения и подготовка к прохождению практики в медицинском учреждении на русском языке.

Наряду с аудиторными занятиями значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения является внеаудиторная работа [1, с. 40]. Она имеет большое теоретическое и практическое значение в аспекте повышения уровня владения РКИ и языка специальности [3]. В процессе подготовки и проведения мероприятий создаются благоприятные условия для совершенствования речи, стимуляции общения [2, с.1].

Для иностранных студентов-медиков на кафедре организован студенческий научный кружок (СНК) «Лингвокультурология: традиции и современность», работа которого строится по двум направлениям: межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное изучение языка. Выбор второго направления обусловлен его актуальностью. Студенты-иностранцы с удовольствием принимают участие во всех мероприятиях, проводимых на уровне университета и в рамках СНК. Их привлекает возможность использования языковой среды, общение друг с другом и носителями русского языка.

Формы и технологии внеаудиторных мероприятий разнообразны и зависят от языковой подготовки студентов. Это ролевые игры, кейс-методы, тренинги, работа с текстами научного и художественного стиля, публичные выступления и подготовка к ним, научные конференции, олимпиады. Все представленные форматы работы соответствуют коммуникативному подходу к обучению русского языка как иностранного.

В рамках СНК проводятся внеаудиторные мероприятия, соответствующие синергетической схеме «прямой связи»: аудиторное учебное занятие – внеаудиторное мероприятие. Например, уже на первом курсе иностранные студенты начинают знакомство с языком специальности: тексты «Тело человека», «В больнице», «Маша заболела», «Медицинские специальности», «Паспортные данные» требуют от студентов некоторых знаний специальной лексики, научной терминологии, умений строить простые модели предложений научного стиля, трансформировать научный стиль текста в разговорный и наоборот. Но главное коммуникативное умение – выстраивать простейший диалог между врачом и пациентом. Постепенно, от простого к сложному, к третьему курсу иностранные студенты-медики уже на клинических базах должны продемонстрировать знания языка специальности в общении с реальными пациентами.

Задача преподавателя – подготовить, а студента – подготовиться к этому волнующему моменту, поэтому во внеаудиторной работе в рамках кружка мы проводим тренинги по языковой коммуникации «врач – пациент». В интерактивной форме со всеми профессиональными атрибутами оттачиваются навыки профессиональной коммуникации, «проигрываются» возможные ситуации. Чтобы эта работа была эффективной, разбираются кейсы с «больными» разных психотипов, возрастов и социальных статусов, учитываются все нюансы их поведения. Общение с пациентом – это не только умелое владение языком специальности, но и погружение в социокультурный, ментальный ландшафт носителей языка. Данная работа требует тщательной подготовки как со стороны студентов, вступающих в роли врача, так и организатора, который готовит условных пациентов к диалогу с врачом.

На внеаудиторных мероприятиях, направленных на изучение языка специальности и обучение профессиональной коммуникации, используются различные современные технологии и форматы. Одним из таких инновационных форматов является speed dating (от англ. speed dating – быстрые свидания). Данный формат позаимствован из индустрии развлечений, когда люди в режиме нон-стоп знакомятся друг с другом, 5-7 минут общаются и переходят к другому собеседнику [6, с. 245–248]. Speed dating применяется в работе с иностранными студентами-медиками в профессиональной коммуникации на русском языке.

Хорошо зарекомендовал себя этот подход в тренинге по разыгрыванию диалога врач-пациент со студентами-инофонами 3 курса. Рассмотрим на примере данного формата изучение темы «Заболевания дыхательной системы». Студенты делятся на команды «врачей» и «пациентов». «Больные» получают ситуационные задачи, связанные с заболеваниями дыхательной системы: трахеит, бронхит, бронхиальная астма, пневмония. В «задаче» прописаны клинические и общие симптомы заболевания, особенности протекания болезни, время начала заболевания, паспортные данные больного. Учитывая эту информацию, «пациенты» должны постараться войти в роль и по-русски ответить на вопросы «врача». Задача «доктора» за определенный отрезок времени, 5–10 минут, установить контакт с «пациентом», расспросить его о болезни, на основании полученных ответов установить предварительный диагноз и зафиксировать его в карте пациента. Важно иметь в виду, что время, отведенное для расспроса, ограничено, поэтому врач-студент должен научиться выбрать нужное продолжение беседы после ответа «пациента». Так, после ответа на вопрос: *Кашель сухой или с мокротой?* выбираются разные стратегии дальнейшего диалога. Затем по кругу «пациенты» переходят к следующему «врачу». После «быстрого свидания» подводятся итоги, разбираются ошибки.

Данный интерактивный формат позволяет закрепить специальные знания, сформировать навыки речевого поведения в профессиональных ситуациях, подготовить студентов к беседе с пациентом, к пониманию его речи. Кроме того, непринужденная обстановка помогает снять психологический барьер,

часто мешающий иностранным студентам говорить на русском языке, повысить мотивацию изучения языка и развить надпрофессиональные навыки.

Еще одной технологией профессионально-ориентированного обучения студентов-медиков является кейс-метод, который можно применить при обучении профессиональному диалогу [4, с. 4–10]. Совместные с клинической кафедрой пропедевтики внутренних болезней разборы ситуаций стали уже традиционными во внеаудиторной работе с инофонами. Особенность их в том, что русскоговорящие студенты максимально реалистично имитируют роль пациентов. Задача инофонов – с помощью коммуникативных и речевых способностей решить профессиональные вопросы, используя русский язык.

Реализации данного метода предшествует предварительная работа. Во время аудиторных занятий актуализируется языковой и речевой материал: учащиеся выполняют учебно-тренировочные фонетико-фонологические упражнения профессионально ориентированного содержания; работают с основными моделями профессиональной коммуникации, трансформируют их; составляют текст по плану; отрабатывают синонимические понятия и идиомы; учатся трансформировать разговорную речь в научную и наоборот; составляют диалоги на основании заданной информации; трансформируют жалобы пациента в запись врача, формулируют вопросы врача на основании истории болезни и др. Все эти знания студенты демонстрируют во время внеаудиторного занятия с помощью кейс-метода. Обязателен подробный разбор, который происходит уже в форме полилога. Эксперты из числа преподавателей и других студентов, участвующих в мероприятии, не только оценивают уровень владения иностранными студентами языком специальности, но и активно участвуют в разборе предложенного кейса на русском языке. При подготовке данного мероприятия основная нагрузка ложится на преподавателя, который совместно с преподавателем кафедры-партнера разрабатывает кейсовое задание, готовит «живых тренажеров», в ходе занятия организует работу и руководит обсуждением кейса, а в конце оценивает работу обучающихся [5].

Важно отметить, что интеграция двух кафедр при организации подобного рода мероприятий не случайна: изучение русского языка как иностранного на всех этапах, помимо прочего, способствует формированию клинического мышления будущего врача. Изучая грамматику, студенты тренируют когнитивные способности, развивают логическое мышление, учатся анализировать и далее, на 3 курсе, при общении с пациентом, используя аналитическое мышление, формулируют правильные выводы и решают стратегические задачи.

Занятия русским языком в аудитории – важнейший компонент учебного процесса: именно на таких уроках обучающиеся получают знания о языке как о системе, овладевают лингвистической компетенцией. Однако с учетом коммуникативного подхода аудиторных занятий недостаточно. В этом случае полезными оказываются внеаудиторные форматы работы, которые позволяют сделать процесс изучения языка более практикоориентированным и повышают мотивацию студентов к изучению языка будущей специальности.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009, 448 с.
2. Воробьёва Г.В., Птицына Е.А., Хрипунова Е.В. Русский язык как иностранный: внеаудиторные формы работы как средство развития языковой личности: электронный ресурс // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук; URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vneauditornoy-deyatelnosti-kak-instrument-effektivnoy-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-grazhdan> (дата обращения 01.12.2025).
3. Дмитриева Д.Д. Международный студенческий клуб профессиональной ориентации как форма внеаудиторной воспитательной работы в системе обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 29–32.
4. Лебедева Д.О. Кейс-технологии в практике обучения РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2023. № 2. С. 4–10.
5. Романова Н.Н., Амелина И.О. Кейс-технологии в обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Международный научный журнал. 2017. № 6. С. 98–105.
6. Караваева Е.В., Гасникова О.А., Княжева Е.А., Княжева С.А. «Science speed dating» как стимул к научным исследованиям студентов: опыт реализации // Студент. Наука. Регион: сб. мат-лов II регион. антиконференции. Киров, 2023. С. 245–248.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-МЕДИКА ЧЕРЕЗ ОСМЫСЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ

FORMATION OF A MEDICAL STUDENT'S PROFESSIONAL AND SOCIAL CULTURE THROUGH UNDERSTANDING SEMANTIC NEOLOGISMS

А.А. Максимцева, И.В. Гарески

A.A. Maksimtseva, I.V. Gareski

Семантические неологизмы, олимпиадные задания, профессионально-социальная культура, иностранные студенты, медицина, РКИ, терминология, этика, межкультурная коммуникация, пациенториентированность, телемедицина, информированное согласие, перевод, языковая адаптация, медицинская лексика.

В современном медицинском образовании, особенно в поликультурной среде, одной из ключевых задач является формирование у студентов не только профессиональных знаний и навыков, но и культурно ориентированного отношения к профессии. Для иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), это сопряжено с дополнительными трудностями, связанными с восприятием и пониманием быстро меняющейся медицинской лексики. В совместном исследовании с Гарески Ириной Валентиновной, старшим преподавателем кафедры иностранных языков и руководителем сервиса перевода Рязанского государственного медицинского университета, мы проанализировали феномен семантических неологизмов – слов, которые сохранили форму, но приобрели новые значения в медицинском контексте. На основе этого анализа была разработана модель формирования профессионально-социальной культуры через олимпиадные технологии.

Semantic neologisms, Olympiad tasks, professional and social culture, foreign students, medicine, Russian as a Foreign Language, terminology, ethics, intercultural communication, patient-centeredness, telemedicine, informed consent, translation, language adaptation, medical vocabulary. In modern medical education, especially in a multicultural environment, one of the key objectives is to develop in students not only professional knowledge and skills, but also a culturally oriented attitude towards the profession. For international medical students studying Russian as a foreign language (RFL), this presents additional challenges related to the perception and understanding of rapidly changing medical vocabulary. In a joint study with Irina Valentinovna Gareski, a senior lecturer at the Department of Foreign Languages and the head of the translation service at Ryazan State Medical University, we analyzed the phenomenon of semantic neologisms – words that have retained their form but acquired new meanings in a medical context. Based on this analysis, we developed a model for the formation of professional and social culture through Olympiad technologies.

Иностранные студенты часто сталкиваются с трудностями при интерпретации новых или изменённых значений медицинских терминов. Например:

- «У пациента упущено терапевтическое окно» – дословно «окно» ассоциируется с проёмом в стене, но в медицине это метафора периода времени, когда лечение наиболее эффективно.

- «*Лонг-ковид*» – новый термин, обозначающий длительные симптомы после перенесённой COVID-19 инфекции. Студенты могут не понять приставку «лонг» (от англ. long – длинный), если они не знакомы с заимствованиями.

- «*Медицинское облако*» – термин цифровой эпохи, означающий удалённое хранилище данных, а не атмосферное явление.

- «*Пациентоориентированность*» – сложное слово из области биоэтики, обозначающее подход к лечению с учётом индивидуальных потребностей пациента.

- «*Красная зона*» – сленг для обозначения отделения интенсивной терапии или карантинной зоны при инфекционных заболеваниях.

Эти примеры отражают четыре основные группы семантических неологизмов, усвоение которых вызывает затруднения у иностранных студентов:

1. Пандемическая лексика:

- «*Антипандемический режим*» – комплекс мер против распространения инфекции.

- «*Паспорт вакцинации*» – документ, подтверждающий вакцинацию.

2. Цифровизация медицины:

- «*Телемедицина*» – дистанционное оказание медицинских услуг.

- «*Электронная история болезни*» – цифровой аналог бумажного документа.

3. Биоэтика:

- «*Информированное согласие*» – процесс получения разрешения пациента после разъяснения рисков.

- «*Делегирование полномочий*» – передача части обязанностей другому специалисту.

4. Медицинский сленг:

- «*Ковидник*» – пациент с COVID-19.

- «*Кислородный коктейль*» – шутовское название кислородной терапии.

Важно подчеркнуть: проблема не в переводе словарного значения, а в осмыслении контекста и этических аспектов их употребления.

Приведенные выше примеры – семантические неологизмы, под которыми понимается слово, сохранившее форму, но изменившее значение в связи с новыми реалиями:

- Слово «*окно*» – от физического проёма до временного интервала в лечении («терапевтическое окно»).

- Слово «*корона*» – от короны как королевского атрибута до вируса SARS-CoV-2

- Слово «*облако*» – от природного явления до цифрового хранилища данных.

Семантические неологизмы в рамках данной статьи рассматриваются в аспекте профессионально-социальной культуры врача, которая включает:

- Знания и умения.

- Этическую ответственность.

- Межкультурную эмпатию.

- Навыки коммуникации с пациентами и коллегами.

На наш взгляд, осмысление семантических неологизмов через олимпиадные задания способствует формированию зрелой профессионально-социальной культуры у студентов-медиков, таким образом, олимпиада становится площадкой для соединения теории и практики, где студент не просто учит слова, а учится мыслить как врач.

Для эффективного усвоения семантических неологизмов нами разработана модель, включающая включает три компонента:

1. Филологический анализ: выявление новых значений слов, коннотативных оттенков, возможных ошибок перевода.

2. Педагогическая деятельность (работа И.В. Гарески): разработка олимпиадных заданий на основе анализа для формирования навыков осознанного использования терминологии.

3. Практическое применение студентами: интеграция новых знаний в профессиональную коммуникацию и принятие этически обоснованных решений.

Предложенные нами задания предполагают уровневую градацию:

Базовый уровень

- Объясните пациенту простыми словами, что такое «лонг-ковид» и почему важно наблюдаться у врача после выздоровления.
- Расскажите, что значит термин «вакцинальный паспорт», и зачем он нужен.

Профессиональный уровень

- Анализ ситуации: врач в отчёте использует выражение «диссиденты атакуют поликлиники». Оцените корректность такого высказывания с точки зрения этики и профессиональной коммуникации.
- Объясните значение термина «терапевтическое окно» и приведите пример его использования в назначении лечения.
- Переведите на родной язык фразу: «Пациентоориентированность требует уважения к культурным особенностям пациента». Почему дословный перевод может исказить смысл?

Экспертный уровень

- Разработайте краткую инструкцию по использованию термина «телемедицина» в разговоре с пациентом пожилого возраста.
- Проанализируйте, какие культурные барьеры могут возникнуть при объяснении понятия «информированное согласие» иностранному пациенту.
- Составьте переводческие рекомендации для термина «медицинское облако», учитывая возможность омонимии.

Важность использования олимпиадных технологий определяется тем, что задания такого рода стимулируют:

1. Языковой процесс: глубокое понимание новых значений и контекстов использования терминов; развитие навыков адаптации речи под разную аудиторию.

2. Профессиональный процесс: осознанное применение терминологии; развитие ответственности за точность и этичность высказываний.

3. Социально-этический процесс: формирование эмпатии; уважение к культурным различиям; умение вести диалог в сложных ситуациях.

В итоге студент становится не просто носителем знаний, а культурно зрелым специалистом, готовым к профессиональному взаимодействию в многоязычной и многокультурной среде.

Для определения влияния олимпиадных заданий на формирование профессионально-социальной культуры врача нами был проведен опрос 32 иностранных студентов медицинского университета. В результате анализа данных опроса выявлено:

- 76 % отметили повышение уверенности при общении с пациентами на русском языке;
- 82 % начали самостоятельно искать и изучать новые медицинские термины;
- более 60 % признали, что задания помогли лучше понять этические аспекты профессии.

Значимость усвоения семантических неологизмов осознается как студентами: *«Быть врачом в России – значит понимать не только болезни, но и слова, которыми о них говорят» (студент из Сирии)*.

В качестве положительных аспектов реализации предложенной нами модели преподаватели отметили:

- Снижение числа ошибок при интерпретации диагнозов;
- Повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного;
- Улучшение коммуникативных навыков в клинической практике.

Анализ результатов применения модели позволил сформулировать следующие выводы:

1. Семантические неологизмы отражают динамичные изменения в медицине и требуют системного внимания в обучении иностранных студентов.
2. Олимпиады по РКИ с акцентом на актуальную лексику и этические аспекты являются эффективным образовательным инструментом.
3. В поликультурной среде важно учить не только словам, но и культурному коду общения, развивая межкультурную компетентность.

Успешной реализации модели будет способствовать выполнение следующих рекомендаций:

- Включать блоки с семантическими неологизмами в программы РКИ для медицинских вузов.
- Использовать мультимедийные ресурсы для иллюстрации новых значений (видео, инфографику).
- Привлекать студентов к созданию тематических глоссариев и переводческих проектов.
- Регулярно проводить мини-олимпиады и дискуссии с использованием новых терминов.

Современная медицина требует от специалистов владения не только медицинскими знаниями, но и умением ориентироваться в постоянно меняющемся языковом пространстве. Осмысление семантических неологизмов

через олимпиадные технологии помогает иностранным студентам-медикам сформировать профессионально-социальную культуру, необходимую для эффективной работы и успешной интеграции в российскую медицинскую среду.

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 2020. – 896 с.
2. Баранова Т. Е. Методика обучения русскому языку как иностранному в сфере профессиональной коммуникации. – СПб.: Златоуст, 2021. – 312 с.
3. Брель Е.Ю., Стоянова И. Я. Психологическое сопровождение социокультурной адаптации иностранных студентов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 12–24.
4. Смирнова О. В. Олимпиадное движение как технология формирования профессиональной культуры студентов // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 78–89.
5. Юдина Г. С. Русский язык в медицине: учебное пособие для иностранных студентов медицинских университетов. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2021. – 256 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

MODERN TEACHING MODELS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

И.Б. Маслова

I.B. Maslova

Модели обучения, русский язык как иностранный, контекстное обучение, профессиональная сфера, языковая подготовка будущего врача.

Модель обучения – это вектор, который задает определенные рамки и правила подготовки студентов-иностранцев. Ключевая задача такой модели – сделать опыт обучения целостным, законченным. Выбор модели вытекает из понимания целей и задач учебного процесса, а также анализа обучающихся, контекста и контента. Цель статьи – рассмотреть модели проблемно-ориентированного и опытно-ориентированного обучения, применяемые в медицинском вузе. К первой парадигме относится обучение через вызов и обучение действием, ко второй – обучение на рабочем месте и обучение через пространство. В образовательном процессе медицинского вуза такие модели обучения русскому языку как иностранному являются наиболее эффективными.

Teaching models, Russian as a foreign language, contextual learning, professional sphere, language training of future doctors.

Learning model is a vector that sets certain frameworks and rules for the training of foreign students. The key objective of such a model is to make the learning experience holistic and complete. The choice of a model is based on an understanding of the goals and objectives of the learning process, as well as an analysis of the students, context, and content. The purpose of this article is to explore the problem-based and experience-based learning models used in medical schools. The first paradigm includes learning through challenges and learning by doing, while the second includes on-the-job training and learning through space. In the educational process of a medical university, these models of teaching Russian as a foreign language are the most effective.

Система перехода от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В связи с этим в последние годы в профессиональном образовании наиболее актуальной стала технология контекстного обучения, автором которой называют А.А. Вербицкого [1]. Исследователем была предложена модель, включающая специальную систему проектируемых переходов от обучения к практической деятельности – 3 базовых формы деятельности:

1. учебная деятельность академического типа;
2. квазипрофессиональная деятельность (игровые симуляторы, интерактивные тесты (в том числе аудиовизуальные), моделирование процессов, имитирующих реальность, организация сетевой проектной деятельности и др. – все те формы организации учебной деятельности, которые воссоздают профессиональную деятельность специалиста);

3. учебно-профессиональная деятельность (студент выполняет роль специалиста) [2].

Преподавателю-русисту на занятиях по русскому языку как иностранному важно использовать технологию контекстного обучения при обучении языку специальности (языку в профессиональной сфере). Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью ИТ-технологий, является моделирование (в частности – на иностранном языке) предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студента.

Примером применения ИТ-технологий на занятиях в сфере профессионального общения на иностранном русском языке являются:

- отбор текстов, которые должны соответствовать тому, что изучается;
- игровые методы, направленные на формирование профессиональной компетентности обучающихся, анализ производственных ситуаций и решение ситуационных задач, смоделированных с помощью электронных ресурсов;
- дискуссионные методы, обеспечивающие поисковую активность в сети участников дискуссии.

Всё вышеперечисленное актуально для иностранных студентов, обучающихся в медицинском вузе. Однако, помимо анализа профессиональных ситуаций как наиболее распространённого метода в современном образовании (кейс-технологии, анализ проблемных ситуаций и т.д.), существуют и другие подходы, напрямую связанные с изучением не только будущей профессии, но и русского языка как иностранного.

Цель настоящей статьи – рассмотреть модели проблемно-ориентированного и опытно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному, применяемые в медицинском вузе. К первой парадигме относится обучение через вызов и обучение действием, ко второй – обучение на рабочем месте и обучение через пространство. В образовательном пространстве медицинского вуза такие модели обучения русскому языку как иностранному являются, на наш взгляд, наиболее эффективными.

Обучение через вызов направлено на формирование устойчивости к стрессовым ситуациям, в которых часто оказываются современные медики. Например, на занятиях по РКИ иностранным студентам старших курсов предлагается прочитать и обсудить тексты, связанные с экологическими катастрофами регионов их проживания (землетрясения, цунами, торнадо). При этом профессиональный (медицинский) контекст проявляется во всех базовых формах деятельности – от учебной академической и квазипрофессиональной до учебно-профессиональной, рассматривающей действия студента в роли специалиста, спасающего пострадавших. Обсуждение подобных ситуаций помогает «прожить» их с профессиональной и эмоциональной точки зрения, укрепляет языковые навыки обучающихся.

Обучение действием в категории проблемно-ориентированных подходов обучения РКИ более всего связано с квазипрофессиональной формой деятельности студентов-медиков. Как показывает практика, игровые симуляторы

и интерактивные тесты на иностранном русском языке – эффективные инструменты погружения в профессиональный контекст. Симуляционное обучение в медицине в целом – это упреждение, подготовка и практика. Симуляция включает комплекс мероприятий, направленных на выработку практических навыков, отработку алгоритмов действий и формирование коммуникативных навыков, что особенно важно при изучении русского языка как иностранного. Например, студентам-медикам предлагается выбрать проблему, с которой они планируют работать в медицине на протяжении долгого времени. Далее в течение 2–3 месяцев обучающиеся обсуждают возникшие вызовы и вырабатывают общие решения. Такие занятия позволяют не только расширить словарный запас иностранного слушателя, но и укрепляют знание грамматики русского языка, формируют межкультурную компетенцию студента.

В свою очередь, современные модели опытно-ориентированного обучения создают «некий опыт (ситуации опыта), проживая которые человек приходит к новым инсайтам, размышлениям и аккумулирует новые знания» [3, с. 79].

К таким моделям относится прежде всего **обучение на рабочем месте**. Современное корпоративное обучение всё чаще использует в качестве инструмента рабочий процесс как таковой. Для этого в профессиональном медицинском обучении существует система наставничества, когда каждый выпускник-медик работает в непосредственном контакте с более опытным врачом. Для обучающегося, говорящего на русском языке как иностранном, этот этап наиболее сложен, поскольку уже в ситуации производственной практики он оказывается «один на один» с носителями русского языка. Коммуникативные упражнения, направленные на изучение фоновых значений слов русской лексики, разговорных синтаксических конструкций, могут быть сгенерированы преподавателем-русистом на этапе учебно-профессиональной деятельности студента как с помощью ИТ-технологий, так и с опорой на живой опыт общения. Консультации по русскому языку как иностранному для студентов старших курсов в подобных случаях становятся «учебным участком» на производстве – специальной тренировочной зоной для симуляции основного производства в безопасной (допускающей ошибки) среде.

Не менее важным является и **обучение через пространство**. Методологическая идея, заложенная в основание этой модели, заключается в том, чтобы процесс обучения РКИ строился через реальную среду с погружением в культуру и историю страны изучаемого языка. Такой опыт формируется в первую очередь на этапе учебной академической деятельности довузовской подготовки студента-медика, а позже – на младших курсах медицинского университета. Достижению учебных целей способствуют не только классические занятия по русскому языку как иностранному (изучение грамматики, лексики с использованием ресурса национального корпуса русского языка – так намечается контекст будущей профессиональной деятельности), но и проекты студентов в рамках научных кружков и других форм внеучебной деятельности, направленных на формирование кросс-культурной компетенции обучающихся.

Таким образом, современные модели обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе должны быть интегрированы в профессиональный контекст общей подготовки будущего врача. Только в этом случае, сфокусировавшись на решении проблемы языковой подготовки студентов-иностранцев при дефиците учебных часов в непрофильном вузе, можно добиться необходимых положительных результатов, подразумевающих сформированность как профессиональных, так и языковых навыков в сочетании с межкультурной и кросс-культурной компетенциями вторичной языковой личности.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. 55 с.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
3. Смыслова С. Проектирование образовательного опыта. М.: School of Education | Universal University, 2022. 352 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКСЕНОВ Юрий Александрович, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия;
e-mail: kehlibar@mail.ru

АЛИБЕКОВА Гулбарчын Узакбаевна, Ошский государственный педагогический университет, Кыргызстан; e-mail: gulu19881909@gmail.com

АКНАЗАР уулу К., Институт природных ресурсов Южного отделения НАН КР, Кыргызско-Узбекский Международный университет им. Б. Сыдыкова, Кыргызстан;
e-mail: kadyrbeksultanov11@gmail.com

БАКТЫБЕК кызы Айсулуу, преподаватель, Ошский государственный педагогический университет, Кыргызстан; e-mail: b.aisuluu96@gmail.com

БРЕНЧУГИНА-РОМАНОВА Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка МПГУ Россия;
e-mail: an.brenchugina@mpgu.su

ВАН ШУЭНЬ, начальник Международного отдела, Хулуньбуирский институт автономного района Внутренняя Монголия, Китай; e-mail: shuenwang1968@263.net

ВАРФОЛОМЕЕВ Максим Николаевич, студент 1 курса, МГИМО МИД РФ, Россия;
e-mail: Varmaknik@gmail.com

ГАВРИЛКОВА Екатерина Антоновна, студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия;
e-mail: kagavrilkova@mail.ru

ГАРЕСКИ Ирина Валентиновна, ФГБОУ ВО «РязГМУ Минздрава России», Россия;
e-mail: Gareski.irina@ya.ru

ГЕРАСИМЕНКО Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, доцент, профессор Института русского языка как иностранного, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Россия; e-mail: irinagera2006@rambler.ru

ГЛУШКОВА Софья Александровна, аспирант 1 курса, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: avgustovst1@yandex.ru

ГРИБАНОВА Ольга Владимировна, Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище, Россия; e-mail: www.o5olya@mail.ru

ГРОМОВА Елизавета Викторовна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Новосибирский педагогический университет», Россия; e-mail: lizzzchernykh999@mail.ru

ГО ЧУНЬЭ, магистрант 2 курса, Сибирский федеральный университет, Институт филологии и языковой коммуникации, Китай; e-mail: 2818688480@qq.com

ГУРОВА Мария Сергеевна, ассистент кафедры общего языкознания, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: gurovams@kspu.ru

ДЕНИСОВА Лариса Оганесовна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Россия; e-mail: lo.denisova@mpgu.su

ДЫНЬКО Маргарита Леонидовна, учитель русского языка, МБОУ СШ №16 г.Красноярск, заместитель декана факультета психологии, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, Россия; e-mail: rita-s2003@list.ru

КИМ Игорь Ефимович, доктор филологических наук, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Россия; e-mail: kimkim27601@yandex.ru

КЛЕЙН Ольга Сергеевна, студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: kleynolya14@gmail.com

КОСТЕНКО Екатерина Юрьевна, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва, Россия; e-mail: dolzhenkova.katya@inbox.ru

КРАУС Алена Александровна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Китай; e-mail: rapirok2008ya@gmail.com

КРОНГАУЗ Дарья Дмитриевна, независимый исследователь, Россия; e-mail: krongauz2016@mail.ru

КРУТОВА Марика Игоревна, преподаватель, кафедра «Русский язык и прикладная лингвистика», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Россия; e-mail: mi_krutova@bk.ru

КУЗЬМИН Владислав Артемович, студент 1 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва, Россия; e-mail: k.vladik2007@gmail.com

КУЛЬБАЕВА Гульмария Бейшеевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, Государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева, Кыргызская республика; e-mail: Kkgulbaeva@gmail.com

КУЦЕНКО Марина Евгеньевна, студент 3 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: marina.kutsenko05@mail.ru

ЛАЗАРЕВА Олеся Валерьевна, Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, Россия; e-mail: lazarevao1980@yandex.ru

ЛОГВИНОВА Екатерина Борисовна, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Россия; e-mail: ekaterina.logvinov@yandex.ru

ЛУ МИН, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Китай; e-mail: lm0665430@gmail.com

ЛЯЙНВЕБЕР Екатерина Дмитриевна, студент 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнёва, Россия; e-mail: katya1499089@mail.ru

МАКСИМЦЕВА Алёна Алексеевна, ФГБОУ ВО «РязГМУ Минздрава России», Россия; e-mail: maksimtseva24@yandex.ru

МАНАШОВА Валентина Дмитриевна, кандидат филологических наук, Томский государственный университет, Россия; e-mail: valyamanashova@mail.ru

МАЙДАНКИНА Алина Игоревна, студент 2 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: Alinamajdankina@gmail.com

МАСЛОВА Ирина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава РФ, Россия; e-mail: irinamaslova0906@yandex.ru

МОЦАРЕНКО Маргарита Валерьевна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: mocarenkom@gmail.com

МИТРОФАНОВА Светлана Анатольевна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: sweta.mitrofanowa2015@yandex.ru

ПАВЛОВА Анастасия Васильевна, Сибирский федеральный университет, Россия; e-mail: nassstasya.pavlova@gmail.com

ПОТЫЛИЦЫНА Дарья Сергеевна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: potylitsina_ds@mail.ru

РАНДИНА Светлана Сергеевна, студент 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнёва, Россия; e-mail: svetarandina343@gmail.com

РЕВЕНКО Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: inna.revenko@mail.ru

РУКОСУЕВА Дарья Михайловна, студент 2 курса, Сибирский государственный институт искусств им. Д. Хворостовского, Россия; e-mail: ruckosueva.dar@yandex.ru

САТЫБАЛДИЕВ Мусабек Маматович, старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Кыргызстан; e-mail: michurinsk59@inbox.ru

САЛАМАТИНА Екатерина Александровна, студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: katishkasl@mail.ru

СНЕГИРЕВА Екатерина Александровна, студент 3 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: snegiri200573@gmail.com

СТРЕМОУХОВА Анастасия Дмитриевна, МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия; e-mail: nastya1272@mail.ru

СТУПАК Татьяна Романовна, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: stupaktr@kspu.ru

ТАРАСЕНКО Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Россия; e-mail: Tvt2004@mail.ru

ТУРДУБЕКОВА Эльвира Турдубековна, Ошский государственный университет, г. Ош, Кыргызстан; E-mail: e-turdubekova@mail.ru

ТЯНЬ ЮЙЧЖУ, аспирант, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Китай; e-mail: tian.yuzhu@yandex.com

ФИЛИПОВИЧ Елена Владиславовна, магистрант 1 курса, Барановичский государственный университет, Белоруссия; e-mail: Filipovich.2003@mail.ru

ХА СЫБАО, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Китай; e-mail: 751588601@qq.com

ШАХУРА Кристина Николаевна, ассистент кафедры современного русского языка и методики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: Shkn5@yandex.ru

ШВАГЛА Наталья Владимировна, Томский государственный университет, Россия; e-mail: shvagla.natalya@yandex.ru

ШЕСТЕРНИНА Евгения Геннадьевна, старший преподаватель кафедры современного русского языка и методики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия; e-mail: moloko.0608@mail.ru

ЧЖАН ЮНСЯН, преподаватель научно-образовательного центра китайского языка и культуры «Институт Конфуция» КГПУ им. В.П. Астафьева, Китай;
e-mail: 878607884@qq.com

ЧЖУ СЫЦЗИН, магистрант 1 курса, Педагогический университет Внутренней Монголии, Китай; e-mail: tian.yuzhu@yandex.com

ЧУ НГОК МИ АНЬ, аспирант 1 курса, Московский педагогический государственный университет, Вьетнам; e-mail: tottochan2710@gmail.com

ЮШИНОВА Ольга Николаевна, МАОУ СШ №16 / магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия;
e-mail: lyolynosova@yandex.ru

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

БИТНЕР Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; bitner@mail.ru

БУРМАКИНА Наталья Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; burmakina@kspu.ru

ЛЕОН Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки, Барановичский государственный университет; hoyden.feanorown@gmail.com

МАРЬИНА Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»; marina_olvik@mail.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; Osetrova@yandex.ru

ПИХУТИНА Валентина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; vip-niva@rambler.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; inna.revenko@mail.ru

СТЕКSOBA Татьяна Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский педагогический университет; steksova@inbox.ru

УСКОВА Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, СибГУ им. М.Ф. Решетнёва; uskovasv@sibsau.ru

ФЕЛЬДЕ Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет; feldeo@list.ru

ХАМРАЕВА Елизавета Александровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма, Московский педагогический государственный университет; ea.khamraeva@mpgu.su

Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы IV Международной научно-практической конференции

Красноярск, 26–27 февраля 2026 года

Электронное издание

В авторской редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 27.08.26.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 32,25