

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»

Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе

Материалы докладов и сообщений
XXXI международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2026

УДК 80:378.147(063)

ББК 80:74.48я43

П78

П78 **Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе** : материалы докл. и сообщ. XXXI междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2026. – 461 с.

ISBN 978-5-7937-2971-0

В сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, включенные в программу XXXI международной научно-методической конференции и прозвучавшие 17 апреля 2026 года.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, требующий внимания в процессе преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Они освещают вопросы, связанные с изучением состояния современного русского языка и новыми подходами к его преподаванию как родного и как неродного на основе современных информационных технологий. Значительное место в сборнике отводится особенностям межкультурной коммуникации, а также анализу разных источников информации, в том числе художественного текста, и возможностям их использования в учебном процессе. В сборник включены материалы, в которых освещаются новые явления в современной речевой практике и их влияние на уровень культуры речи носителей русского языка.

Сборник содержит также материалы, посвященные актуальным вопросам изучения иностранных языков и их преподавания в современных образовательных условиях.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.
Издание подготовлено кафедрой русского языка и литературы.

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова

УДК 80:378.147(063)

ББК 80:74.48я43

ISBN 978-5-7937-2971-0

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2026

Предисловие

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, вошедшие в программу XXXI международной научно-методической конференции, состоявшейся в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна 17 апреля 2026 года.

Материалы сборника традиционно посвящены основным направлениям в работе конференции. Поиски авторов связаны с изучением новых явлений в развитии современного русского языка и поиском инновационных подходов к преподаванию дисциплин филологического профиля в высшей школе.

Важное место в сборнике занимает раздел, посвященный рассмотрению актуальных процессов, наблюдаемых в современной речевой практике, и их влиянию на уровень владения культурой речи носителей русского языка.

В материалах сборника также получили отражение вопросы, связанные с повышением эффективности межкультурного взаимодействия, анализом и методическим осмыслением разных источников информации, в том числе художественных текстов, способствующих формированию и поддержанию интереса у обучающихся к русскому языку и русской культуре.

Значительная часть материалов представляет актуальные направления в развитии методики РКИ, которые связаны с внедрением в практику преподавания современных образовательных технологий.

Ряд работ, включенных в сборник, связан с изучением новых явлений в развитии иностранных языков, а также с поиском возможностей их использования в процессе обучения и контроля в современных образовательных условиях.

Оргкомитет искренне благодарит всех авторов и участников конференции!

I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО

УДК 811.161.1:81'373.7:808.1

Мелерович А. М.

Костромской государственный университет

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

Якимов А. Е.

Костромской государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРАЩЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

В статье предлагается анализ фразеологических сращений как объекта индивидуально-авторских преобразований в художественном (особенно поэтическом) тексте. Опыт составления больших словарей креативного употребления русской фразеологии показывает, что даже самые оригинальные ее трансформации распознаются читателем, ибо они создаются по структурно-семантическим моделям. Такой подход позволяет сделать словарную характеристику фразеологических сращений системной. В статье предлагаются примеры такого лексикографического описания.

Ключевые слова: русская фразеология, фразеологические единицы, фразеологические сращения, индивидуально-авторские трансформации фразеологизмов, поэтическая фразеография.

A. M. Melerovich

Kostroma State University

V. M. Mokienko

Saint-Petersburg State University

A. E. Yakimov

Kostroma State University

Phraseological Conjugations In Artistic Speech

This article offers an analysis of phraseological units as the object of individual authorial transformations in literary (especially poetic) texts. Experience of compiling large dictionaries of creative uses of Russian phraseology shows that even the most original transformations are recognizable to readers, as they are

based on structural and semantic models. This approach allows for a systematic dictionary description of phraseological units. Examples of such a lexicographic description are offered in the article.

Keywords: Russian phraseology, phraseological units, phraseological transformations, individual authorial transformations of phraseological units, poetic phraseography.

Фразеология, как известно, является сокровищницей образных ресурсов любого языка и в то же время хранилищем лингвокультурологической информации. В художественной речи она – незаменимый источник креативности, нередко становясь мерилom индивидуально-авторского стиля писателя. Уже несколько десятилетий мы стараемся постичь закономерности творческих преобразований фразеологии в русской художественной речи. Приступая к решению этой проблемы, мы формулировали для себя ее именно как проблему индивидуально-авторских трансформаций, поскольку уже с 50-х гг. прошлого века, после известных фразеологических теорий В. В. Виноградова и Б. А. Ларина, появилось немало монографий, диссертаций, статей, посвященных употреблению фразеологизмов в творчестве наших классиков. Широкое изучение фразеологической вариантности и синонимии, а также всестороннее исследование стилистического употребления ФЕ в художественной литературе и публицистике убедительно продемонстрировали динамический характер фразеологии, ее открытость к различным структурно-семантическим изменениям.

На современном этапе развития фразеологии наблюдается все возрастающая тенденция синтезирования теории и фразеологической практики. В толковых и фразеологических словарях русского языка обычно окказиональные стилистические изменения ФЕ, разнообразные приемы трансформированного употребления ФЕ специально не отмечаются. По вопросу о включении индивидуально-авторских употреблений ФЕ во фразеологический словарь до сих пор не сложилось единого мнения, но современные исследователи ставят вопрос

о выделении в словарных статьях фразеологического словаря особой зоны нестандартных употреблений, в которую «включаются нестандартные употребления, отражающие случаи осознаваемого или неосознаваемого отклонения от стандартной формы описываемых идиом и правил их использования, а также контексты, в которых нарушаются те или иные нормы ведения коммуникации» [1, с. 445].

Вместе с тем практика работы со словарем требует фиксации и последовательной систематизации случаев типичных перевоплощений ФЕ в тексте. Лишь при таком подходе отражается реальная жизнь фразеологизма, описываются все его речевые потенции и специфика употребления в конкретном языке.

Лексикографирование разнообразных индивидуально-авторских употреблений ФЕ необходимо для выявления особенностей их функционирования и тенденций исторического развития. Фразеологизмы в разнообразном речевом применении дают весьма объективное представление о фразеологической системе нашего языка. Словарное описание употреблений ФЕ выявляет семантико-стилистические потенции этой системы, дает ценные материалы для исследователей языка различных функциональных стилей, – прежде всего художественной литературы и публицистики. Словарная разработка индивидуально-авторских употреблений ФЕ помогает оценить художественное мастерство писателей, проявляющееся в творческом применении языковых образов. Обращение писателей, публицистов и всех любителей русского языка к такому словарю способствует активизации разнообразных стилистических приемов, которыми владеют мастера нашей словесности, что несомненно поможет повышению культуры речи.

Созданные нами в определённой последовательности словари – «Фразеологизмы в русской речи» [3], школьный словарь «Жизнь русской фразеологии в художественной речи» [2], словарь «Фразеология в русской поэзии XIX – начала XXI вв.» [4] стали словарями нового типа, включающими и репре-

зентирующими систематизированную разработку индивидуально-авторских употреблений фразеологических единиц (ФЕ) в различных функциональных стилях и речевых жанрах.

Лексикографическое описание индивидуально-авторских трансформаций позволило выявить объективные закономерности общеязыковой фразеологической системы. Повторяемость трансформаций, достаточно строгая моделируемость их основных типов, переключки с диалектно-просторечным варьированием в зеркале лексикографии убедительно показывают, что их «индивидуальность» и «авторство» сильно преувеличиваются исследователями. С психолингвистической точки зрения такой подход привлекает возможностью глубже проникнуть в тайники фразео- и словотворчества. Образование индивидуально-авторских ФЕ и слов во многом опирается на структурно-семантические модели, свойственные конкретному языку.

Посредством фразеографического описания индивидуально-авторских трансформаций выявляются многообразные особенности их функционирования в различных литературных жанрах, отношение смысловой и лексико-грамматической структуры ФЕ в индивидуальном употреблении к их значению и форме в системе языка. Эти задачи призван решить первый фразеологический словарь особого типа – словарь-справочник «Фразеологизмы в русской речи» [3].

Практика работы со словарями этого жанра требует фиксации и последовательной систематизации случаев типичных перевоплощений ФЕ в тексте. Лишь при таком подходе отражается реальная жизнь фразеологизма, описываются все его речевые потенции и специфика употребления в конкретном языке.

Рассматриваемые словари предполагают полную функционально-семантическую характеристику ФЕ. Такая характеристика включает детальное истолкование значений и разнообразных употреблений ФЕ в выделенных речевых контекстах, определение основных видов трансформаций и сти-

листических приемов преобразования ФЕ в тексте. При этом ФЕ в таком словаре представляется как динамическая модель смысла, отражающая возможности структурно-семантических преобразований ФЕ при их функционировании в речи. Динамические модели смысла ФЕ выявляются на основании сопоставления их многочисленных употреблений в разнообразных текстах.

Индивидуально-авторские употребления ФЕ реализуют возможности конкретизации типовых ситуаций, которые обозначаются фразеологизмами. Индивидуально-авторские употребления, включаемые в словарные статьи, здесь даются в определенной системе, в последовательности, позволяющей воспринять, выявить и оценить возможности применения наиболее распространенных, типичных для рассматриваемых ФЕ способов их преобразования в речи, индивидуально-авторского трансформирования.

Представленная в словарных статьях наших словарей «жизнь русской фразеологии в речи» способствует восприятию художественного мастерства писателей и помогает оценить творческое применение языковых образов, тем самым способствуя повышению культуры речи, выработке языкового чутья, овладению словарными, фразеологическими богатствами русского языка.

Учитывая лимит места, отведенного авторам данного сборника, проиллюстрируем принципы лексикографирования фразеологических сращений двумя примерами.

Выражение *бить баклуши* – классическое фразеологическое сращение, негативно характеризующее безделье. Однако в поэтическом тексте «сращённость» компонентов ослабляется, и они начинают переосмысляться.

Вот относительно простой случай трансформации – олицетворение в контексте сопоставления:

А если тело ленится пахать

И, как младенец сытый, *бьет баклуши*, –

Душе придется с голоду сдыхать.
Отбросы жрать, другие грабить души.

Ю. Мориц. А если тело ленится пахать....

Не слишком сложно и шутивно-ироническое обыгрывание этого сращения видим у И. Губермана в одной из «Гарик на каждый день», где каламбур строится на сопоставлении определённых промежутков времени – времени ничегонеделания:

Творимое с умом и не шутя
безделье освещает наши души;
с утра я лодырь, вечером – лентяй
и только в промежутке *бью баклуши*.

И. Губерман. Гарики на каждый день

Контекст аллегии уже более смещает привычную не-расторжимость компонентов нашего выражения:

Иначе с волной, чем шум,
смахивающий на «ура», –
шум, сумевший вобрать
«завтра», «сейчас», «вчера», –
идуший из царства сумм,
не занести в тетрадь.
Там, где прошлое плюс
будущее вдвоем
бьют баклуши, творя
настоящее.

И. Бродский. Тритон

Как видим, здесь уже битье баклуш, производимое сразу и Будущим, и Прошлым, превращается в творческую деятельность, разумеется, иронически оцениваемую поэтом.

Олицетворение может быть и достаточно прозаичным и реалистичным, подчёркнутым шутивно-иронической стилистикой – как в известной песне «Цыганка» Новеллы Матвеевой:

Мыла в речке босы ноги, в пыльной бубен била звонко.
И однажды из берлоги утащила медвежонка.
Посадила на поляну, воспитала как цыгана:
Научила *бить баклуши*, красть игрушки из кармана.

Подобная реалистичность несколько абстрагируется в контексте метонимии:

Тут чайка снизится, там промелькнет баклан.
То алюминиевый аэроплан,
уместный более средь облаков, чем птица,
стремится к северу, где *бьет баклуши* швед,
как губка некая вбирая серый цвет,
и пресным воздухом не тяготится..

И. Бродский. Части речи.

Более полифонично олицетворение такого абстрактного понятия, как «воскресный день»:

Свободен – легкомысленный висок.
Свободен – спящий на подушке локоть.
Смотри, природа, – розов и мордаст,
так кротко спит твой бешеный сангвиник,
всем утомленьем вклеившись в матрац,
как зуб в десну, как дерево в суглинок.
О, спать да спать, терпеть счастливый гнет
неведенья рассудком безрассудным.
Но день воскресный уж *баклуши бьет*
то детским плачем, то звонком посудным.

Б. Ахмадуллина. Воскресный день

Еще более усложнённое – до смысловой и ассоциативной непостижимости – находим в другом стихотворении И. Бродского, где битьё баклуш шутивно противопоставляется материализованным изменениям души:

Души обладают тканью,
материей, судьбой в пейзаже;
что цвета сажи,

вещь в колере – чем *бить баклуши* –
меняется. Что, в сумме, души
любое превосходят племя.
Что цвет есть время.

И. Бродский. Холмы

Любопытно, что наше выражение в некоторых из приведённых контекстов ассоциативно сопрягается с темпоральной семантикой. В поэме Е. Рейна «Миланский собор» Время даже «разбивает баклуши», т. е. предаётся не просто безделью, но – пагубным забавам, опустошающим душу и тело. Тем самым фразеологическое сращение становится характеристикой определенного мировосприятия, связанного с ощущением безысходности и инерции существования:

Наше время ушло, а взамен седина и руины, впрочем, стоит подумать, что мы не прошли середины, потому что ещё то, что было, нас держит за души, с нами ест, с нами пьёт и скулит, *разбивая баклуши*, ночью вводит морфин, подаёт утром кофе-эспрессо. Поглядим, поглядим, чем кончается долгая пьеса.

Не менее креативна и поэтическая судьба другого классического русского сращения – *ни зги не видно*. Конечно, многие писатели и поэты, как и большинство говорящих на русском языке, употребляют его в привычном значении – ‘совсем ничего не видно из-за темноты, сильного тумана и т. п.’.

Спят бойцы, как сон застал,
Под сосною впокат,
Часовые на постах
Мокнут одиноко.
Зги не видно. Ночь вокруг.
И бойцу взгрустнётся.
Только что-то вспомнит вдруг,
Вспомнит, усмехнётся.

А. Твардовский. Василий Тёркин

Но вот уже – достаточно простой случай семантического оживления этого фразеологизма. Поэты употребляют его в развёрнутой метафоре:

Видно, времени стало в обрез:
Мы на землю спустились с небес,
Во все стороны света – лишь ты!
По колено – судьба и цветы.
Ну, а кроме – не видно ни зги
Средь ромашковой нежной пурги!
О. Кочетков, Приземление
Если б мои не болели мозги,
Я бы заснуть не прочь.
Рад, что в окошке *не видно ни зги*,
Ночь, черная ночь!

Н. Рубцов. Ночное

Усиливается семантическая ревитализация выражения и в контексте иносказания:

И пусть – *ни зги*, и пусть уж нет дорог
Меж сёл, меж туч, и пусть пурга тиранит.
Того гляди, с пути собьётся Бог
И в поздний час в Полесье к нам нагрянёт.

И. Бродский. «Повсюду ночь. Нырнул в пургу откос...»

Хотеть. Спешить. Мечтать о том ночами!
И лишь ползти... *И не видать ни зги...*
Я, как песком, засыпан мелочами,
Но я ещё прорвусь сквозь те пески!
Раздвину их... Вдохну холодный воздух...
И станет мне совсем легко идти –
И замечать по неизменным звёздам
Что я не сбился и в песках с пути.

Н. Коржавин. В трудную минуту

Эффект иносказания может усиливаться путём относительно простого структурного преобразования – эллипсиса отрицательной частицы:

День светит; вдруг *не видно зги*,
Вдруг ветер налетел размахом,
Степь поднялася мокрым прахом
И завивается в круги.

П. Вяземский. Метель

Структурное преобразование может достигаться дополнением к слову *зга* какого-либо компонента, тематически к нему близкого. Тем самым как будто рождается новый, локализирующий и «расшифровывающий» *згу* фразеологизм:

Стихия реветь продолжала –
И Тихий шумел океан.
Зиганшин стоял у штурвала
И глаз ни на миг не смыкал.

Суровой, ужасней лишенья,
Ни лодки не видно, ни зги, –
И принято было решенье –
И начали есть сапоги.

В. Высоцкий. Сорок девять дней

Такое структурное расширение может быть и более ступенчатым и семантически весьма дистантно удалённым от тематической сферы, регламентируемой фразеологизмом и демотивированным компонентом *зга*. Таково «нанизывание» на это слово обозначений дружеского и родственного окружения поэта:

Работай.
Пусть падают листья,
Пусть травы восходят – пиши.
Ладони с палитрой и кистью
Держи продолженьем души.

Так мало за долгие годы
Успел я в своём ремесле,
А мне после смерти охота
Шататься по этой земле.

Зароют – и стынешь никчёмно:
Ни зги, ни друзей, ни родни.
Не дай мне загинуть, девчонка,
Спаси от забвенья,
продли!..

В. Корнилов. Просьба

В сущности, поэт здесь создаёт новый фразеологизм – *ни зги, ни друзей, ни родни*, характеризующий уже не беспросветную темноту, а полное одиночество. Правда, – тоже беспросветное, что подчёркивается призывом «Не дай мне *загинуть*, девчонка...», где глагол своей аллитерацией «намекает» на фразеологическую *згу* и вопиет о спасении от этого одиночества и забвения. Ведь там, куда «зароют», такая *зга* леденяще полная и невозвратная... Так нерасторжимое фразеологическое сращение расторгается и создаёт новые поэтические смыслы.

Как видим, фразеология в поэтическом тексте в какой-то мере может нарушать одно из своих главных свойств – устойчивость компонентного состава. Тем не менее, это «нарушение» – не разрушает полностью единства структуры и семантики фразеологизма, а лишь демонстрирует способность даже фразеологических сращений к инновациям. И именно такая способность делает их незаменимым генератором поэтической креативности.

Литература

1. Баранов, А. Н. Аспекты теории фразеологии / Д. О. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
2. Жизнь русской фразеологии в художественной речи: школьный словарь / под ред. А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – Кострома, 2010. – 730 с.
3. Мелерович, А. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – М.: «Русские словари», 1997. – 864 с.; изд. 2-е. – М.: «Русские словари, Астрель», 2001. – 855 с.; изд. 3-е. – М.: «Русские словари, Астрель», 2005. – 855 с.
4. Мелерович А. М. Фразеология в русской поэзии XIX-XXI вв. : словарь: опыт лексикографической систематизации употреблений фразеологизмов в русской поэзии / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, А. Е. Якимов; под науч. ред. В. М. Мокиенко. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – 528 с.

УДК 811.161.1:398.83(=161.1)

Алия, Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛАСКАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОЙ ГЕРОИНИ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНЕ

В статье рассматриваются языковые средства, с помощью которых в русской народной лирической песне создается образ героини. Актуальность исследования обусловлена тем, что язык фольклора отражает народные представления о мире и о женщине, и важно понять, как именно эти представления закрепляются в слове. Особое внимание обращается на ласкательные слова, которые могут быть как отдельными лексемами с уменьшительно-ласкательным значением, так и могут быть образованы с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Такие слова помогают создать образ хрупкой и грустной героини песни, ее характер, ее отношение к тем людям и вещам, которые ее окружают.

Ключевые слова: русская народная песня; лирическая героиня; языковые средства; ласкательные слова; словообразовательные средства.

Aliya, I. N. Erofeeva

Saint-Petersburg State University

Affectionate words as a means of creating the image of a lyric heroine in a Russian folk song

The article is devoted to the linguistic means by which the image of the heroine is created in the Russian folk lyric song. The relevance of the research is due to the fact that the language of folklore reflects the people's ideas about the world and about women, and it is important to understand how exactly these ideas are fixed in the word. Special attention is paid to affectionate words, which can be either individual lexemes with a diminutive-affectionate meaning, or can be formed using diminutive-affectionate suffixes. Such words help to create the image of the fragile and sad heroine of the song, her character, her attitude to the people and things that surround her.

Keywords: Russian folk song; lyric heroine; linguistic means; affectionate words; word-formation means.

Русская народная песня дает исследователю уникальный материал для понимания связи языка и культуры. В центре многих песен находится женский образ. Основой сюжета пес-

ни часто являются переживания героини, ее место в семье и обществе, ее судьба. В научной литературе этот образ обычно рассматривают с литературоведческой или культурологической точки зрения: описываются типы героинь, характер, связь с народными традициями. Однако гораздо реже исследователи обращают внимание на то, как именно язык, сама речь героини создает этот образ. Народная песня имеет свои языковые средства, чтобы показать характер, чувства, внутренний мир женщины. Некоторые художественные приемы заставляют слушателя участвовать в ситуации песни, например, используются диалоги или монолог героини. Речевое поведение героини в песне строго обусловлено жанровым контекстом, но почти всегда направлено на внешнее выражение глубоко внутренних, часто сокровенных чувств. Особую роль здесь играют языковые средства, в частности, ласкательные слова. В русских песнях они встречаются очень часто, что не случайно: «Русский язык исключительно богат уменьшительными формами, кажется, что они встречаются в речи на каждом шагу» [1, с. 50]. При этом они чаще всего используются как слова-выразители субъективной оценочности. Исследователь А. С. Самигуллина отмечает «первостепенность эмоционально-оценочного слоя» концепта «уменьшительность» в русском языке [3].

Такие лексические единицы, выражающие нежность, привязанность, уменьшение размера через суффиксы или специальные слова, используются для создания интимности, нежности, любви. Так, в свадебных песнях невеста говорит с отцом, матерью, родными, подругами (например, в песне «Куковала кукушечка...»). В этих разговорах звучит грусть прощания с прошлой жизнью, боязнь будущего. Диалог показывает место героини в кругу близких и ее отношение к ним, в таком диалоге проявляется столкновение желаний героини и того, что требует от нее обычай. Девушка просит, жалуется, ждет сочувствия, и это показывает, как ей трудно и страшно. Любовь к родным выражается через обращение к ним при

помощи слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «батюшко», «матушка». Так же создается и грустная ситуация ее прощания – в словах:

«Государь мой батюшко!
Напиши мое личико

На дубовом столике...» – мы видим лексемы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые помогают вызвать у слушателя жалость и сочувствие. Просьба вспоминать ее, когда будут садиться за стол, еще больше усиливает воздействие на слушателя благодаря использованию героиней слов «дитятко», «сторонюшка»:

«Когда столик подвините,
Про меня вспомяните,
А скатерть укроете,
Три раза восплакните:
Как-то наше дитятко
На чужой сторонюшке,
У чужова батюшки!»

(<https://publicadomain.ru/folklore/russkie-narodnye-pesni/russkie-narodnye-svadebnye-pesni/kukovala-kukushechka>).

Так перед нами возникает образ нежной, хрупкой, любящей всех девушки, которой очень не хочется покидать родной дом.

В песне «Лучина, лучинушка березовая!» молодая жена ждет своего мужа. И мы вновь видим, как при помощи ласкательных слов показывается, кого и что девушка любит, а кого – нет. И песня делится как бы на две части: сначала – обращение к «лучинушке», потом – к «подруженькам», в конце – описание ожидания мужа, «мила друга», когда надо «постелюшку стлать», «всю ночку не спать». Муж – «милый друг», «сердечный», «в соболиной шубушке». Здесь мы видим под-

тверждение тезиса, что «деминутивность в русском языке может передаваться не только морфологическими, но и лексическими средствами» [2, с. 91] Но посередине песни появляются мысли о свекрови – и слова здесь не ласкательные, хотя лексема «свекровь» вполне могла бы быть преобразована по законам русского словообразования в «свекровушку». Однако, наоборот, «свекровь» наделяется эпитетом «лютая»:

«Или ты, лучинушка, не высушена,
Или свекровь лютая водой подлила?»

Обращения героини к родным («батюшка», «матушка»), к суженому («друг сердечный»), характеристика дома и окружающих людей через слова-деминутивы четко демонстрируют систему ценностей и эмоциональных связей героини.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что образ лирической героини в русской народной песне – это сложная речевая конструкция, создаваемая целенаправленным использованием специфических форм и средств языка. Использование ласкательных слов – один из способов представить слушателю внутренний мир героини.

Литература

1. *Вежибицкая, А.* Язык. Культура. Познание. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.
2. *Есакова, М. Н.* Русские диминутивы как особые единицы перевода / М. Н. Есакова, Е. Д. Леоненкова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. – 2020. – № 3. – С. 75–91.
3. *Самигуллина, А. С.* Уменьшительность: лингвокогнитивный подход : на материале английского, немецкого и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Уфа, 2003. – URL: <https://www.dissercat.com/content/umenshitelnost-lingvokognitivnyi-podkhod-na-materiale-angliiskogo-nemetskogo-i-russkogo-yazyu> (дата обращения: 12.03.2026).

УДК 81'373.611:81'367.625:811.161.1

Ван Ифань, Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО ЭМОТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ: СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ

На материале гнезд с вершинами "радоваться", "веселиться", "смеяться" исследуется специфика организации словообразовательных гнезд эмотивных глаголов. Анализируются состав гнезд, способы аффиксации, ступенчатый характер деривации. Устанавливаются структурно-семантические соответствия как основа системной организации гнезда. Результаты значимы для теории словообразования и практики РКИ.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо; эмотивные глаголы; структурно-семантические соответствия; способы словообразования; РКИ.

Wang Yifan, O. V. Antsiferova

Saint-Petersburg State University

Word-formation nest of emotive verbs: specificity of organization

Based on the nests with the vertices "radovat'sya", "veselit'sya", "smeyat'sya", the article examines the specifics of the organisation of word-formation nests of emotive verbs. The analysis covers the composition of the nests, methods of affixation, and the stepwise nature of derivation. Structural-semantic correspondences are established as the basis for the systemic organisation of the nest. The results are relevant for the theory of word formation and the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: word-formation nest; emotive verbs; structural-semantic correspondences; methods of word formation; Russian as a foreign language.

В современном русском языке дериватология остаётся активно развивающимся направлением. В частности, изучение закономерностей словообразования эмотивной лексики позволяет раскрыть системный характер языкового представления эмоций путём описания деривационных механизмов [1, с. 23]. В современной лингвистике словообразование понимается как динамический процесс, отражающий когнитивные механизмы осмысления действительности: языковое со-

знание категоризует многообразие человеческих переживаний именно через деривацию [3, с. 47]. Особый интерес представляет изучение эмотивных глаголов в рамках словообразовательного гнезда. Гнездовой подход позволяет увидеть не отдельные изолированные дериваты, а целостную систему отношений между однокоренными словами [5, с. 15].

Проведённый словообразовательный анализ показал, что во всех трех гнездах наиболее многочисленную группу составляет глагольная лексика (34,8 % – в гнезде "радоваться," 50 % – в гнезде "веселиться", 47,2 % – в гнезде "смеяться"). Это подтверждает тезис Л. Г. Бабенко о том, что именно эта часть речи (глагол) «наиболее приспособлена для отражения эмоций» [1, с. 45]. В исследуемых гнездах представлены пять способов глагольного словообразования: префиксальный (рассмешить), суффиксальный (смешить), постфиксальный (смеяться), префиксально-постфиксальный (засмеяться), префиксально-суффиксально-постфиксальный (у-смех-ну-ться). Наиболее продуктивным является префиксально-постфиксальный способ, позволяющий одновременно выразить видовую характеристику и возвратность действия.

Важной характеристикой организации гнезд выступает глубина деривации. В исследуемых гнездах она различна. Наибольшее количество ступеней словообразования представлено в гнезде с вершиной "смеяться" (до 4 ступеней): 1-я ступень: смех → смеяться; 2-я ступень: смеяться → засмеяться, посмеяться, рассмеяться; 3-я ступень: смеяться → высмеивать, осмеивать; 4-я ступень: высмеивать → высмеиваться. В гнездах "радоваться" и "веселиться" представлено до 3 ступеней деривации. Например: 1-я ступень: рад → радоваться; 2-я ступень: радоваться → обрадоваться; 3-я ступень: обрадоваться → обрадовать.

Структуру гнезда усложняет полимотивация — возможность производного слова мотивироваться несколькими производящими. Бинарное строение производного слова формирует два направления в изучении словообразования: аффик-

сальное и корневое (гнездовое) [5, с. 78]. Например, прилагательное "насмешливый" может восходить как к существительному "насмешка", так и к глаголу "насмехаться".

Сопоставительный анализ обнаруживает регулярные соответствия: во-первых, на уровне словообразовательных типов (отыменные глаголы типа рад-ова-ть, весел-и-ть); во-вторых, на уровне семантики, где производные сохраняют общий эмотивный компонент (смеяться, усмехаться, высмеивать объединены значением насмешки). Наблюдается и расхождение структурной и семантической мотивации: существительное "посмешище" семантически ближе к глаголу "смеяться", чем к производящему глаголу "посмешить". К инвариантным характеристикам исследуемых гнезд относятся: обязательное наличие возвратных глаголов, образующих каузативные оппозиции (веселить – веселиться); продуктивность префиксально-постфиксального способа для выражения фазовых и количественных характеристик действия; а также семантическая преемственность, обеспечивающая сохранение эмотивного компонента на всех ступенях деривации (имя → глагол → отглагольное существительное).

Таким образом, словообразовательные гнёзда эмотивных глаголов представляют собой иерархически организованные структуры с доминированием глагольных производных, что отражает динамическую природу эмоций. Выявленные инвариантные характеристики значимы для типологии эмотивных глаголов и преподавания РКИ: это даёт возможность увидеть системную организацию лексики.

Литература

1. *Бабенко, Л. Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 184 с.
2. *Тихонов, А. Н.* Словообразовательное гнездо // Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Большая Российская энциклопедия : Дрофа, 2008. – С. 43–45.
3. *Тихонова, Е. Н.* Современный русский язык. Морфемика. Словообразование : курс лекций. – Москва : МГУП им. Ивана Федорова, 2014. – 104 с.

4. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 2 (16). – С. 84–92.

5. Ширинов, И. А. Теоретические проблемы гнездования. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Флинта, 2020. – 224 с.

УДК 811.161.1:378.147.31:81'373.613

Дмитриева Е. Е.

Высшая школа печати и медиатехнологий СПбГУПТД

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВНЕШНИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Задача изучения лингвистических дисциплин в вузе — формирование современной языковой личности, повышение уровня языковой компетенции будущих специалистов. В условиях новых коммуникативных потребностей носителей русского языка, меняющейся социокультурной среды необходимость изучения и оценки на занятиях иноязычных заимствований представляется чрезвычайно важной.

Ключевые слова: язык; студент; обучение; иноязычные заимствования; динамика языковых изменений; языковая ситуация.

E. E. Dmitrieva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technology and Design
Graduate School of Print and Media

Developing students' linguistic competence through the study of foreign borrowings

The goal of studying linguistic disciplines at a university is to develop a modern linguistic personality and enhance the linguistic competence of future specialists. Given the new communicative needs of Russian speakers and the changing sociocultural environment, the need to study and evaluate foreign borrowings in the classroom is extremely important.

Keywords: language; student; education; foreign borrowings; dynamics of language change; language situation.

Формирование языковой компетенции у студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям, предполагает не только получение знаний о системе языка и его функционировании, но и представление о динамике языковых изменений,

обусловленных социальной природой языка. Выработанная на занятиях способность к оценке языковых явлений и фактов поможет студенту, получающему образование по направлению «Издательское дело», правильно сориентироваться при выборе языкового средства, дать профессионально грамотную оценку его употреблению в авторском тексте.

Основная цель дисциплины «Активные процессы в языке медиа-сферы» – дать представление о языке как о развивающейся системе. В результате изучения курса студент должен выработать квалифицированное отношение к тенденциям в современном русском языке, умение различать системные (исторически оправданные) изменения и речевые ошибки, распространенные в современных текстах. При этом необходимо обращать внимание студентов на то, что следует разграничивать вопросы собственно языковые и вопросы речевой практики, явления, связанные с эволюцией языка, и понижение уровня речевой культуры.

С конца XX в. один из наиболее живых и социально значимых процессов – активизация употребления иноязычных слов в речи носителей русского языка. В этот период создались условия, которые сделали процесс заимствования интенсивным: расширение международных контактов, активизация деловых, научных, культурных связей, открытая ориентация на Запад в области экономики, политики, моды. Речевая практика СМИ, интернет-коммуникация также способствуют проникновению большого числа заимствований в общий речевой обиход.

В ходе занятий, посвященных внешним заимствованиям, целесообразно обратить внимание обучающихся на то, что это явление вполне закономерное, так как в период интенсивных культурно-экономических изменений происходит знакомство носителей языка с новыми реалиями, понятиями, идеями, в результате чего лексика пополняется словами различных тематических групп. Обратиться к истории заимствований (Петровская эпоха, XIX в.) можно либо на лекционном, либо

на практическом занятии, предложив одному из студентов сделать доклад на соответствующую тему. Студенты уже знакомы с темой «Заимствования» в ходе изучения курсов «Современный русский язык» и «Практическая стилистика русского языка», поэтому на третьем курсе можно сделать акцент на новой для обучающихся информации: отношении к заимствованиям Н. М. Карамзина, его сторонников и противников, использование иноязычной лексики в пушкинских текстах и принцип «соразмерности и сообразности», которым руководствовался поэт. Пушкинские тексты, например роман в стихах «Евгений Онегин», дают возможность ярко показать этапы освоения иноязычного слова: 1) слово используется как иноязычное вкрапление; 2) слово приспосабливается к системе заимствующего языка (получает отнесенность к определенной части речи с соответствующим морфологическим и словообразовательным оформлением, происходит транскрипция и транслитерация); 3) появление у слова словообразовательных производных.

Обращение к истории русского литературного языка дает возможность обратить внимание студентов на закономерности развития его лексической системы, провести параллели с современной языковой ситуацией. При подготовке домашнего задания (анализ иноязычных заимствований новейшего периода, частотных в речевой практике носителей языка и в текстах современных СМИ), обучающимся предлагается охарактеризовать подобранные слова с точки зрения освоения их языком. Языковой материал, который собрали студенты, дает возможность рассмотреть и причины появления заимствований: 1) потребность в наименовании новой реалии; 2) необходимость в разграничении понятий; 3) стремление заменить описательное наименование однословным; 4) наличие уже сложившейся системы терминов (компьютерная терминология); 5) возникновение новых тематических групп лексики. Выводом, к которому приходят студенты под руководством преподавателя, должна стать мысль

о роли процесса иноязычного заимствования для развития лексической системы языка: расширение семантики, лаконизм речи, интеллектуализация языка (увеличение количества понятий, называемых словом) [1].

Иногда причины заимствований сложно определить из-за взаимовлияния разнообразных факторов, среди которых можно назвать и такую социально-психологическую причину, как языковая мода.

Активное использование заимствований – яркая примета языкового вкуса эпохи как «меняющегося идеала пользования языком, соответствующего определенному этапу общественного развития» [2]. Авторы «Словаря по русской речевой культуре» отмечают связь языкового вкуса эпохи с языковым чутьем и языковой модой, отражающей меняющиеся представления о правильном и эффективном использовании языка.

Для молодого поколения англицизмы привычны и естественны, они используются на радио и телевидении, в чатах и в повседневной речи. Американизмы – яркая примета молодежного жаргона, носителями которого являются студенты, они представители той социокультурной среды, в которой предпочтение отдается иноязычному слову. При анализе языкового материала (тема всегда вызывает живой интерес) необходимо сформировать у обучающихся рефлексивную позицию: заставить задуматься над своей речью. Принцип сознательности в обучении предполагает понимание и осознание материала, наблюдение над фактами языка, анализ языковых образцов. Включение студента на занятии в учебную деятельность дает возможность смены ролей обучающегося: он не только автор высказывания по теме, но и исследователь речевой ситуации.

В ходе изучения темы студент осознает, что следует различать заимствования уместные, обусловленные динамикой изменений лексической системы языка, и избыточные, ненужные, связанные с языковой модой. Это слова, не обозначающие новых реалий, не выражающие новых значений, не

отличающиеся стилистически от эквивалентов, которые уже есть в языке. К тому же разные стили языка по-разному относятся к иноязычным заимствованиям, в связи с этим варьируется оценка слова: то, что возможно или необходимо, например, в научной речи (в силу ее терминологичности), может быть неуместным в стилистически нейтральном контексте.

Специалист в области издательского дела должен обладать развитым языковым чутьем, должен быть способен использовать знания, полученные в институте, при анализе текстов современных публикаций; уметь выбрать языковой вариант, адекватный условиям порождаемого текста. Как отмечал Л. П. Крысин, словесная деятельность носителя литературного языка «протекает в постоянном (но при этом часто не осознаваемом) согласовании речевых действий с традиционными способами использования языковых средств, с тем, что предписывают словари и грамматики данного языка, и с собственным языковым вкусом. Умение находить баланс между этими началами – немаловажный фактор» [3], который определяет качество работы редактора.

Литература

1. Солганик, Г. Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка // Вестник Московского ун-та. – 2010. – № 5. – Сер. 10. – Журналистика. – С. 122–133.
2. Русская речевая культура: учебный словарь-справочник / под ред. В. Д. Черняк. СПб.: Сага, Азбука–классика, 2006. – С. 157.
3. Крысин, Л. П. Литературная норма и речевая практика газет // Язык современной публицистики. – М.: Флинта, Наука, 2007. – С. 57.

УДК 811.161.1:81'366.542:81'366.543

Сагидуллина Ю. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РОДИТЕЛЬНЫЙ И ДАТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖИ В ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СОЧЕТАНИЯХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ С ПРЕДЛОГАМИ *ИЗ-ЗА* И *БЛАГОДАРЯ*

В статье предпринята попытка описать изменения, происходящие в XXI в., в семантике существительных при употреблении их в родительном и дательном падежах с предлогами *из-за* и *благодаря* в значении причины. Материал, собранный методом доступных случаев, был подвергнут анализу путем сравнения зафиксированной в актуальных грамматиках нормы с реальными случаями употребления.

Ключевые слова: существительное; родительный падеж; дательный падеж; предложно-падежная форма.

J. R. Sagidullina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Genitive and dative in prepositional-case combinations with the meaning of reason with the prepositions "из-за" and "благодаря"

This article attempts to describe the changes occurring in the 21st century in the semantics of nouns when used in the genitive and dative cases with the prepositions "из-за" (because) and "благодаря" (sweet) in the sense of "cause." The material, collected using available examples, was analyzed by comparing the norms established in current grammars with actual usage.

Keywords: noun; genitive case; dative case; prepositional-case form.

Управление – это один из трех, традиционно выделяемых в русском языке видов подчинительной связи, является одним из наиболее важных способов синтаксической организации слов в речи. Некоторые семантические изменения в управлении родительным (Р. п.) и дательным (Д. п.) падежами уже были замечены ранее некоторыми исследователями [6], [3]. Мы провели обобщение существующих наблюдений и дополнили их рядом собственных примеров. Материал, собранный

методом доступной выборки, включает в себя 23 единицы (16 – Р. п.; 7 – Д. п.), собранных из источников периода 2001–2024 гг.

Мы предполагаем, что в XXI в. управление *из-за* + Р. п. и *благодаря* + Д. п. в их семантических коннотациях претерпевает изменения относительно нормативного употребления.

Согласно норме предлог *из-за* употребляется в сочетании с существительным в Р. п. и имеет значение причины в негативном ключе: «Употребляется для обозначения лица или предмета, являющегося помехой чего-либо, поводом к чему-либо» (БАС, 1956); например: *из-за* болезни, *из-за* плохой погоды. Кроме того, описаны случаи употребления *из-за* в нейтральном значении, хотя они названы при этом нетипичными [4], как и случаи употребления в ситуациях с положительной семантикой, которые являются предметом данного исследования. Предлог *благодаря* в норме употребляется в сочетании с существительным в Д. п. и, как правило, употребляется в положительном ключе [7], [5]; например: *благодаря* помощи, *благодаря* счастливому случаю. Рассмотрим случаи употребления в новейших контекстах.

Именно *благодаря* их коррупционной деятельности происходит сложившаяся ситуация...

Хотя сочетаемость предлога с Д. п. осталась неизменной относительно нормы (*благодаря* деятельности), семантика сочетания явно стала отрицательной, поскольку употребляется имя существительное, имеющее негативную семантику – коррупция (коррупционная деятельность), то есть незаконное обогащение, взяточничество, хищение и т. д. (Ожегов, 1996).

Хотя в Справочнике Д. Э. Розенталя присутствует особое замечание о широком употреблении предлога *благодаря* в нейтральном или даже негативном ключе, но подобные случаи ограничиваются книжным стилем [5], что к нашему примеру не применимо, поскольку его источником является новостной портал. Новостные порталы являются источником еще для 5-ти примеров употребления Д. п. и лишь один ис-

точник – личный блог. Мы можем предположить, что такая особенность употребления получила распространение не только в книжном стиле, но и в публицистике.

При исследовании положительной или отрицательной семантики употребления существительных с предлогами причины важно отметить, что описываемая в предложении ситуация и её причина могут иметь разные семантические коннотации. Итак, примеры употребления Д. п. в нашем списке имеют только негативные коннотации описываемой ситуации, и с точки зрения семантических коннотаций их причины можно разделить на 3 группы.

Первая группа с позитивной причиной событий: (1) В развитых странах, благодаря более высокому качеству институтов, ограничения соблюдались жестко, что оказывало существенное давление на ВВП и ограничивало внешнюю торговлю. (forbes.ru); (2) Весной 1974 г. часть Ленинграда чуть не ушла под землю. Катастрофа случилась благодаря строительству новых тоннелей метрополитена. (russian7.ru). В данной группе, несмотря на негативно описываемые события (ограничения торговли, катастрофа), употребление предлога *благодаря* может быть мотивировано именно позитивными коннотациями причины, то есть существительного в сочетании собственно с предлогом (высокое качество, строительство новых тоннелей). Однако примеров в данной группе мало, как и во второй – с нейтральной причиной событий: (3) А сейчас благодаря гаджетам и СМИ за один-два дня можно всю планету ввести в ложную идею или эмоцию. (business-gazeta.ru); (4) Мошенники стали богаче на 22 миллиона благодаря жителям Кировской области (prochepetsk.ru).

Почти половина примеров иллюстрирует употребление предлога *благодаря* именно с негативной причиной событий в третьей группе: (5) Именно благодаря их коррупционной деятельности происходит сложившаяся ситуация... (newsland.com); (6) На площади Мужества образовались провалы, а некоторые здания «украсили» трещины, благодаря че-

му увеличилась вероятность их обрушения (russian7.ru); (7) Случившееся – действительно трагедия. Произошло это по роковому стечению обстоятельств, благодаря неуправляемым радикалам с обеих сторон, неготовности милиции к жесткому конфликту и ее некомпетентности (bither.livejournal.com). Единственный пример из личного блога относится именно к этой группе, однако делать вывод о потере позитивной семантической привязки рано, поскольку велика вероятность совпадения.

Некоторые примеры вызывают сомнение в случайном и естественном выборе авторами предлога, поскольку явно наблюдается прием иронии: (б) – в данном случае ирония очевидна в том числе в связи с тем, что слово украсили употреблено в кавычках, то есть в противоположном значении, а значит предлог *благодаря* предположительно употреблен с аналогичным переносом значения; (4) – смысл предложения переворачивает только субъект «мошенники», в связи с чем предлог мог так же быть употреблен намеренно.

Значительно больше в рамках нашего материала обнаружено примеров употребления Р.п. с предлогом *из-за* (из-за любви, из-за песни, из-за актеров), в которых нормативная сочетаемость с падежом также осталась неизменной, изменения коснулись функции предлога.

Некоторые примеры мы можем выделить как нейтральные: Мы все любим хорошее кино. Кто-то из-за актеров, кто из-за хорошего сюжета [...]. Так, фраза «Мы все любим хорошее кино» является больше формальным вступительным словом, чем выражением оценочного суждения, поэтому и предложно-падежное сочетание здесь не выражает негативной оценки.

Следующий пример иллюстрирует противоречивое на первый взгляд сочетание с предлогом *из-за*: Новак: российская экономика конкурентоспособна из-за низких цен на газ (vesti.ru). Слово конкурентоспособность имеет положительную семантику (возможность выдержать соперничество на

каком-либо поприще) [1], что по семантике не сочетается с предлогом *из-за*, однако низкие цены на газ для экономики страны не являются исключительно положительным или отрицательным фактором, поэтому употребление предлога в данном примере также можно назвать нейтральным.

В большинстве примеров с предлогом *из-за* употребляются имена, имеющие положительную семантику (любовь, хорошие актеры, помощь), их поддерживает положительный контекст (справились быстро, находит радость, счастлив): Так быстро мы справились только из-за помощи родителей моего мужа; Я не хочу плохие фильмы называть хорошими только из-за хороших актеров [...]; Он находит радость в простом акте пения и в окружении дождя, и он снова счастлив из-за любви, которая у него есть; Я мир люблю из-за тебя.

Большая часть примеров зафиксирована нами в интернет-блогах и иных источниках, где авторы выражают свое мнение о чем-либо. Так, часть зафиксированных примеров из текстов в жанре отзыва (2), из которых особенно интересен пример 2 (из-за хороших актеров), где положительная семантика не очевидна. Здесь *из-за* может выражать негативные эмоции автора высказывания по поводу его нежелания давать несправедливо высокую оценку фильму, где есть хорошие актеры. А в примере 4, источником которого является песня современной исполнительницы Зары, эмоциональное высказывание в явно положительном ключе употреблено в конструкции *из-за* с Р.п. в рамках поэтического текста, что и может являться причиной такого употребления (потребность сохранить метрический рисунок поэтического текста).

Учитывая, что в рамках нашего материала найдено мало примеров с Д.п. (если не учитывать примеры ироничного употребления – 5 единиц), а также отсутствие обозначения в некоторых источниках семантики сочетания *из-за* с Р.п. как отрицательной [2], мы можем предположить, что данные конструкции теряют свою оценочную характеристику, ввиду чего *благодаря* с Д.п. (из-за очевидной внутренней формы произ-

водного слова) употребляется реже, уступая более универсальной конструкции с Р.п.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 01.03.2024).

2. *Виноградов, В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.

3. *Королева, М. А.* Чисто по-русски. Говорим и пишем без ошибок // Flibusta : [сайт]. – URL: <https://flibusta.su/book/57040-chisto-po-russki/read/> (дата обращения: 10.03.2026).

4. *Левонтина, И. Б.* Из-за, благодаря, по причине, вследствие, в результате, ввиду, в силу // Новый описательный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. – Москва, 2003. – С. 430–436.

5. *Розенталь, Д. Э.* Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию / Д. Э. Розенталь, Е. В. Джанджакова, Н. П. Кабанова. – М.: ЧеРо, 1999. – URL: <https://orfogrammka.ru/OGL02/81920152.html> (дата обращения: 13.02.2024).

6. *Розенталь, Д. Э.* Справочник по правописанию и стилистике // Словари русского языка : [сайт]. – URL: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/rules-rosental/articles/199-vybor-predloga.htm> (дата обращения: 10.03.2026).

7. *Тихонов, А. Н.* Большой грамматический словарь : в 2 томах / Л. З. Бояринова, Е. Н. Тихонова, М. Н. Трубаева. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 656 с. URL: https://www.phantastike.com/dic/bolshoy_grammat_slovar_1/pdf/ (дата обращения: 12.03.2024).

УДК 811.161.1'243:378.147:[81'373.46:616.317]

Тираспольская А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ЯЗЫКА МЕДИЦИНЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ВНЕШНЕЙ АНАТОМИИ ГУБ И ПЕРИОРАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ЛИЦА)

Статья посвящена проблеме изучения медицинских метафорических терминов, относящихся к внешней анатомии губ и периоральной области лица, в иностранной аудитории. Рассматриваются субстантивно-адекативные и субстантивно-субстантивные беспредложные двухкомпонентные терминологические словосочетания, анализируется метафорическая маркированность и образное содержание их составляющих.

Ключевые слова: Метафорические термины; эпонимические термины; термины-мифоэпонимы; двухкомпонентное терминологическое словосочетание; пластическая хирургия; язык медицины.

A. Yu. Tiraspol'skaya

Saint-Petersburg State University

Studying the metaphorical terminology of the medical language in a foreign audience (using the external anatomy of the lips and the perioral area of the face as an example)

The article is devoted to the problem of studying medical metaphorical terms related to the external anatomy of the lips and the perioral area of the face in a foreign audience. It examines substantive-adjectival and substantive-substantive non-prepositional two-component terminological phrases, and analyzes the metaphorical marking and figurative content of their components.

Keywords: Metaphorical terms; eponymic terms; mytho-eponymic terms; two-component terminological phrase; plastic surgery; language of medicine.

Терминологический аппарат современной медицинской науки характеризуется крайней сложностью и трудно исчислимым многообразием форм и способов образования терминов. Заметное место в терминосистемах всех отраслей и дисциплин медицины занимает метафорическая терминология. По справедливому утверждению М. В. Озингина, «метафорическая система медицинской терминологии динамична, что проявляется в метафоризации вновь появляющихся артефактов и развивающихся социальных отношений, во включении в метафорическое поле результатов развития науки» [1, с. 10]. В рамках вузовской программы при обучении студентов-медиков языку специальности невозможно обойтись без последовательного изучения терминов-метафор, без знания и понимания которых у будущих врачей не сформируется в необходимом объеме представление о понятийно-терминологическом аппарате, соответствующем избранной профессии. Особую трудность освоение терминов, имеющих в своем составе метафорический компонент, безусловно, представляет для иностранных учащихся, чей запас общеупо-

требительной лексики во всех случаях значительно ограничен по сравнению с носителями русского языка.

Помимо внутренней анатомии человека (строения и функционирования органов и систем органов), будущим медикам необходимо изучать также внешнюю анатомию на всех ее уровнях. В данной области знаний особый интерес для студентов (в первую очередь – интересующихся пластической хирургией) представляет, внешняя анатомия лица, в частности, губ и периоральной (находящейся вокруг рта) зоны и соответствующая означенным «анатомическим ориентирам» терминология. При обращении к этому подразделу медицины несомненным преимуществом для иностранных учащихся является наглядность рассматриваемых анатомических реалий, которые можно изучать на занятии не только по демонстрируемым картинкам или фотографиям, но и непосредственно на лицах друг друга.

Внешняя анатомия лица человека содержит множество терминов, созданных посредством метонимического или метафорического переноса. Семантический способ терминообразования, основанный на метафорическом переносе, признаётся исследователями одним из наиболее продуктивных в современной пластической хирургии: «Около тридцати процентов терминологического фонда пластической хирургии занимают ассоциативные термины, в которых отражены эмоции, чувства и субъективное восприятие мира автором термина» [2, с. 978].

Рассматриваемые в данном случае метафорические термины и профессионализмы относятся (за единственным исключением) сугубо к внешней анатомии губ и периоральной области лица и состоят более чем из одного слова: чаще всего – из двух, реже – из трех компонентов. Метафорические образы, представленные в означенной терминологии, отличаются разнообразием. (Соответствующий лексический материал был взят из следующих научных и научно-популярных медицинских источников: [3]–[5]).

В процессе обучения иностранных студентов, помимо собственно содержательной стороны изучаемых терминов и профессионализмов, представляется целесообразным последовательно анализировать 1. грамматическую структуру термина-словосочетания и частеречную принадлежность его составляющих, 2. наличие частичной или полной метафорической маркированности компонентов и 3. образ, стоящий за каждой конкретной метафорой.

В предлагаемых учащимся для освоения метафорических терминах-словосочетаниях главное слово неизменно выражено существительным, в то время как зависимыми компонентами в них могут выступать как прилагательные, так и существительные. Таким образом, рассматриваемые составные термины подразделяются на **субстантивно-адъективные** и **субстантивно-субстантивные беспредложные** (ср. с типами терминологических сочетаний, включающих эпонимы, выделяемых Н. В. Новинской [6, с. 285–286]).

К субстантивно-адъективным терминам (прилагательное + главное существительное [+ зависимое существительное]) в изучаемом материале относятся **белый валик** и **красная кайма губ**; к субстантивно-субстантивным беспредложным (главное существительное + зависимое существительное в род. п.) – **уздечка губы**, **колонна филтрума**, **арка / дуга / лук Купидона** и **точка Глогау – Кляйна** (в последнем случае речь идет о **метонимическом** переносе).

Представляется очевидным, что в изучаемых субстантивно-адъективных терминах метафорический перенос осуществляется в обоих словах: в термине **красная кайма губ** не содержит метафору только третий компонент, являющийся несогласованным определением. Образ каймы как полосы, идущей по краю материала / ткани, отсылает к другому чрезвычайно распространенному в медицине метафорическому общему термину *ткань*, обозначающему определенные структуры организма (*костная ткань*, *железистая ткань*, *мягкие ткани* и т. д.), который студентам знать жизненно необходимо.

Зрительное представление учащимися валика как некой продолговатой подушки способствует пониманию, почему тонкая полоска светлой кожи, окружающая снаружи контур губ и состоящая из специализированных желёз и жира, получила название *белого валика*.

Субстантивно-субстантивные беспредложные термины, образованные по схеме существительное 1 главное + существительное 2 зависимое в род. п., где в качестве факультативного компонента между существительными может находиться относящееся к существительному 2 уточняющее прилагательное, демонстрируют многообразие образных составляющих. В данной терминологии в качестве метафорического чаще выступает только один из компонентов. Здесь стоящие за лексемами образы могут отсылать учащихся к элементу архитектуры: **колонны** филтрума – два плавно изогнутых валика кожи, которые находятся по краям вертикального желобка (филтрума) на верхней губе человека, или части лошадиной сбруи: **уздечки** верхней / нижней губы – полоски из соединительной ткани и мышечных волокон, которые прикрепляются к верхней и нижней дёснам с наружной стороны по средней линии лица.

Особую сложность для восприятия и усвоения в иностранной аудитории традиционно представляют термины, включающие **эпонимы** и **мифоэпонимы**, учитывая, в частности, что они «являются полнозначимыми языковыми единицами с большим удельным весом коннотативного компонента» [7, с. 151]. В то же самое время, по справедливому утверждению исследователей, «несомненным преимуществом эпонимических терминов является их краткость» [8, с. 131], «использование эпонимов в кругу узких специалистов обеспечивает быстрое понимание сложившейся картины» [9, с. 1141]. Эпонимы также «выполняют мемориальную функцию (...) напоминают о вкладе конкретных ученых в развитие медицинской науки и практики» [9, с. 1141], поэтому при их изучении студентам необходимо давать краткую биографическую

справку об ученом или нескольких ученых, чьи имена фигурируют в составе терминологической единицы. Так, обращаясь к внешней анатомии губ, невозможно обойти вниманием **эпонимический термин точки Глогау – Кляйна**, обозначающий точки, расположенные на верхней губе в области дуги Купидона, и эквивалентные им точки на нижней губе, которые используются в косметологии для коррекции формы и объёма губ с помощью филлеров, связанный с фамилиями сразу двух крупных специалистов: врача-дерматолога Ричарда Глогау и пластического хирурга Кляйна. В данном случае термин создается путем **метонимического** переноса по модели «медицинское (анатомическое) открытие – исследователь-первооткрыватель» (зона / область губ + (кого? / чья?) фамилия первого ученого в род. п. – фамилия второго исследователя-практика в род. п.).

Важной частью освоения профессиональной метафорической терминологии является также работа учащихся с **мифозпонимами** (термин, предложенный Н. В. Васильевой и Т. В. Тритенко, см., например: [10]), которые «представляют собой соединение медицинского и общекультурного знания» [11, с. 103]. Термин (или профессионализм), существующий в медицинской научной и научно-популярной литературе сразу в трех синонимичных вариантах, **лук / арка / дуга Купидона** (характерный изгиб верхней губы в ее центральной части), в котором метафорический перенос создается сочетанием обоих компонентов, заставляет обратиться не только к форме древнего оружия, но и к образу использовавшего его древнеримского бога любви, расширяя лексический запас и культурный кругозор студентов.

Литература

1. *Озингин, М. В.* Роль метафоры в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010.

2. *Бекишева Е. В.* История и современное состояние терминологии пластической хирургии / Е. В. Бекишева, А. Г. Бунина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 17. – №5(3). – 2015. – С. 976–979.

3. *Воробьев, А. А.* Анатомические компоненты улыбки / А. А. Воробьев, Ю. А. Македонова, Е. С. Александрина, Е. Е. Писарева // Оперативная хирургия и клиническая анатомия. – 2020. – Т. 4. – № 3. – С. 6–15.

4. Омоложение рта и околоротовой области. Современные взгляды и концепции // Абриелль : [сайт]. – URL: <https://abriell.ru/blog/poleznaya-informatsiya/omolozhenie-rta-i-okolorotovoy-oblasti-sovremennye-vzglyady-i-kontseptsii/> (дата обращения: 20.09.2025).

5. *Ганина, К.* Мимика и анатомия губ // Sculpt-art.com : [сайт]. – 04.11.2024. – URL: <https://sculpt-art.com/tpost/6cdgyom1o1-mimika-i-anatomiya-gub> (дата обращения: 06.05.2025).

6. *Новинская, Н. В.* Структурно-грамматическая характеристика терминов-эпонимов // Вестник АГТУ. – 2004. – №3. – С. 284–290.

7. *Кисель, О. В.* Коннотативный потенциал терминов-эпонимов / О. В. Кисель, А. И. Дубских, Е. А. Ломакина, Г. А. Босик // Известия Волгоградского гос. педагог. ун-та. Филологические науки. – №4 (137). – 2019. – С. 148–151.

8. *Кондратьев, Д. К.* Современная медицинская эпонимическая терминология // Журнал Гродненского гос. мед. ун-та. – 2008. – №3. – С. 129–131.

9. *Татаренко, Т. Д.* О необходимости существования эпонимов в медицинской терминологии / Т. Д. Татаренко, А. А. Токпанова, Е. К. Лисариди // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – № 12. – 2015. – С. 1140–1141.

10. *Васильева, Н. В.* Термины-мифоэпонимы: проблемы понимания и интерпретации / Н. В. Васильева, Т. В. Тритенко // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – Москва. – 2023. – № 2 (19). – С. 17–28.

11. *Ткачева Т. А.* Эпонимы-метафоры в медицинской терминологии // Термины в коммуникативном пространстве: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике», 04 февраля 2022 года. – Астрахань. – 2022. – С. 101–106.

УДК 811.161.1'243:81'23:81'367.625:378.147

Токина А. И., Усенко И. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ И АСПЕКТУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ МЕНТАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В КУРСЕ РКИ («ВЕРЮ, НО НЕ ЗНАЮ», «ЗНАЮ, НО НЕ ПОНИМАЮ»)

Статья посвящена русским ментальным предикатам и их специфическим характеристикам, которые могут оказывать влияние на правильность понимания и корректность употребления данных единиц в речи студентов,

овладевших базовым уровнем РКИ. Ментальные предикаты в русском языке представлены широким кругом неоднородных глаголов, различающихся в плане семантики, аспектуальности, синтаксической валентности, что требует особого внимания при предъявлении глагольного материала.

Ключевые слова: предикат, глагол, ментальный, интеллектуальная деятельность, состояние, семантика, аспектуальность.

A. I. Tokina, I. Y. Usenko

Saint-Petersburg State University

On the issue of the specificity of semantic and aspectual properties of mental verbs in the course of Russian as a foreign language

The article deals with Russian mental predicates and their specific characteristics, which may influence the correct understanding and use of these units in the speech of students who have mastered the basic level of Russian as a foreign language. Mental predicates in Russian are represented by a wide range of heterogeneous verbs that differ in semantics, aspectuality, and syntactic valence, requiring special attention when presenting verbal material.

Keywords: predicate, verb, mental, intellectual activity, state, semantics, aspectuality.

Совокупность русских глаголов, которые принято относить к ментальным предикатам [2], представляет собой весьма обширную и неоднозначную группу как с точки зрения семантики, так и по их аспектуальным свойствам, а также особенностям сочетаемости, количеству и вариативности валентностей. Подобные глаголы могут обозначать не только целенаправленную мыслительную деятельность, но и определенное ментальное состояние или его наступление. В широком смысле к данному классу целесообразно относить все глаголы с категориально-лексической семой «ментальная (интеллектуальная) деятельность или состояние», независимо от того, служат ли они для наименования собственно мыслительных процессов, непосредственных результатов данных процессов или же ментальных состояний, мотивированных или немотивированных предшествующей мыслительной деятельностью.

Психическая деятельность человека весьма разнообразна, соответственно и лексические единицы, обладающие соответствующей семантикой, охватывают широкий круг называемых ими ментальных действий или состояний, что нашло полное отражение в различного рода классификациях ментальных глаголов. Так, Л. М. Васильев лишь к собственно глаголам мышления относит 8 групп (в их числе глаголы с ядерными значениями «верить», «понимать», «решать», тогда как глаголы знания и памяти выносятся в отдельные группы, при этом все данные единицы входят в обширный класс глаголов психической деятельности) [3]. Л. Г. Бабенко выделяет целое подполе, определяемое как «интеллектуальная деятельность», куда включает глаголы мышления, понимания, познания, памяти, решения и др. При этом один и тот же глагол может входить в разные группы в одном из своих значений. Так, глагол «понимать» относится и к собственно глаголам понимания, и к глаголам определения. Глагол «знать» включен как в группу познания, так и в группу глаголов понимания [1].

По большей части подобное деление является абсолютно оправданным, поскольку глаголы могут сближаться, пересекаясь в одной из точек сетки своих значений. Однако нам кажется, что нередко за рамками подобных развернутых классификаций остается понятие собственно ментального состояния (в отличие от понятия состояния эмоционального). Между тем большинство глаголов, относящихся к базовым ментальным предикатам, обозначают либо то или иное ментальное состояние (глаголы несовершенного вида), либо наступление ментального состояния (глаголы совершенного вида). На первый взгляд может показаться, что базовые ментальные глаголы (*думать – подумать, знать, понимать – понять* и т. д.) не представляют особой трудности для изучения в иностранной аудитории. Однако, как показывает практика, отдельные типовые ошибки, возникающие у иноязычных студентов, говорят о неоднородности данных глаголов и особой специфике их семантических и аспектуальных характеристик, что заставляет

задуматься о некоторых дополнениях, которые должны учитываться при подаче материала на занятиях, в учебных пособиях и Лексических минимумах.

В Лексическом минимуме базового уровня (ТБУ) представлены следующие единицы, обозначающие интеллектуальную деятельность (исходя из классификации Бабенко): *верить – поверить, думать – подумать о чем, забывать – забыть кого? что?, запоминать – запомнить кого? что?, знать кого? что?, изучать – изучить что?, надеяться (Надеюсь, что), помнить, понимать – понять кого? что?, решать – решить что? / + инфинитив*. Как видим, лишь часть глаголов снабжается пометами об управлении и возможности присоединения к предикату придаточного изъяснительного предложения (за исключением глагола *надеяться*), хотя они широко распространены в речи: *думаю, что..., знаю, что*. В Лексическом минимуме первого сертификационного уровня (ТРКИ-1) список глаголов и количество помет расширяется. Ментальные глаголы представлены следующим образом: *анализировать – проанализировать что? верить – поверить кому? ему? / в кого? во что?, вспоминать – вспомнить кого? то? / о ком? о чем? думать – подумать о ком? о чем, забывать – забыть кого? что?, запоминать – запомнить кого? что?, знать кого? что?, изучать – изучить то?, исследовать что?, мечтать о ком? о чем?, надеяться на кого? на что?, оценивать – оценить кого? что?, помнить, понимать – понять кого? что?, проверять – проверить кого? что?, решать – решить что? / + инфинитив, сравнивать – сравнить кого? что? с кем? с чем? узнавать – узнать кого? что? / о чем? ценить кого? что?* Считаем целесообразным расширить список помет при наиболее употребительных глаголах и в Лексическом минимуме базового уровня.

Мы выбрали базовые ментальные предикаты, как правило, разводимые исследователями по разным подгруппам более узкой семантики (*верить – поверить, знать, узнавать – узнать, понимать – понять, решать – решить*), и проанализи-

зировали их специфику, провоцирующую ряд ошибок, встречающихся у носителей китайского языка.

В отличие от глагола НСВ *решать*, который может обозначать целенаправленную деятельность, приводящую к итоговому результату (*решали задачу и наконец решили; решали, как провести новогодние каникулы, и решили поехать за город*), глаголы *верить*, *понимать*, *знать* не имеют подобного значения. С этой точки зрения в видовых парах *верить* – *поверить* и *понимать* – *понять* наблюдается обратное соотношение глаголов несовершенного и совершенного вида, где глагол НСВ в упрощенном виде обозначает ментальное состояние, а глагол СВ – его наступление: *С. понял* (= начал *понимать*), следовательно, *С. понимает*, *С. поверил* (= начал *верить*), следовательно, *С. верит*. В результате незнакомства студентов с категорией глаголов состояния они пытаются составлять предложения, исходя из привычной им типовой ситуации, когда глагол НСВ обозначает целенаправленную деятельность, а глагол СВ – результативное событие, итог данной деятельности, и допускают ошибки следующего рода: **Я долго понимал это правило и наконец понял*.

В ситуации с глаголами знания возникает следующая дополнительная сложность: некоторые учащиеся начинают путать глаголы *узнавать* – *узнать* и *знать*, не понимая, что глагол *узнать*, парный к глаголу *узнавать*, обозначает наступление ментального состояния знания (*узнать* = начать *знать*), а не узнавания: *С. узнал*, следовательно, *С. знает*. Ошибочное понимание подобных предикатов связано прежде всего с тем, что в учебных пособиях, как правило, представлены лишь традиционные значения глаголов НСВ – процессуальность, многократность, общий факт. Следует отдельно оговаривать, что в русском языке существует целый ряд глаголов НСВ, обозначающих состояние (не действие, не развивающийся во времени процесс), тогда как глагол СВ (при этом не всегда парный) указывает на наступление данного состояния.

В плане семантики ментальных глаголов могут происходить случаи смешения глаголов *знать* и *понимать*. В ряде случаев данные глаголы действительно могут сближаться. Однако в целом знание фактической информации далеко не всегда инициирует ситуацию понимания: *Я знаю все слова, но не понимаю смысл предложения*. Одна из типичных ошибок студентов: **Я знаю это предложение* (вместо: *Я понимаю это предложение*). Следовательно, необходимо разводить подобные глаголы по отношению к получению фактической информации из внешнего источника (глаголы знания) и осознанию, мотивированному внутренними мыслительными процессами (глаголы понимания). С подобной разницей в значениях связан и целый ряд ограничений на присоединение придаточных изъяснительных, что является отдельной темой для исследования. Что касается многозначности глагола *знать*, следует уделить внимание разнице в значениях «быть знакомым с кем-л.» и «обладать информацией», что не всегда оговаривается в учебных пособиях.

Глагол *верить* может вызывать у учащихся определенные сложности в связи с наличием в его семантике многочисленных инвариантных значений: верить в существование кого-, чего-л., то есть «считать что-л. соответствующим действительности» (*верить в Бога, в идею, в любовь с первого взгляда, в чудо*), «иметь уверенность в ком-, чем-л. (*верить в своего ребёнка, верить в лидера*), «верить в возможность осуществления ожидаемого», что сближается со значением глагола «надеяться» (*верить в победу, верить в успех, верить в счастливое будущее*), «относиться к кому-л. с доверием, не сомневаться в честности, правдивости» (*верить другу, верить учителю*). Подобное разнообразие зачастую приводит к непониманию разницы ситуаций (*верить другу* или *верить в друга, верить детям* или *верить в детей, верить себе* или *верить в себя, верить в честность* или *верить честности*), которое снимается при предъявлении учащимся достаточного количе-

ства типовых минимальных контекстов, раскрывающих глагольную семантику.

Итак, становится очевидно, что даже типовые и широко употребительные ментальные предикаты характеризуются определенной семантической и аспектуальной спецификой, которая может вызывать у студентов затруднения при понимании и провоцировать ошибки при употреблении подобных глаголов, требующих особого внимания при их предъявлении иностранным учащимся (включая обязательные указания на видовые характеристики и типовое контекстное окружение).

Литература

1. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. – 576 с.

2. Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.

3. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола : учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации. – М.: Высш. школа, 1981. – 184 с.

УДК 81'371:81'367.625:811.161.1

Хруненкова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

Азнагулова Ф. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СТАТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЖИЗНИ В ДОСТАТКЕ И ПРОЦВЕТАНИИ, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию семантики и функционированию русских глаголов со значением «жить в состоянии материального достатка». В фокусе внимания авторов находятся четыре глагольные единицы, обозначающие статическое состояние благополучия: *благоденствовать*, *здоровствовать*, *преуспевать* и *процветать*. Авторами рассматриваются тематические группы употребления наиболее частотных глаголов, а также делается вывод о смысловой многогранности исследуемых единиц и их роли в отражении культурных представлений о благополучии.

Ключевые слова: глагол со значением благополучия и достатка; лексико-графический анализ; контекстуальное употребление.

A. V. Khrunenкова

Saint-Petersburg State University

F. R. Aznagulova

Saint-Petersburg State University

Semantics and the functioning of verbs, representing a static state of life in affluence and prosperity, in Russian language

The article is devoted to the study of semantics and features of the functioning of Russian verbs with the meaning "to live in a state of material wealth". In the authors' focus are four verbs that represent the static state of well-being: to thrive, to live, to prosper and to prosper. The authors consider thematic groups of the use of these verbs, and also draw conclusions about the meaning of the multifaceted units studied and their role in reflecting cultural perceptions of well-being.

Keywords: verb with the meaning of well-being and wealth; lexicographic analysis; contextual use.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении группы глаголов, обозначающих статическое состояние жизни в достатке и процветании. Выбор исследуемой группы обусловлен частотностью употребления данных единиц в речи носителей русского языка, что подтверждается контекстами из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В состав данной группы входит 4 глагольные единицы: *благоденствовать, здравствовать, преуспевать, процветать*.

С целью выявления семантической общности данных глаголов, а также определения их дифференциальных признаков нами были проанализированы словарные дефиниции глаголов *благоденствовать, здравствовать, преуспевать, процветать* в пяти толковых словарях русского языка: С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [1], Д. Н. Ушакова [2], Т. Ф. Ефремовой [3], С. А. Кузнецова [4] и Малого академического словаря А. П. Евгеньевой [5]. Результаты словарного анализа свидетельствуют о высокой степени семантической общности данных глаголов. Исследуемые глаголы объединяются наличием

общей семы благополучного, устойчивого, успешного существования, что позволяет рассматривать их как синонимы. Глаголы «благоденствовать» и «преуспевать» демонстрируют наиболее выраженную связь с материальным благополучием и достатком, тогда как «процветать» и «здоровствовать» (во втором значении) преимущественно репрезентируют стабильность и общее благополучие. Таким образом, лексикографический анализ позволяет установить базовые значения и стилистические особенности исследуемых глаголов. Однако, для получения полного представления об их семантике и прагматике, необходимо обратиться к данным реального функционирования глаголов в речи носителей русского языка с целью выявления особенностей функционирования данных глаголов в речи носителей русского языка.

Согласно данным НКРЯ глагол *процветать* встречается в 2467 контекстах, *благоденствовать* – в 545 контекстах, *преуспевать* – в 405 контекстах, *здоровствовать* – в 273 контекстах.

Далее рассмотрим наиболее частотные глаголы – *процветать* и *благоденствовать*.

Глагол *процветать* наиболее часто встречается в значении «материальный достаток». В данном значении глагол *процветать* описывает экономическое благополучие отдельного человека, семьи или коллектива, а также успешность хозяйственной, коммерческой или предпринимательской деятельности.

Приведем пример: *Турецкая фирма «Ай.Вай.Постройка» процветала, богатела и расширялась.* (Екатерина Романова, Николай Романов. *Дамы-козыри* (2002) (52883:4970:5)).

В значении «экономическое, социальное или культурное развитие местности» глагол *процветать* подчеркивает экономическое, социальное или культурное развитие территориальных объектов – города, села, региона или страны. В данном значении глагол указывает на рост инфраструктуры, повышение уровня жизни, успешность хозяйственного развития и

общую динамику подъёма локального сообщества. Например: *Мне давно один человек говорил: ваша деревня процветает, говорит.* (И. А. Бунин. Дневники (1911–1919) (73386:404:7)).

В ходе анализа материалов НКРЯ было выявлено 545 вхождений глагола *благоденствовать*. Поскольку наше исследование направлено на изучение семантики «жить в состоянии материального достатка», было установлено, что более 350 контекстов (64,4 % от всей выборки) прямо или косвенно реализуют именно данное значение. При этом материальный достаток либо его отсутствие нередко соотносится с более широкими смысловыми аспектами, такими как политическая стабильность, социальное положение и моральная оценка. Анализ функционирования глагола «благоденствовать» в значении «жить в состоянии материального достатка» в НКРЯ позволил нам выделить следующие тематические группы:

В значении «экономическое благополучие» данный глагол используется для характеристики успешного развития стран, регионов и городов, обозначая устойчивость, порядок и экономический рост. Приведем некоторые примеры: *При Августе и демократия цвела, и экономика колосилась, и колонии благоденствовали, и усобицы он замирил.* (М. К. Кантор. В ту сторону (2009) (22985:744:10)); *Уже много лет США благоденствуют, печатая сотни тонн зеленой макулатуры, сбрасывая ее (вместе со своими проблемами!) по всей планете.* («Кидало» N 1. Кто он? (2002) // «Молния», 08.04.2002 (2816:7:4)).

Употребление глагола *благоденствовать* в значении «личное или сословное» богатство описывает состояние зажиточности, комфорта и привилегированного положения. Например: *Так все было прельстительно: Петруша благоденствовал в Италии, бегло и вкось – по-птичьи – выставлял нотные знаки, щеголял словами, услаждал себя карнавалами* (Борис Евсеев. Евстигней // «Октябрь», 2010 (22689:1540:5)); *Все достигнуто, живи, пожинай и благоденствуй* (Алексей Варламов. Пришвин или Гений жизни // «Октябрь», 2002 (61010:1566:5)).

По данным НКРЯ достаточно часто глагол *благоденствовать* функционирует в речи в значении «благоденствие как результат нечестной деятельности». Как показал анализ контекстов, глагол *благоденствовать* в указанном значении употребляется в ироническом или критическом ключе, когда с помощью данного глагола описывается благополучие недобросовестных лиц – мошенников, бандитов, взяточников, олигархов. В подобных контекстах глагол *благоденствовать* обозначает незаслуженное или неправомерное материальное благополучие. *Вот такой ценой, за счет перераспределения бюджета страны в Вашу пользу Вы и благоденствуете сейчас – за счет ограбления остальной страны* (Новая тема, которую никто пока не трогает (форум) (2008) (24783:2462:13)); *В нем благоденствуют халтурщики, взяточники, бандиты, перебиваются, как могут, наркоманы, бродяги, нищие* (М. С. Харитонов. Стенография конца века. Из дневниковых записей (2004) (20626:588:2)).

В заключение отметим, что лексикографический анализ словарных дефиниций позволил выделить базовые значения данных глаголов, а выявить их дифференциальные признаки. Наиболее частотным оказался глагол «процветать», который активно используется для описания как экономического благополучия отдельных лиц или коллективов, так и развития территориальных объектов. Глагол «благоденствовать», несмотря на то, что является мене частотным, отличается большей смысловой многогранностью: он может описывать как личное материальное благополучие, так и процветание регионов, стран или социальных групп, включая ироническое использование для характеристики незаслуженного достатка.

Анализ контекстов из Национального корпуса русского языка подтвердил, что данные глаголы не только передают значение материального достатка, но и часто включаются в более широкие культурные, моральные и социально-политические контексты, что позволяет рассматривать их как важный элемент лингвокультурной картины мира, отражаю-

щий представления носителей языка о благополучии, справедливости и успехе.

Литература

1. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907.
2. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
3. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц / Т. Ф. Ефремова. – В 2 т. – Москва : Рус. яз., 2000.
4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт; Москва : Рипол классик, 2008. – 1534 с.
5. Словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. – В 4-х т. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

УДК 821.161.1:2-523.4:81'42Izmajlova

Чжоу Кайжуй, Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

«СОБОР» КАК ЯДЕРНАЯ ЕДИНИЦА ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РЕЛИГИОЗНЫЕ ЗДАНИЯ» В РОМАНЕ И. ИЗМАЙЛОВОЙ «СОБОР»

В статье анализируется сложная семантика лексемы «Собор» как ядерной единицы лексико-тематической группы «Религиозные здания». Для выявления значений используются различные контексты, показывающие сложность и многогранность этого слова в романе Ирины Измайловой «Собор». *Ключевые слова: семантическая сложность, лексема, религиозные здания, текстообразующая единица.*

Zhou Kaizhui, I. N. Erofeeva

Saint-Petersburg State University

“Cathedral” as the core unit of the lexical-thematic group “religious buildings” in I. Izmailova's novel “Cathedral”

The article analyzes the complex semantics of the lexeme “Cathedral” as the core unit of the lexical-thematic group “Religious Buildings.” Various contexts

are used to reveal the meanings, showing the complexity and multifaceted nature of this word in Irina Izmailova's novel "Cathedral."

Keywords: semantic complexity, lexeme, religious buildings, text-forming unit.

Роман Ирины Измайловой «Собор», посвященный истории строительства Исаакиевского собора и сорокалетнему творческому подвигу архитектора Огюста де Монферрана, представляет собой интереснейший материал для лингвистического исследования. Уже само название произведения выводит лексему «собор» в разряд ключевых, текстообразующих единиц, вокруг которых выстраивается вся художественная структура романа.

Собор – это «главная или большая церковь в городе», здание, предназначенное для богослужений и отличающееся монументальностью форм [1], это «крупнейшее православное храмовое сооружение, обладающее статусом главного храма всего города, монастыря, благочиния или иного территориального образования, охватывающего сразу несколько церковных приходов. От обычного храма собор зачастую отличается гораздо более величественной архитектурой и стилем своего декоративного оформления внутреннего и внешнего убранства, что подчёркивает его высочайший статус» [2]. В тексте романа это значение является наиболее частотным и реализуется в девяноста одном случае из ста семидесяти восьми. Во многих контекстах собор предстает как часть реального городского пространства, физический объект, обладающий конкретными характеристиками и локацией. Например, в эпизоде, где описываются последствия наводнения, читатель встречает фразу: «Наводнение затопило несколько мастерских у собора, прервалась работа по установке калориферов» [3, с. 133]. Здесь собор выступает именно как пространственный ориентир, место, где происходят бытовые события и с которым связаны повседневные заботы людей.

Роман И. Измайловой – это не просто историческое повествование, но и рассказ о профессиональной деятельности архитекторов и инженеров первой половины XIX в. В двадца-

ти пяти контекстах слово «собор» приобретает значение «конструкция», предстает как сложнейшая инженерная задача. В спорах членов Академического комитета, в размышлениях самого Монферрана часто речь идет о фундаменте, о способах укрепления грунта, о соединении старых и новых частей здания. В этих контекстах собор – это чертеж, расчет, модель.

Параллельно с утилитарными значениями в романе развивается и эстетическая семантика лексемы, связанная с описанием внешнего вида собора. Четырнадцать контекстов акцентируют внимание читателя именно на визуальном, чувственном восприятии архитектуры. Собор здесь не просто стоит или строится — он является взору героев в своей величественной красоте. Например, Элиза видит «наплывающий на нее собор» и понимает, что он «похож на весь Петербург» [3, с. 157]. Глагол «наплывать» создает эффект живого, движущегося образа, подчеркивает мощь эмоционального впечатления.

В другом фрагменте – «за окном в глаза ему и ей засверкал огромный купол» силуэт собора описан как «взлетающий в небо» [3, с. 157]. Использование таких глаголов, как «засверкал», «взлетающий» и существительного «силуэт» вместо «здание», переводит описание из инженерной плоскости в плоскость искусства, заставляя воспринимать собор как произведение, подобное музыке или живописи.

Девять контекстов в романе актуализируют историческую и государственную функцию собора. Измайлова показывает, как решение императрицы Екатерины II «поставить новый собор святого Исаакия и сделать его главным петербургским храмом» [3, с. 39] превращает строительство в дело государственной важности.

Религиозная функция раскрывается через описание поведения людей: увидев собор, мужики «слезли с телеги, шапки долой, на колени повставали и будто окаменели» [3, с. 147]. Мы видим, как подчеркивается особая роль собора в народном сознании.

Наконец, наиболее сложным и интересным для анализа представляется значение «символическая функция», которое реализуется в тридцати девяти контекстах и выводит лексему «собор» на уровень философского обобщения. Здесь собор перестает быть только материальным объектом и превращается в многозначный символ - мечты, творчества, любви. Для Монферрана собор – это «призрак», «явившийся» ему, видение, определившее весь его жизненный путь. Автор прямо называет собор «мечтой», отказ от которой равносильен потере себя. Более того, собор осмысливается как дар, как выражение благодарности городу: «Я не смогу бросить его и убежать, не подарив ему собора» [3, с. 55]. В этом контексте собор становится символом самореализации, любви и признания, тем, что художник оставляет миру в доказательство своего существования.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что лексема «собор» выполняет в романе функцию ядра всей лексикотематической группы «Религиозные здания». Её частотность (178 употреблений) значительно превышает частотность других единиц этой подгруппы: «церковь» встречается 52 раза, «храм» – 36, «колокольня» – всего 4. Однако дело не только в количественных показателях. Именно «собор» обладает наиболее разветвленной и семантически насыщенной структурой значений (для сравнения: «церковь» в подавляющем большинстве случаев используется в прямом значении для обозначения конкретного здания – 48 из 52 раз).

Таким образом, в художественной системе романа И. Измайловой «Собор» лексема «собор» предстает не просто как архитектурный термин, а как многомерный образ-концепт. Являясь ядерной единицей ЛТГ, слово «собор» организует вокруг себя все повествование, становясь тем смысловым центром, к которому сходятся основные сюжетные линии и идейные мотивы романа

Литература

1. Большой толковый словарь Ушакова онлайн. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=71905> (дата обращения: 09.03.2026).
2. Проектирование и строительство храмов. – URL: https://arh-master.ru/article_12.html (дата обращения: 09.03.2026).
3. *Измайлова, И. А.* Собор. Роман о петербургском зодчем. – Москва: Азбука, 2025. – 795 с. – URL: <https://litlife.club/books/184090/read?> (дата обращения: 09.03.2026).

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 811.161.1:[81'276.6:55]:81'42

Антонов Д. А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ГОРНО-ГЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассмотрены результаты ассоциативно-вербального лингвистического эксперимента, проведенного в рамках опроса студентов 1 курса Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II. Выявлены критерии классификации лексики и реакции на стимулы, указывающие на формирование профессионального подхода к восприятию информации. Данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют об использовании специфического способа восприятия информации, свойственного специалистам геологической сферы деятельности. Большая часть респондентов соотносит себя с будущими специалистами данной области и формирует свою личность в соответствии с требованиями, выдвигаемыми в рамках обучения на данном направлении.

Ключевые слова: лингвистический эксперимент, ассоциативно-вербальный эксперимент, профессиональная коммуникация, ассоциативные связи, горно-геологическая лексика.

D. A. Antonov

Empress Catherine II Saint-Petersburg mining university

Mining and geological vocabulary in professional communication

This article examines the results of an associative-verbal linguistic experiment conducted as part of a survey of first-year students at the Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University. The criteria for classifying vocabulary and responding to stimuli, indicating the development of a professional approach to information perception, are identified. The data obtained during the experiment demonstrate the use of a specific method of information perception characteristic of specialists in the geological field. Most respondents identify with future specialists in this field and shape their identities in accordance with the requirements of their training in this field.

Key words: linguistic experiment, associative-verbal experiment, professional communication, associative links, mining and geological vocabulary.

Описание речевого портрета конкретной социальной группы, диалектов и профессионализмов активно изучаются лингвистами со второй половины XX в.: М. В. Панов, Л. П. Крысин, О. Г. Аглюнина и др. Диалектные единицы, отражая особенности языка региона, включены в повседневную коммуникацию, тогда как профессиональный жаргон участвует в создании профессиональной среды, участники которой используют особые лексемы для коммуникации внутри коллектива специалистов и демонстрации своей принадлежности к данной группе. Подобные свойства отмечает Л. П. Крысин по отношению к диалектам: «Как бы ни приспособлялся он, городской житель, к нормам поведения носителей диалекта, они воспринимают его как «чужака», как представителя иной культуры» [3].

Профессиональное сообщество – это «группы людей, объединенные общими интересами в определенных сферах деятельности и/или принадлежащие к одной и той же профессии. Главной целью взаимодействия участников сообщества является профессиональное общение коллег и единомышленников, в ходе которого происходит обмен информацией, совершенствование навыков и расширение общих знаний в этой области» (<Письмо> Минобрнауки России от 07.04.2023 N МН-11/238-ОП). Иначе говоря, главным критерием формирования профессионального сообщества является сфера деятельности, а язык, в свою очередь, формируется вследствие необходимости идентификации участников сообщества и построения профессиональной коммуникации между ними.

Научный текст может быть рассмотрен как художественный, так как в научном и профессиональном дискурсе возможно включение тропов и средств выразительности для придания уникальности материалу [4].

Формирование профессионального языка происходит в процессе взаимодействия личности со средой, следовательно, отдельный индивидуум осознанно или неосознанно принимает выделенную ему роль среди прочих специалистов данной сферы деятельности. Однако формирование лексикона и ассоциативных связей происходит с момента профессиональной идентификации человека примерно к 17–25 годам [4].

Лингвистические особенности речи студентов 1 курса Горного университета, связанные со спецификой профессии, рассмотрены в рамках ассоциативно-вербального лингвистического эксперимента. Выбор данного формата исследования обусловлен возможностью эксплицирования подходов классификации и текстообразования, произвольно или непроизвольно воспроизводимых респондентами, а также простота математической обработки результатов эксперимента [3]. Студентам был предложен опрос в google forms, вопросы которого условно разделены на три группы: свободные ассоциации, выбор ответа и создание текста. Всего 8 вопросов, прошел опрос 351 студент.

В данной статье рассмотрим блок вопросов с вариантами ответа и подбором ассоциаций к заданным лексемам. Например, одним из вопросов был: «Выберите лишнее», варианты ответа – гранит, алмаз, графит. Выбор указывает на восприятие данных лексем. Алмаз и углерод – аллотропные модификации углерода, тогда как гранит – магматическая горная порода, то есть респондент может выбрать физико-химический способ группировки лексики или по звучанию, например, гранит – графит, или же руководствоваться иными критериями. Так, 57 % опрошенных выбрали лишним гранит, алмаз – 20 %, а графит выбрали оставшиеся 23 %.

Следующая группа вопросов направлена на выявление ассоциаций к стимулу (лексеме), обозначающему минерал: «Напишите три определения (прилагательные) к слову "кварц"». Наиболее частыми ответами были следующие лексические единицы: прозрачный (101 единица), твердый (103

единицы), белый (105 единиц). Среди прочих ответов выявлены такие: розовый, красивый, кристаллический, блестящий, хрупкий, чистый, кварцевый, минеральный и др. Таким образом, отношение стимул-реакция показывает, что в данном случае доминирует профессиональный подход к выбору описательных единиц к лексеме, обозначающей минерал.

Вопрос, направленный на определение способа классификации объектов: «Распределите слова на две группы, напишите критерий разделения: аквамарин, аметист, пурпурит, кианит, бирюза, чароит». Более половины респондентов (около 70 %), распределили предложенные наименования, как и задумывалось при составлении вопроса, – по цвету. Остальные 30 % руководствовались критерием драгоценности, прочности. Двое респондентов распределили лексемы по форме слова, окончание на «т» и «гласную» в начале или конце слова.

Таким образом, результаты эксперимента показывают, что на становление личности специалиста горно-геологической сферы влияют как сама учебная среда, так и выбор направления подготовки, так как студент соотносит себя с будущими профессионалами и определенным образом формирует подход к решению лингвистических задач, а именно применяет полученные знания для описания объектов, предложенных в рамках ассоциативно-вербального эксперимента.

Литература

1. Дмитриева, М. Н. Лингвокультурологический потенциал лексемы *рождество* в языковом сознании современной молодежи (на материале ассоциативно-вербального эксперимента) / М. Н. Дмитриева, С. А. Рассадина, Д. А. Шукина // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2020. – № 6-1. – С. 46–53.
2. Караулов, Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Вопросы психолингвистики. – Москва. – 2015. – № 3 (25). – С. 14–35.
3. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. Москва: Языки славянской культуры, 2001. – № 1. – С. 90–106.

4. Синильникова, Е. С. Ода М. В. Ломоносова «Вечернее размышление о Божием Величестве при случае великого северного сияния»: структурно-риторические особенности / Е. С. Синильникова, Д. А. Щукина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Том 17. – № 12. – С. 4570–4576.

УДК 811.161.1'38:[316.772.5:378.4]-057.875

Бачурина А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭЛЕКТРОННОЕ ПИСЬМО-ПРОСЬБА ПРЕПОДАВАТЕЛЮ: КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена анализу коммуникативных стратегий в электронных письмах студентов к преподавателю. Материалом исследования послужили 62 письма с просьбой об отмене занятия, объединенные общей коммуникативной целью и диктумной информацией. Рассматривается структурная модель письма, выявляются обязательные и факультативные элементы. Особое внимание уделяется анализу приветствия, самопрезентации, мотивации и этикетных формул.

Ключевые слова: электронное деловое письмо; просьба; коммуникативные стратегии.

A. A. Bachurina

Saint-Petersburg State University

An email request to a teacher: students' communicative strategies

The article analyzes communicative strategies in students' emails to their teacher. The research material comprises 62 emails requesting class cancellation, all sharing the same communicative goal and dictum information. The structural model of the emails is examined, identifying obligatory and optional elements. Special attention is paid to the analysis of greetings, self-presentation, motivation, and etiquette formulas.

Keywords: business email; request; communicative strategies.

В результате цифровизации значительная часть делового и межличностного общения происходит в интернет-дискурсе, что ведет к трансформации существующих речевых жанров и требует их научного осмысления. Жанр электронного делового

го письма, будучи объектом многих исследований [1]–[3], в настоящее время испытывает влияние со стороны новых форм коммуникации – сообщений в мессенджерах, постов в соцсетях. Это приводит к размыванию жанровых границ и формированию гибридных текстов.

Особый интерес представляет речевое поведение молодежи: обладая высокой компетенцией в неформальной интернет-коммуникации, молодые люди зачастую не владеют нормами официально-делового стиля. Это противоречие становится причиной коммуникативных сбоев в общении с представителями старшего поколения (в частности, с преподавателями), что и обуславливает актуальность данной работы.

Материалом послужили 62 электронных письма студентов к преподавателю с просьбой отменить занятие, объединенные общей диктумной информацией (отмена всех остальных занятий в этот день). Выбор жанра и ситуации неслучаен: обращение «снизу вверх» представляет собой пример асимметричной коммуникации, где статусное неравенство играет ключевую роль, а нестандартность просьбы вынуждает студентов искать особые способы аргументации. При этом неудачный выбор языковых средств, не соответствующий ожиданиям адресата, может привести к коммуникативной неудаче [4, с. 169], то есть языковое оформление в данном случае особенно важно.

Цель статьи – выявление и описание коммуникативных стратегий студентов в ситуации статусно-обусловленной просьбы и анализ типичных нарушений норм официально-делового письма.

В результате анализа текстов писем была выявлена композиционная модель электронного письма-просьбы, включающая следующие элементы: приветствие, представление, объяснение причины написания письма, просьба, мотивация, вежливые формулы, подпись.

Обязательными элементами оказались приветствие и просьба. Приветствие выполняет контактоустанавливающую

функцию, а просьба реализует коммуникативную цель адресанта. Остальные компоненты вариативны и могут опускаться, что свидетельствует о размытости жанрового канона в сознании пишущих.

Приветствие.

Типичные (нормативные) модели: «Здравствуйте, уважаемая ...!», «Здравствуйте, ...!», «Доброго времени суток, ...!». Они соответствуют этикетным нормам, включают обращение по имени-отчеству и соблюдают субординационную дистанцию.

К нетипичным моделям относится формула: «Добрый день!» (отсутствие обращения). Игнорирование имени преподавателя может объясняться несколькими факторами: экономия речевых усилий, влияние неформального общения в мессенджерах (где имя опускается), наконец, незнание имени преподавателя.

Еще один пример ненормативного приветствия: «Здравствуйте, дорогая ...!». Использование обращения «дорогая», закрепленного за иными жанрами (личное письмо, поздравление) может быть попыткой сократить дистанцию. Однако это может восприниматься адресатом как фамильярность, нарушающая статусные ожидания.

Представление.

Способы самопрезентации группируются по тому, от чьего лица формулируется просьба.

Наиболее нейтральные и частотные варианты – представления от первого лица единственного числа: «Я студент группы...», «Меня зовут...», носят сугубо идентифицирующую функцию.

В ряде писем студенты акцентируют свою роль старосты: «Я староста...», «Пишет Вам староста...». Указание на статус старосты может совершаться для повышения коммуникативной значимости, легитимации права на обращение с нестандартной просьбой.

Особую группу составляют случаи, когда студент выступает от имени всей группы: «От лица всей группы...», «Вам пишет группа...». В этом случае можно говорить о стратегии разделения ответственности: студент выступает как «делегат», разделяя потенциальные негативные последствия от просьбы между всеми членами коллектива.

Наряду с прямым называнием используются клише: «Вас беспокоит...», «К Вам обращается...». Интересен при этом вариант «Вас тревожит...» – он может свидетельствовать о стремлении студента максимально соответствовать «правильной» официальной речи, подчеркнуть субординацию, что, однако, нарушает жанровые нормы.

Объяснение причины.

Способы оформления единой диктумной информации (отмена других занятий) различны.

Значительная часть студентов прибегает к официально-деловым клише: «в связи с тем, что...», «в связи с отменой...». Выбор данных конструкций можно рассматривать как попытку соответствовать жанровым особенностям.

Характерной чертой объяснений становится апелляция к «непредвиденности»: «непредвиденные обстоятельства», «так сложилось». Данная стратегия позволяет студенту снять с себя ответственность за ситуацию и, как следствие, за саму просьбу: она предстает как вынужденная реакция на внешние обстоятельства.

Наряду с официально-деловыми клише активно используются разговорные обороты: «дело в том, что...», «так получилось, что...», а также неопределенно-личные и пассивные конструкции: «нам отменили пары», «пары были отменены». Та же стратегия снятия ответственности: ситуация представлена как происшедшая сама собой.

Просьба.

Значительная часть студентов оформляет просьбу в виде вопроса: «можно ли...?», «есть ли возможность...?», «не могли бы вы...?». Так, вопросительные предложения с модальными

глаголами часто оформляют косвенную (вежливую) просьбу [5, с. 71], особенно при наличии статусной дистанции между участниками коммуникации [4, с. 71]. Используются и перформативные конструкции: «просим вас...», «обращаемся с просьбой...», которые обычно характерны для нейтральных и сниженно-вежливых просьб. Данные конструкции часто смягчаются: «хотели бы попросить», «убедительно просим». Можно сделать вывод, что в большинстве случаев студенты интуитивно стремятся к повышенной вежливости, осознавая статусную дистанцию и нестандартность просьбы.

Что касается стилистического оформления, то можно говорить о двух векторах отклонения от нормы: избыточная официальность и вежливость, с одной стороны («просим вас разрешить отменить пару по дисциплине», «прошу вас проявить благосклонность»), и фамильярность – с другой («хочу предложить Вам дать нам задание», «мы подумали и решили, а не отменить ли нам и вторую пару»).

В первом случае наблюдается попытка компенсировать неожиданность и неуместность просьбы избыточной вежливостью и официальностью; во втором случае – сбой в статусно-ролевой ориентации: попытка перевести общение в дружеский регистр, что воспринимается как нарушение этикета.

Мотивация просьбы

Здесь также наблюдаются два стилистических вектора:

Официально-деловая аргументация: «чтобы избежать нерационального использования времени», «посещение одной пары связано с существенными <...> затратами». Данные формулировки представляют собой попытку представить просьбу как рациональное предложение, однако нагромождение канцелярских оборотов выглядит неуместно.

С другой стороны, происходит снижение регистра общения, используются разговорные формулировки: «многие люди живут далеко», «не очень удобно приезжать». В ряде случаев разговорность переходит в формулировки, которые могут быть восприняты как неуважительные: «не видим смысла

приезжать ради одной пары», «не хотят тратить время». Им-плицитная оценка занятия как не стоящего усилий – коммуни-кативная неудача, граничащая с нарушением этикета.

Отдельную группу составляют попытки апеллировать к выгоде преподавателя: «это и вам даст возможность уменьшить нагрузку», «вам это тоже будет удобно». Апелляция к выгоде преподавателя является попыткой представить просьбу как взаимовыгодное предложение, однако рассуждения о том, что удобно преподавателю, также могут быть восприняты как бестактность и нарушение статусных ожиданий.

Вежливые формулы

Анализ этого блока позволяет выделить несколько устойчивых групп формул: формулы благодарности («заранее спасибо», «будем очень благодарны», «премного благодарны»), апелляция к пониманию («прошу отнестись с пониманием», «надеюсь, что вы войдете в наше положение»), извинения за беспокойство («извините, если отвлекаю», «извините за позднее сообщение»).

Эти формулы также акцентируют асимметричность коммуникации, маркируют осознание студентом того, что его обращение создает адресату дополнительные трудности, и направлены на минимизацию коммуникативного ущерба. При этом так же, как и в других частях письма, используются избыточно-почтительные обороты, свидетельствующие о недостаточном владении данным жанром.

Подпись

Анализ показал существенное расхождение в частотности: представление есть в 84 % писем, подпись – только в 60 %. Это свидетельствует о том, что представление осознается как прагматически необходимое (идентификация адресанта), подпись – как избыточная формальность (особенно если адресант уже представился в начале). Отсутствие подписи может объясняться экономией усилий, влиянием других жанров (например, сообщения в мессенджерах, где подпись не требуется), незнанием жанровых норм.

На основе анализа писем можно сделать следующие выводы:

В ситуации асимметричной коммуникации студенты интуитивно используют стратегии, смягчающие категоричность просьбы: вопросительные формы, модальные смягчители, апелляцию к пониманию адресата.

Однако эти интуитивные стратегии реализуются на фоне системных стилистических и коммуникативных ошибок, которые можно свести к двум противоположным векторам: избыточная официальность (нагромождение канцеляризмов, архаичные обороты) и фамильярность (снижение регистра, разговорность, панибратство).

Обе группы ошибок – следствие недостаточной жанровой компетенции: студенты либо не знают, как «правильно», и копируют внешние признаки официальности, либо переносят в деловую переписку нормы неформальной цифровой коммуникации.

Таким образом, анализ студенческих писем-просьб позволяет не только описать конкретные коммуникативные стратегии, но и диагностировать более широкую проблему – размывание жанрового канона официально-делового письма под влиянием повседневной цифровой коммуникации и недостаточную сформированность жанровой компетенции у молодых носителей языка.

Литература

1. Вишнякова, Е. А. Электронное письмо в составе сетевого текста на английском языке : дис. ... к. ф. н. : 10.02.04. – Москва, 2007. – 180 с.

2. Дьяченко, М. П. Институциональная природа делового письма в электронной среде // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2023. – № 3 (59). – С. 74-86.

3. Корнеева, М. Г. Лингвистические составляющие жанра электронного делового письма (на материале английского языка): автореф. дис. ... к. ф. н. : 10.02.04. – Москва, 2016. – 24 с.

4. Румянцева, Е. В. Функционирование высказываний со значением просьбы в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – Т. 2, № 9(27). – С.169–172.

5. *Формановская, Н. И.* Способы выражения просьбы в русском языке (прагматический подход) // Русский язык за рубежом. – 1984. – № 6. – С. 67–72.

УДК 811.161.1:378.147:008:130.123.4

Задонская Г. А.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ВЕКТОР КОРРЕКТИРОВКИ ТЕКСТООФОРМЛЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (КУРСАНТОВ)

Статья посвящена формированию языковой личности и ее гуманитарной культуры через обращение к текстоформирующей деятельности студентов (курсантов) в лингвориторических дисциплинах. Их продолжением становится проект интеллектуального тренинга по русской грамотности «Чернильная душа», направленный на корректировку орфографических и пунктуационных знаний студентов, курсантов; в содержательной части он опирается на дидактический принцип интеграции гуманитарных дисциплин и включает обучаемых в культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга, аккумулирующего духовно-ценностный код русского мира.

Ключевые слова: текстоформирующая деятельность; орфографическая и пунктуационная грамотность; интеграция гуманитарных дисциплин; лингвистика; культура речи; формирование языковой личности; культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга.

G. A. Zadonskaya

S.M. Kirov Military Medical Academy

Integration of humanities as a vector of correction of students' (campers') text-writing activities

The article is devoted to the formation of a linguistic personality and its humanitarian culture through the use of text-forming activities, in which the writer's thought is formed, formulated, and presented. The "Ink Soul" program of intellectual training in Russian literacy is aimed at improving the spelling and punctuation skills of students and cadets. It is continued by the project of intellectual training in Russian literacy "The Ink Soul", aimed at correcting the spelling and punctuation literacy of students, cadets; in the content part, it relies on the didactic principle of the integration of the humanities and includes the students in the cultural and educational space of Saint-Petersburg, accumulating the spiritual and value code of the Russian world.

Keywords: text-based activities; spelling and punctuation literacy; integration of humanities; linguorhetoric; speech culture; formation of a linguistic personality; and the cultural and educational space of Saint-Petersburg.

Подход к русскому языку в высшей школе не только как к основе риторического мастерства, развития когнитивных и коммуникативных способностей обучающихся, формирования умений работать с научно-профессиональной информацией, медиатекстами, но и как к средству становления личности, сохраняющей культурно-историческую память, духовно-ценностные коды русского мира, определяет вектор методических поисков в преподавании лингвориторических дисциплин, следующих принципам гуманитаризации современного образования.

Исследования механизмов речи и грамотного письма (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, М. Р. Львов, В. Л. Радзиховская), концепции когнитивной лингвистики о языковой личности и текстовой деятельности (Ю. Н. Караулов, В. З. Демьянков, А. А. Кибрик, Р. М. Фрумкина), идеи развивающего письма, опирающегося на культурологические, аксиологические подходы, определили необходимость корректировки текстоформирующей составляющей в обучении лингвориторике курсантов и студентов-медиков.

Важность для литературного языка его обработанности, правильности, нормированности, являющиеся залогом устойчивости, целостности, общепонятности, отражается в выделении в дисциплине «Русский язык и культура речи» коммуникативно-риторического и нормативно-языкового аспектов. Педагог-исследователь О. А. Скрябина, анализируя работы М. М. Разумовской, Д. Н. Богоявленского, подчеркивает, что правописание, согласующееся с языковыми нормами, включается в самое существенное - «переплавку содержания мысли в языковые формы» (Д. Н. Богоявленский). Автор обращает внимание на то, что в условиях продуцирования собственного текста требуется другой тип теоретического мышления, более широкий, чем на уровне конкретного правила. По мнению

лингвиста, он «заключается в кодировании смысла сообщения, передаваемой информации вербальными и невербальными способами, буквенными и небуквенными средствами графики. И это уже не просто сумма правил орфографии и пунктуации, но когнитивно-коммуникативная деятельность, при которой формируется, формулируется и оформляется мысль пишущего» [1, с. 8].

В подготовке курсантов, студентов-медиков важным «является также развитие мышления – рационального, образного, практического» [2, с. 5]. Умение вести диалог с пациентом: спрашивать, уточнять, слушать, интерпретировать как вербальную, так и невербальную информацию, объяснять, убеждать, настраивать – та речевая компетенция, которая стоит за понятием «лингвоактивность» и которая влияет на успешность специалистов в самых разных сферах деятельности.

Итак, развитие дискурсивного мышления и текстоформирующая деятельность обучающихся находятся в тесной взаимосвязи, а, значит, грамматическая, орфографическая, пунктуационная грамотность – важные составляющие языковой профессиональной (не только врача) личности и ее гуманитарной культуры.

Как показывает тестирование курсантов и студентов-первокурсников Военно-медицинской академии, полученные результаты отражают общее снижение уровня культуры речи общества и, безусловно, все большее влияние интернет-письма, иногда вовсе пренебрегающего нормами текстоформирования, а также низкую читательскую грамотность как способность понимать и использовать письменные тексты, в том числе для приобретения «орфографической зоркости».

Такие выводы стали основой для создания интеллектуального тренинга по русской грамотности «Чернильная душа» для курсантов и студентов Военно-медицинской академии. Проект расширяет рамки собственно дисциплины «Русский язык и культура речи» и, опираясь на методические принципы образовательной урбанистики, отражающей понятийное поле

«культура и город», выходит в культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга [3]. В содержательной части проект использует исторические, философские, социально-психологические, архитектурно-градостроительные нарративы, совокупность которых определяет особую роль великого города в российской цивилизации. Выделенным по результатам тестирования 5 основным орфографическим темам соответствуют диктанты о Санкт-Петербурге, описывающие объекты, имеющие особую духовно-ценностную значимость в создании образа города и в адаптации курсантов к его культурно-ценностным смыслам. Им предшествуют видеопрезентации описываемых объектов с интерактивным просмотром, помогающим понять, о чем средствами урбанистики говорит Санкт-Петербург, интегрироваться в его культурно-ценностную среду, стать его частью, поскольку «без вербальной интерпретации со всей ее многозначностью архитектурный объект останется в сфере бытовой реальности вне сферы культуры» [4, с. 1].

Таким образом, принцип интеграции гуманитарных дисциплин, реализованный в интеллектуальном тренинге по русской грамотности «Чернильная душа, становится не только вектором корректировки текстоформирующей грамотности студентов, курсантов, но и способствует формированию культурно-языковой личности, понимающей непреходящие ценностные смыслы, заключенные в духовно-культурном коде Санкт-Петербурга как части русской цивилизации.

Литература

1. *Скрябина, О. А.* Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10 – 11 классы) : автореф. дис. ... доктора педагогических наук. – Москва. – 2011. – 51 с.
2. *Гринько, Е. Н.* Медицинская риторика : учеб. пособие. – Москва: Флинта, 2018. – 208 с.
3. *Задонская, Г. А.* Урбанистика в коммуникации, слове и обучении языку // Проблемы семантики и прагматики языковых единиц разных уровней в эпоху больших языковых данных: сб. трудов Междунар. науч. конф., Калуга, 28–30 июня 2025 года. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского. – С. 124–130.

4. Янковская, Ю. С. Семиотические механизмы социально-психологической обусловленности архитектурного проектирования //Архитектон: известия вузов. – 2004. – №1(6). – URL: http://archvuz.ru/2004_1/5 (дата обращения: 02.03.2026).

УДК 808.5:316.772.5:378.4:004.738.5

Кирилова В. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРИНЦИПЫ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы коммуникации между преподавателями и студентами в мессенджерах и на подобных им мультимедийных платформах в процессе учебной деятельности с точки зрения речевого этикета и культуры речи в целом.

Ключевые слова: мессенджер; этика; речевого этикет; речевая коммуникация.

V. V. Kirilova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Principles of network communication between participants in the educational process at the university

The article examines the problems of communication between teachers and students in messengers and on similar multimedia platforms in the educational process from the point of view of speech etiquette and speech culture in general.

Keywords: messenger; ethics; speech etiquette; speech communication.

Этические нормы складывались веками и были закреплены как в канонических священных, так и во множестве классических светских текстах, созданных на протяжении всей истории человечества от времён античности до новейшей истории. Несмотря на то, что они многократно пересматривались и уточнялись, их необходимость очевидна. Классик английской литературы Джон Голсуорси писал об этом так: «Если каждый открыто провозгласит своим символом веры погоню за наслаждением, все станут за ним гнаться, расталкивая друг друга и работая локтями, - и горе неудачнику. А ими окажутся почти все, и в первую очередь те дармоеды, ко-

торым такой символ веры больше всего по душе, так что они-то уж, безусловно, не смогут насладиться жизнью. Ведь те идеалы, которые все эти люди ни в грош не ставят, – только правила уличного движения, выработанные веками для того, чтобы не мешать друг другу и чтобы на свете получше жилось не только наглецам, хапугам, бандитам и ловкачам. Все наши устои – религия, брак, договоры между державами, закон и прочее – это всего лишь проявления заботы о том, чтобы люди не обижали друг друга, а следовательно, чтобы не обидели тебя самого» [2].

Так или иначе, предельным выражением этического закона может служить формула категорического императива И. Канта: «поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своём лице, и в лице всякого другого как к цели, и никогда – только как к средству» [3]. Иначе говоря, универсальным критерием нравственного поведения является благо и отдельного человека, и общества в целом, и недопустимо относиться к окружающим только как к орудию, инструменту достижения личных, эгоистических целей. Русский язык зафиксировал оценку подобного рода фактов в ёмких и убедительных оборотах речи: *идти по головам/по трунам, работать локтями, ни в грош не ставить (кого-либо)* и других подобных, которые употребляются с недвусмысленной негативной коннотацией.

Как этикет в целом, так и речевая коммуникация со времён Канта подверглись существенным трансформациям. Очевидна тенденция к вытеснению ритуалов нормами, всё большему пренебрежению условностями как на бытовом, так и на официальном уровне. Технологический прогресс зачастую используется как удобный предлог для отказа от традиционной сдержанности и щепетильности, следствием чего является ущемление интересов одного из участников коммуникации, пренебрежение его потребностями, перекладывание ответственности за результаты общения целиком на одну из сторон

и другие негативные проявления. Это происходит в силу разного рода причин, как объективных, так и субъективных.

К первым можно отнести отставание этикета от бурного развития средств коммуникации. Правила и нормы, существовавшие в течение длительного периода истории, когда преобладало непосредственное общение людей друг с другом, а из форм дистантного во времени и/или пространстве общения были доступны только переписка по почте и, позднее, телефонные контакты, – эти правила уже не всегда достаточны для коммуникации в мессенджерах и социальных сетях и нуждаются в уточнении.

К субъективным причинам деградации коммуникативной этики можно отнести пренебрежение к традициям и семейному воспитанию, растерянность перед лицом быстро меняющихся условий жизни и другие факторы личностного порядка.

Чтобы избежать неоправданного расширения темы, ограничимся коммуникацией в мессенджерах, куда сегодня переместилась большая часть профессиональных и деловых контактов ввиду следующих преимуществ этого вида связи:

- оперативность (возможность практически моментальной передачи необходимой информации любому лицу независимо от местонахождения адресата и адресанта сообщения);
- возможность выбора формата сообщения (текст, голосовое сообщение, видеосообщение и ВКС, передача прикреплённых файлов, проведение опросов);
- возможность создания рабочих постоянных и временных групп с равным доступом к общению;
- обратная связь и контроль рабочих процессов;
- отложенный ответ, который можно дать в удобное время и по мере готовности;
- доступность связи (иконка мессенджера расположена на рабочем столе коммуникатора).

Однако все перечисленные удобства имеют и свою оборотную сторону, в частности:

– возможность регистрации в сети под никнеймом¹ – вымышленным именем или даже комбинацией нечитабельных знаков [5];

– использование в качестве аватара² произвольных изображений, что делает невозможной идентификацию пользователя с реальным лицом [1];

– Возможность отправки сообщений в любое время, в том числе вне пределов рабочего дня адресата.

Безусловно, большинство сайтов и порталов организаций предоставляют для служебной коммуникации специальные чаты, но большинство коллег в силу понятных причин предпочитает использовать мессенджеры: во-первых, они всегда под рукой, т.е. для просмотра сообщения не требуется расходовать дополнительное время, чтобы специально зайти на сайт организации; во-вторых, в ситуации, когда количество платформ и без того является избыточным, вполне естественно желание ограничиться одним-двумя наиболее удобными каналами связи.

И здесь кроется главный раздражитель – отсутствие чётких правил коммуникации. Во-первых, давно отошли в прошлое времена, когда сотрудник был доступен по стационарному телефону только в рабочее время, а личные телефоны были далеко не у всех. Кроме того, даже при наличии последнего звонок в личное время по рабочему вопросу был своего рода форс-мажором. Во-вторых, сегодняшний студент не испытывает того пиетета перед преподавателем, который в прежние времена исключал общение по телефону (по крайней

¹ Никнейм (ник; англ. nickname /'nikneɪm/ – первоначально «кличка, прозвище», от древнеанглийского an eke name – «другое имя», перешедшее в одинаково звучащее «a nick name»)[1], также сетевое имя[2] – псевдоним, используемый пользователем в Интернете, обычно в местах общения (в блогах, форумах, чатах) как более короткая или новомодная альтернатива реальному имени.

² Аватар, аватара (просторечн. аватарка, ава, авá, от англ. avatar), а также юзерпик (англ. userpic, сокращение от англ. user's picture – «картинка пользователя») – графическое представление пользователя, его альтер эго, игрового интернет-персонажа.

мере, по инициативе самого студента) – в случае возникновения каких-либо вопросов следовало лично прийти на кафедру или в деканат и почтительно подождать, пока преподаватель освободится. Студенты сегодня ничтоже сумняшеся пишут преподавателю в мессенджер в любое удобное для них, студентов, время и даже отправляют голосовые сообщения. При необходимости обмениваться контактами приходится каждый раз специально оговаривать правила, даже самые, казалось бы, очевидные: не беспокоить в нерабочее время и ограничиться текстовыми сообщениями.

И здесь нельзя не сказать отдельно о формате голосовых сообщений. Последние являются, безусловно, удобной опцией, так как позволяют «наговорить» устное сообщение в ситуации, когда набирать текст по какой-либо причине затруднительно. Однако такая форма коммуникации требует, во-первых, известной степени доверия между собеседниками, а во-вторых, является своего рода «котом в мешке»: далеко не каждый готов прослушать такое сообщение в присутствии других людей, т.е. для этого необходимо либо уединиться, либо включить и надеть наушники – не говоря уже о том, что окружающие не испытывают удовольствия от прослушивания чужих сообщений личного характера. Пределом бестактности является голосовое сообщение, полученное от неизвестного пользователя.

Учёные, посвятившие себя исследованиям в сфере современной коммуникации, предпринимают систематические и более или менее успешные попытки выработать некоторую общую парадигму общения. Так, Джеффри Лич¹ рассматривает вежливость как область риторической прагматики. Его постулаты речевого общения направлены на создание условий успешного взаимодействия участников коммуникации.

¹ Джеффри Лич (1936-2014), специалист в области семантики, грамматики, стилистики, корпусной лингвистики и прагматики. Почётный профессор кафедры лингвистики и английского языка Ланкастерского университета.

В частности, Принцип вежливости Дж. Лича претендует на статус определённого эталона отношения собеседников друг к другу, который отсылает к давно известным этическим нормам. Принцип вежливости сформулирован в виде следующих максим:

максима такта – соблюдение границ частных речевых интересов;

максима великодушия – соблюдение позиций равенства в диалоге;

максима одобрения – соблюдение позитивного настроения в отношении позиции собеседника;

максима скромности – контроль самооценки, её реалистичное представление;

максима согласия – направленность на поиск компромисса;

максима симпатии – выражение благожелательного отношения к собеседнику и его позиции [4].

Но всё это общие положения, относящиеся к правилам коммуникации в мессенджерах как философская этика к правилам вежливости: они не позволят вам «давить» на собеседника – например, требовать немедленного ответа, демонстрировать превосходство или раздражение. Но это относится скорее к содержанию разговора. То же можно отнести и к коммуникативным максимам Грайса [4].

Ряд интернет-ресурсов предлагает схожие с ними правила, однако не лишённые необходимой в данном случае конкретики.

Так, ресурс Skillbox.ru предлагает следующие пять правил:

«Уважайте приватность и согласие. Перед началом личной переписки убедитесь, что другой человек согласен и хочет общаться с вами. Не нарушайте приватность и не делитесь личной информацией другого человека без разрешения.

Будьте вежливы и терпимы. <...>

Соблюдайте конфиденциальность. <...>

Отвечайте своевременно и внимательно. <...>.

Уважайте желания и границы других. У каждого человека могут быть свои предпочтения и границы в личной переписке. Уважайте эти границы и не настаивайте на общении, если другой человек выразил нежелание. Будьте внимательны к запросам на то, чтобы остановить общение или уменьшить его интенсивность» [7]

Ресурс Kaspersky.ru существенно расширяет зону рекомендаций, добавляя к ним, в числе прочего, следующие:

«...5. Не забывайте об орфографии и пунктуации

Обязательно перечитайте свои ответы и проверьте их на грамматику, орфографию и пунктуацию. Собеседника может раздражать необходимость расшифровывать небрежно написанный текст, чтобы понять его смысл. Кроме того, грамматические ошибки отвлекают от самого смысла сообщения. <...>

7. Уважайте время и возможности других <...>.

9. Не злоупотребляйте возможностями <...>.

13. Не разглашайте личную информацию <...>.

Очень важно хранить в секрете персональную информацию, особенно во времена социальных сетей, когда распространена кража личных данных с применением методов социальной инженерии. Ни при каких обстоятельствах нельзя сообщать в интернете пароли и личную информацию: имя, адрес и номер телефона...» [6].

К вышеизложенному следует добавить рекомендации, относящиеся непосредственно к общению в процессе учебной деятельности. Представляется необходимым или, как минимум, целесообразным придерживаться следующих условий.

Так как имя пользователя зависит от имени сохранённого в телефоне контакта, то никнейм, присвоенный себе собеседником, не принципиален. Однако если он не совпадает с фамилией и именем студента, то при отправке первого сообщения он должен представиться полными именем и фамилией и указать код группы.

Если студент пишет преподавателю с личного аккаунта, то юзерпик должен быть как минимум пристойным, а в идеале узнаваемым: предполагается, что честному человеку нет необходимости скрывать лицо и имя.

Студент не должен беспокоить преподавателя в нерабочее, а тем более в ночное время. Следует помнить о загруженности преподавателя и количестве обучающихся у него студентов. По этой же причине следует избегать праздных вопросов и, по возможности, удовлетворять свою любознательность при личных встречах, то есть во время занятий.

Не следует сообщать номер телефона преподавателя другим студентам, если на то не было получено разрешения, а также делиться другими сведениями, полученными в личной переписке, если это не было оговорено заранее.

На сообщения преподавателя следует отвечать вовремя и исчерпывающе.

Необходимо придерживаться условий коммуникации, оговоренных преподавателем при сообщении контакта.

Настоящая статья представляет собой опыт первого приближения к выработке правил сетевой коммуникации между участниками образовательного процесса. Учитывая динамично развивающиеся технологии, представляется уместным постоянный мониторинг темы и выработка конкретных рекомендаций.

Литература

1. Аватар. – URL: [https://ru.ruwiki.ru/wiki/Аватар_\(картинка\)](https://ru.ruwiki.ru/wiki/Аватар_(картинка)) (дата обращения: 20.02.2026).
2. Голсуорси Джон. Конец главы: Трилогия: перевод с англ. – Москва : Гослитиздат, 1961.
3. Категорический императив. – URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Категорический_императив (дата обращения: 20.02.2026).
4. Коммуникативный кодекс. – URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Коммуникативный_кодекс (дата обращения: 20.02.2026).
5. Никнейм. – URL: <https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ник> (дата обращения: 20.02.2026).
6. Сетевой этикет: 20 правил поведения в интернете для вас и ваших детей. – URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/preemptive-safety/what-is-netiquette> (дата обращения: 20.02.2026).

7. Сетевой этикет: кратко о том, что это и какие в нём есть правила. – URL: <https://skillbox.ru/media/marketing/setevoy-etiket-kak-pravilno-vesti-sebya-v-internete/#stk-2> (дата обращения: 20.02.2026).

УДК 81'27:81'22:82-7:378.147:811.161.1

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
Высшая школа печати и медиатехнологий

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕМЫ

Обращение к лингвистическим мемам на занятиях по культуре речи позволяет в игровой форме проанализировать речевые ошибки разного типа, обратить внимание на определенные свойства элементов языковой системы, оценить творческий потенциал средств выразительности.

Ключевые слова: культура речи; эдьютейнмент; мемы; лингвистические мемы; языковая норма; речевые ошибки.

E. B. Kuznetsova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

Game techniques in speech culture classes: linguistic memes

Using linguistic memes in speech culture classes allows you to analyze speech errors of various types in a playful way, pay attention to certain properties of the elements of the language system, and evaluate the creative potential of means of expression.

Keywords: culture of speech; edutainment; memes; linguistic memes; linguistic norm; speech errors.

Курс «Русский язык и культура речи» входит в учебные планы различных направлений подготовки как общеобразовательная (формирующая универсальные компетенции) дисциплина для первокурсников. И реализуется она, как правило, в осеннем семестре, когда вчерашние школьники только начинают адаптироваться к новому режиму обучения, к более высоким требованиям в усвоении теоретических знаний и освоении практических навыков. Зная особенности студенческой

аудитории на первом курсе, многие преподаватели используют интерактивные педагогические технологии, повышающие вовлеченность студентов [1], а также считают возможным задействовать в ходе занятия игровые приемы, включающие элементы развлечения. В отечественной научной литературе несколько лет назад даже появился термин *эдьютейнмент*: «В целом смысл этого педагогического феномена сводится к буквальной этимологии понятия, которое на английском языке означает специфическую технологию обучения (education), предполагающую подачу нового учебного материала через развлекательный компонент (entertainment)» [2]. Популяризации этого термина и, очевидно, неизбежному распространению самой педагогической технологии способствует диджитализация, цифровизация современного существования, а как следствие – образования.

Жизнь современного человека теснейшим образом связана с медиaprостранством, и чем современный человек моложе, тем больше времени он проводит в медиасреде, которая становится для него естественной средой обитания. Знакомить с новым через привычное – продуктивный способ обучения, под этим углом зрения можно рассмотреть распространенные в медиасреде феномены, в частности оценить методический потенциал мемов.

Мем – один из популярнейших Интернет-жанров, определений которому существует множество. От первого, самого широкого, предложенного Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген» («The Selfish Gene», 1976) – «единица культурной информации», – до конкретного народного «смешная картинка с текстом». В современной научной литературе, посвященной исследованию мемов, делается акцент на определенных свойствах этого феномена: медийность, юмористическая направленность, коммуникативная установка, эмоциональность и др. В данной статье не ставится задача сформулировать исчерпывающее, учитывающее все свойства мема определение, предлагается рабочий вариант дефиниции: *мем* – ме-

диатекст (информационно-коммуникативная единица) не-большого объема, как правило, креолизованный, получивший распространение в Интернет-пространстве. Одна из тематических разновидностей этого жанра – лингвистический мем, медиатекст, посвященный какому-либо языковому факту.

В лингвистических мемах юмористически осмысляются явления разных уровней языковой системы, этими визуальными шутками можно сопровождать учебный материал практически по любой теме дисциплины «Русский язык и культура речи». Огромное количество мемов основано на игре слов, порожденной многозначностью, омонимией, паронимией и паронимазией (*Верстальщик? А наверхтай упущенное!; Хмели сумели и ты сможешь!; Есть такое выражение: души прекрасные порывы. Так вот, «души» - это глагол!*). Бытует немало лингвистических мемов, в которых обыгрываются устойчивые выражения (*Вот бы получить вид на жительство не тужительство*); в большинстве таких медиатекстов важную роль играет картинка, нередко отражающая буквальное прочтение фразеологизма (*встретились выразительные мемы про ни пуха ни пера, ясен пень, конские цены и медвежьи услуги*).

Но на занятиях по культуре речи освоение тем, связанных с лексической нормой, стилистическими приемами, как показывает личный преподавательский опыт, происходит достаточно живо и без дополнительных усилий. В то же время при изучении тем, посвященных орфографии и пунктуации, произносительной, грамматической норме (часто такие темы воспринимаются обучающимися как «скучные»), думается, был бы востребован материал, содержащий игровые, развлекательные элементы. Далее приведем примеры (в формате статьи, к сожалению, только через текстовый компонент мема) именно из таких тематических групп собранного материала [4].

Объектом «мемизации» становятся в большинстве случаев нарушения нормы. Что привлекает внимание креативных

носителей языка? Большое количество мемов посвящено орфографическим ошибкам. В одном из них, например, приводится карта страны *Более-Лимени*, на которой отмечены такие географически-орфографические объекты: *Извени, Врятли, Экспрессо, Вкратци, Еденичный пик, Типо-Того, Симпотичное море* и др. Анализ одного этого мема позволит обсудить самые распространенные ошибки и повторить порой забытые вчерашними школьниками правила.

Основой мема может стать ложная, возникающая в результате ошибки, омоформия: «– *Мы едим уже. – Что едите? – К вам едим. – К себе ешьте*». Встретилось очень много примеров с ошибочным написанием наречий и наречных выражений; иногда эти варианты сами по себе так нелепы и забавны, что не требуют визуального сопровождения: **идосигбор* (и до сих пор) *я не где не живу*, **удар с потешка* (исподтишка), **все встало насвояси* (на свои места/ушло во-свояси), **меняют женщину из нутрии* (изнутри). (Вообще, для лингвистического мема креолизация далеко не обязательна, им может стать отдельно оформленный фрагмент текста: переписка в чатах или комментарии к постам, коммерческие объявления и вывески).

Мемов, посвященных пунктуации, гораздо меньше. Отмечается её извечная сложность, причем общекультурная (мем про древних египтян, выделяющих специальными рисунками деепричастный оборот); фиксируются примеры искажения или изменения смысла при разной постановке запятой; создаются уникальные синтаксические конструкции с большим количеством знаков препинания. В серии познавательных мемов с лингвистическими цитатами встретилось определение эмодзи как новых знаков препинания. Интересно, что пунктуационные ошибки в мемах не фиксируются, видимо, потому, что сетевая коммуникация допускает (если не рекомендует) упрощение использования знаков препинания.

Нарушения акцентной нормы тоже находят отражение в мемах: в частности, как грубая ошибка оценивается неверное

ударение в словоформах *звонит* и *торты*: *ЗвОнит, тортЫ* – как *ножом по сердцу* (с изображением так называемой филологической девы); *Сказал, что позвОнит* – *нагадил в душу* (с изображением котика). Не только нарушения произносительной нормы становятся основой шутки, но и фонетическая игра слов, проявляющаяся, например, в омографии (слова Конфуция *Не тот велик, кто никогда не падал, а тот велик – кто падал и вставал* с изображением велосипеда, *велика*) или метатезе (*Начал читать книгу японского автора, да не абы кого, а Абэ Кобо*).

«Грамматические» мемы юмористически осмысливают ошибки в склонении существительных, порой доводя до абсурда речевую ситуацию (*Не зная падежов, не говори глупостев*); многократно осуждают средний род в использовании слова *кофе* (*Я кофе, я мужского рода, я не желаю быть оном, пусть чай пьют те, кто не согласен со мною*); иронически оценивают феминитивы как, скорее, отклонение от нормы (например, создаются комические тексты, избыточные окказиональными словоформами: *А эта человекесса моя другиня, она блогерка* и т. д.).

Достаточно много мемов отражает нарушение нормы при употреблении местоимений. Объектом мемизации становятся просторечные формы **обои*, **евоный* и **еёный*, окказионализм **твоёжный*, некорректное употребление возвратного местоимения *себя*, порождающее двусмысленность (*Это прекрасное чувство, когда покупаешь вещи на деньги, заработанные собой*). Встретился мем, автор которого приписывает стилистический эффект архаизации, высокого звучания многократному употреблению местоимения в комплексе с союзом: *Если просто вставлять в любой текст возвратное местоимение и союзы, то он приобретает библейский оттенок. Судите сами: «И вышел я на кухню свою и включил чайник свой. И закипела вода. И насыпал я заварку свою в чашку свою и залил водой. И заварился чай. И сказал я: это хорошо»*. Анализ этого текста в студенческой аудитории позволит вспом-

нить и разряды местоимений (конечно, здесь не возвратное, а притяжательное), и синтаксические стилистические приемы (в частности, инверсию, которая и создает искомый эффект).

При употреблении числительных всем известную сложность представляет их склонение, и навык нормативного употребления количественных числительных обучающиеся отрабатывают устно, озвучивая цифровые записи. Мемы же реализуются в письменной форме, поэтому в них отражены актуальные для письменной коммуникации проблемы, которые могут не попасть в поле зрения преподавателя. Это, например, наращение при цифровой записи порядковых числительных, причем мемы фиксируют как отсутствие необходимого наращения (и в результате цифра читается как количественное числительное, порождая комический эффект: *Сестра двоюродная выходила замуж в 98*), так и неправильные варианты записи, в том числе прилагательных и существительных, которые вообще не могут записываться цифрами: **9евятый сезон; *2-ная розетка; вижу *4 клашек*.

В мемах, посвященных глаголу, обыгрываются его грамматические свойства: категория времени, в том числе неполная парадигма (Итак, в русском три времени... О! Можно мне в то, в котором всё хорошо?; Приуныли? Это пройдет, ведь у глагола «приуныть» нет будущего времени), вид и залог (Несовершенен? Не можешь определиться? Страдаешь? Должно быть, ты – глагол; языковая игра основана на семантической производности лингвистических терминов неопределенный, несовершенный, страдательный), формы причастий (Мы ведем прием ведущих, ведомых и вездесущих. Городская психиатрическая больница с филологическим уклоном).

Нарушение нормы при употреблении глаголов также становится поводом для шутки. В «глагольных» лингвистических мемах подчеркивается грубость ошибок, связанных с правописанием концовки инфинитива и личных форм: *ТЬСЯ/ТСЯ убивают меня* (с изображением трепетной фило-

логической девы). Но другие мемы рисуют ситуацию, когда грамматическая ошибка нивелируется, сама норма как будто обесценивается. Например, для брутальных носителей языка проблема выбора глагольных форм становится ничтожной по сравнению с выбором регистра коммуникации, перехода на арго в определенных случаях (*– Как правильно говорить: «ложиться спать» или «класться спать»? – Сашика, друг! Если по понятиям... то надо говорить «давить кемаря» и тогда бродяги поймут и хипешь поднимать не будут...*). Ошибка в образовании форм повелительного наклонения может юмористически оправдываться материальной компенсацией (*Правильно говорить «поезжай», но если мне кто-то скажет: «Ехай на море, я всё оплачу», то я поехаю; Правильно говорить «подожди», но если мне скажут: «Обожди, сейчас я скину тебе денег на карту», я обожду*).

«Синтаксические» мемы практически всегда представляют собой фрагменты реальных текстов: информационные сообщения, посты, комментарии, объявления. Нарушения синтаксической нормы привлекают внимание авторов, когда вызывают явное искажение смысла высказывания и порождают тем самым комический эффект. Как правило, действие или признак приписывается не тому агенту, которого имел в виду говорящий – из-за пропуска соотносительных слов, некорректного построения сочинительных конструкций, неправильного употребления личного местоимения в роли связки соседних предложений, в большом количестве примеров успешной коммуникации мешает порядок слов (*В Ярославле ... установили систему..., которая выявляет курящих людей и собак на детской площадке; Тревога захватила вашу жизнь? Верните ее!; Лифтинг-массаж лица, который приносит результат в Москве*). Но особый интерес представляют мемы, в которых обращается внимание на синтаксический потенциал языковой системы: сочетание предлогов с неологизмами-названиями сетевых ресурсов (*А тут всё очень просто: В Тик-токе, но на Ютубе, во ВКонтакте и на Фейсбуке, по*

Вотсапу и в Телеграм); порядок слов как способ выражения противоположных смыслов (*Не надо меня уговаривать / Меня не надо уговаривать*); порядок слов как инструмент выразительности, в частности, для построения хиазма (человек: *Надо записать, пока не забыл / мозг: Надо забыть, пока не записал*).

В целом практический опыт преподавания показывает, что обращение к лингвистическим мемам на занятиях по культуре речи позволяет в игровой форме проанализировать раздражающие ошибки (**типо, *вкрации, *вообщем*), типичные ошибки (**я понял, то что*), нелепые до абсурдности ошибки (например, многочисленные мемы «про сома»: **сомолечение, *альфа-сомоц, *соморез*). Информационно-коммуникационная функция лингвистических мемов проявляется и в осмыслении элементов языковой системы, свойств отдельных частей речи – в том случае, когда эти объекты рефлексии создают предпосылку для языковой игры (*Существительные: кто? что? Союзы, к вам вопросов нет!*); нередко, кстати, творчески обыгрываются и ошибки, они могут, в частности, наделяться смыслом через ложную этимологию (*Я очень елеустремленный человек. – Ты хотел сказать «целеустремленный»? – Нет*). А развлекательная функция мемов позволяет с их помощью снять эмоциональное напряжение, возникающее при интенсивных учебных нагрузках; совместные позитивные переживания объединяют участников речевой ситуации, облегчают процесс обучения и делают его увлекательным, способствуют усвоению и запоминанию материала.

Литература

1. См., например: Василенко В. Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе // Вестник РМАТ. – 2014. – № 1(10). – С. 84-93; Гамалей С. Ю., Гамалей А. А. Использование игровых методик в процессе преподавания дисциплин государственно-правового цикла в юридическом ВУЗе // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. № 1А. – С. 67–74.

2. Власова, Е. В. Эдьютейнмент в преподавании гуманитарных дисциплин студентам медицинского вуза / Е. В. Власова, Т. В. Смирнова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 174.

3. См., например: Изгаршева А. В. Интернет-мем как медиатекст: лингвистический аспект // Вестник Московского гос. областного ун-та. Сер.: Лингвистика. – 2020. – С. 86-101; Горошко Е. И. Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области // Жанры речи. Вып. 5. Жанр и культура. – 2007. – С. 370–389; Кронгауз М. Мемы в интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь. – 2012. – № 11. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> (дата обращения: 02.03.2026); Левченко М. Н., Изгаршева А. В. Креолизованный текст в системе «Интернет» // Вестник Московского гос. областного ун-та. – 2018. – № 4. – URL: <https://vestnik-mgou.ru> (дата обращения: 02.03.2026) и др.

4. Материал (около 500 единиц) был получен путем сплошной выборки при анализе Телеграм-каналов, посвященных вопросам языка, а также специализирующихся на языковой игре: «Записки редакторки», «Grammar Nation», «Лингвистические истории», «Лингвошутки». Орфография и пунктуация текстовой части мемов сохранены.

УДК 81'271.1:81'276.3-053.6:811.161.1

Мальцев И. В., Морокова В. В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКЕ

Данная статья посвящена проблеме распространения молодёжного жаргона в студенческой среде. Сделана попытка выявить некоторые динамические процессы, которые напрямую связаны с изменениями в лексическом наполнении жаргона современного периода. Отмечается обилие англицизмов в жаргоне текущего момента и уход наиболее популярных слов и выражений молодёжного жаргона прошлых лет. Также поднимается вопрос о существенных различиях таких понятий, как жаргон и сленг, о чём постоянно ведутся споры в научной литературе, освещающей эти явления.

Ключевые слова: молодёжный жаргон, жаргон и сленг, англицизмы, динамические процессы в молодёжном жаргоне.

I. V. Maltsev, V. V. Morokova

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

Dynamic processes in jargon vocabulary

This article examines the spread of youth jargon among students. An attempt is made to identify some dynamic processes directly related to changes in the vocabulary of modern jargon. The abundance of Anglicisms in current jargon and the disappearance of the most popular words and expressions from past youth

jargon are noted. The question of the significant differences between concepts such as jargon and slang is also raised, a topic that is constantly debated in the academic literature covering these phenomena.

Keywords: youth jargon, jargon and slang, Anglicisms, dynamic processes in youth jargon.

Как известно, когда мы говорим о разговорном стиле современного русского литературного языка, то отмечаем минимум три составляющие национального языка, которые не входят в литературный язык, соответственно, не могут быть попутными элементами того языка, который формирует стиль разговорного языка. Это диалектные слова и выражения, жаргонные слова и выражения и просторечные формы. На занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в Санкт-Петербургском горном университете все преподаватели этой дисциплины чётко говорят об этом при изучении разговорного стиля современного русского литературного языка [3]. Но сегодня всё чаще можно услышать и прочесть, что в разговорной речи широко используются жаргонизмы. Собственно, О. Б. Сиротина, глубоко анализируя современное состояние русского языка, выделяла несколько уровней разговорной речи [2].

Общеизвестно, что жаргон является неотъемлемой частью любого языка в любые времена, и сегодня приходится признать, что он является неотъемлемой частью студенческой речи и значительная часть лексики – это англицизмы.

Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с происхождением современного жаргона и разграничением понятий *жаргон* и *сленг*.

Жаргонизмы стали проникать и в общеразговорный язык. Они образовали «модные» вкрапления в обыденной речи. Появился несколько отличный от жаргона тип социолекта – *сленг*. Правда, несмотря на все своеобразие, прежде всего, собственного словообразования, сленг продолжает черпать свой материал из жаргона разных групп общества, отбирая наиболее употребительное и популярное. Поэтому сленг при-

надлежит к числу наиболее спорных слоев лексики. До сих пор не существует общепринятого определения понятия «сленг», которое бы устраивало большинство лингвистов. Крупнейший современный английский исследователь сленга Э. Партридж и его последователи Дж. Гринок и К. Н. Киттидж определяют сленг как бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, никак не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к разной социальной или профессиональной среде. Наиболее адекватно сленг характеризует Э. Партридж как сознательное и преднамеренное употребление элементов социолектного словаря в разговорной речи в стилистических целях. Таким образом, авторы устанавливают чёткое определение термина *жаргон*, хотя нет точного определения понятия *сленг*. Как правило, отмечают, что сленг имеет размытый характер [1].

Жаргон, как считают многие исследователи, в его современном виде в основном сформировался в эпоху ГУЛАГа, где произошло поразительное смешение наций, языков, говоров, классов и прослоек. Но основные черты этого уникального языкового явления формировались раньше, ещё даже из церковно-славянского языка. Например, в уголовный жаргон попало слово "гаман" (карман), которое происходит от тюркского "хамьян" – дорожный пояс, где хранятся деньги. А из языка офеней (бродячих торговцев) в блатной перешло слово "шустрый", вряд ли кем из нас воспринимаемое сейчас как жаргонное. На офенском языке оно означало "острый". Во многом русский блатной жаргон создан на основе условных и тайных языков ремесленников и торговцев. Кстати, само слово "феня" – блатной жаргон - прежде всего означало офенский язык. Отсюда и выражение "по фене ботать", где "ботать" – обычное русское слово, имеющее значение "болтать" (ногами, языком). В блатной влились частично и другие языки: кантюжников (бродячих нищих; это некий особый отхожий промысел, когда крестьяне порой целыми деревнями ходили нищенствовать в

города, особенно зимой, когда заканчивались сельские работы); мостырников (нищих, которые милостынню обычно собирали около мостов) и т. д.

Жаргонная лексика – это особый слой языка, используемый определёнными социальными группами для общения внутри своей среды. Она характеризуется богатством и изменчивостью, что обусловлено постоянными динамическими процессами, происходящими в её составе

Источники и пути заимствования

Жаргон активно заимствует слова и выражения из других языков и диалектов, а также из различных областей: музыкальной культуры, спортивной лексики, техник и гаджетов, сленговых сообществ в интернете, профессионального жаргона.

Пример: *Краудфандинг* – это способ привлечения денег на проекты (например, запуск бизнеса, выпуск книги или создание продукта) путём сбора средств от большого числа людей через специализированные онлайн-платформы. «флексить» (хвастаться), «имба» (очень круто, от англ. imba – imbalanced), «стримить» (вести трансляцию), «лайфхак» (полезный совет), «хейтер» (недоброжелатель).

Этапы жизни жаргонных единиц

Возникновение: словарные единицы рождаются как часть конкретной практики или сообщества.

Пример:

«Крипово» (страшно, неприятно) из молодежного сленга

«Флекс» (хвастовство) из хип-хоп культуры

«Агриться» (злиться) из геймерской среды

Популяризация: через массовое общение и интернет слова становятся известными более широкой аудитории.

Пример: «Хайп» стал популярен благодаря соцсетям и блогерам

«Кринж» распространился через TikTok и молодежные видео

«Шеймить» (стыдить) перешло из психологической литературы в массовый обиход

Принятие в языке: часть слов закрепляется в разговорной речи и иногда входит в литературный язык, словари.

Пример: «Троллить» включено в академические словари

«Хипстер» стало общеупотребительным

«Мем» официально признано лингвистами

Уход из употребления: многие новообразования исчезают, уступая место новым тенденциям.

Пример: «Башлять» (платить) используется редко

«Чел» (человек) постепенно вытесняется другими формами

«Предки» (родители) сохраняется, но менее активно.

Как видим, современный молодёжный жаргон, его лексическая составляющая, состоит по большей части из англицизмов. Привычные для прошлого века жаргонные слова и выражения медленно, но верно уходят. Наблюдается очевидная динамика в процессах пополнения и использования жаргона.

Литература

1. *Маковский, М. М.* Английские социальные диалекты. Москва: Высшая школа, 1982. – 135 с.
2. *Сиротина, О. Б.* Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 376 с.
3. *Щукина, Д. А.* Городское просторечие в учебной аудитории (на примере речи петербуржцев). – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2020. – С. 841–847.

УДК 81'271.1:81'276.3-053.6:811.161.1

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

В статье затрагивается актуальная проблема, связанная с защитой русского языка от ряда негативных явлений. Приводятся фрагменты работ, содержащие оценку студентов данной проблемы.

Ключевые слова: русский язык, экология языка и речи, заимствования и инвективы в речи.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Environmental issues in teaching Russian language and culture of speech

This article addresses the pressing issue of protecting the Russian language from a number of negative phenomena. Excerpts from papers containing students' assessments of this issue are provided.

Keywords: Russian language, ecology of language and speech, borrowings and invectives in speech.

Вопросы экологии языка и речи давно привлекают внимание как теоретиков, так и практиков, представляющих самые разные направления (Д. С. Лихачев, Л. И. Скворцов, А. П. Сковородников, Н. Г. Солодовникова, В. И. Шаховский, В. И. Шляхов и мн. др.). Они регулярно обсуждаются на конференциях и в публикациях ученых из разных регионов России [6], [8], [9], на сайтах, в прессе. В разработке отдельных вопросов достигнуты результаты: определены параметры экологической речи и методика лингвоэкологического анализа коммуникативных единиц с позиции их экологичности/неэкологичности, успешно развиваются новые направления лингвоэкологии(эколингвистики) – эмотивная и педагогическая лингвоэкология [5], [4] и многое другое [1], [7]–[9]. Ученые и педагоги-практики обеспокоены «смещением ком-

муникации в сторону неэкологичности»; они думают о том, каким образом защитить наш язык и что можно использовать для его обогащения и развития [6], [9]. Тем не менее по-прежнему «болевыми» вопросами остаются немотивированное употребление заимствований, стилистическое снижение речи, связанное с использованием жаргонизмов, вульгаризмов, штампов, ненормативной лексики и др. Называя многие из негативных явлений «речевой безответственностью», ученые отмечают, что она характерна для самых разных слоев общества.

Одной из актуальных и активно обсуждаемых в последнее время является проблема заимствований. Некоторые авторы, изучающие эту проблему, осторожно высказывают предположение, что иноязычные названия, например публичных заведений, для носителей языка «не так уж и безобидны и даже способны привести к усвоению русскими людьми чужого и чуждого мировоззрения» [7, с. 67–73].

Поворот к «русскоязычности» можно наблюдать в последнее время в связи с изменениями в Законе «О защите прав потребителей», внесенные в Федеральный закон от 24 июня 2025 № 168-ФЗ. Закон был дополнен новой статьей 10.1, согласно которой «информация, предназначенная для публичного ознакомления потребителей, не являющаяся рекламой, должна быть выполнена на русском языке как государственном языке Российской Федерации. Новые требования не распространяются на фирменные наименования, товарные знаки и знаки обслуживания» [10]. В комментариях к Закону говорится, что «изменения направлены на обеспечение доступности и понятности информации для всех потребителей». Еще до вступления закона в силу (до 1 марта 2026 г.) некоторые заведения начали пересматривать свои вывески – магазины, кафе, спортклубы, рестораны и т. д. Так, в расписании фитнес-клуба иноязычные названия спортивных занятий стали писаться кириллицей (напр., занятия *flex u Saykl* – словами *растяжка* и *велотренировка* (соответственно); комплексное за-

нятие *Pilates* – сочетанием из 3 слов – *Спина, плечи, пресс*; *CrossFit* – *Бедра, ягодницы, пресс, Uper body* – *круговая тренировка*, а некоторые занятия приобрели еще более сложный вид, напр.: *Интенсивная силовая тренировка с мини-штангой, Силовая тренировка на все тело* и т. д. Новый закон коснулся не всех заимствований, однако всем очевидно, что смена вывесок – задача непростая, поскольку не каждому иноязычному слову(понятию) можно подобрать эквивалент в русском языке. Поэтому прежде чем предложить студентам ознакомиться с интервью политолога С. Михеева под названием *Защита языка. Для кого ваши англоязычные надписи? К чему эти понты?* и написать на его основе эссе, необходимо было объяснить студентам, в чем состоит суть нововведения, отметив, что решение проблемы требует взвешенного подхода и консультаций со специалистами. В преамбуле к интервью говорилось об инициативе советника президента Елены Ямпольской, обращенной ранее к президенту, в которой шла речь о необходимости формирования нового российского стиля и создания национально ориентированной визуальной среды, о противодействии чрезмерной латинизации городского пространства и т. д. Студенты не остались равнодушными к обсуждаемым в интервью вопросам. Мнения студентов были крайне противоречивыми – от позитивных до негативных. Многие считают данную инициативу и позицию политолога актуальными: *«Защищая язык, мы защищаем себя – свою способность мыслить, чувствовать, оставаться русскими не только по паспорту, но и по духу»*; *«Позиция автора Сергея Михеева – это не тоска по прошлому, а трезвый ответ на вызовы глобализации»*; *«Его аргументы в защиту русского языка и своего стиля полны понимания системных проблем, и с ними трудно не согласиться»*; *«Русский язык всегда был живым, открытым для новых слов и значений. Но усвоение заимствований должно быть осмысленным, а не слепым копированием»* и т. д. В некоторых работах звучит скептицизм и даже критика, ведь «в эпоху глобализации Россия должна

оставаться открытой миру»: *«Думать о языке и визуальной среде нужно, но полный отказ от всего иностранного в современном глобальном мире кажется утопичным»; «Предложение сформировать новый российский стиль звучит амбициозно и благородно, однако сама мысль о создании централизованного проекта, поддержанного государством, вызывает опасения, так как искусство и культура – это области, где важен свободный творческий процесс»* и т. д. Часть студентов убеждена, что *«Защита русского языка и сохранение национальной идентичности требуют более тонкого и взвешенного подхода. Нельзя полагаться исключительно на запреты и ограничения...»; что «Защита языка – это про книги, фильмы, которые потребляет население, а не запрет английского языка в вывесках»; «Замена латиницы на кириллицу не сделает пространство «российским», этот подход лишь маскирует проблему, а не борется с ней»; «Языку нужен простор для развития».* Как видим, студенты достаточно серьезно отнеслись к обсуждению данной проблемы, хотя не до конца осознали смысл нововведений.

Беседуя со студентами, считаем важным обсуждать на занятиях и другие важные моменты, например какая связь существует между такими понятиями, как *экология природы, экология культуры, экология языка (речи, слова)*. Так, в письменной работе на тему *«Экология слова – экология души»* студентам предлагалось сформулировать свое понимание проблемы. Ответы говорят о том, что большинство студентов «болеет» за современное состояние нашей речи: *«Экология слова и экология души – это не просто красивые метафоры, это не просто чистота речи, отсутствие сквернословия или грамматическая правильность. Это гораздо более глубокое понятие, охватывающее ответственность за каждое произнесенное, написанное или даже помысленное (авторское) слово»; «Экология слова — это не формальный отказ от заимствований, а осознанный выбор в пользу смысловой чистоты, культурной самостоятельности и уважения к своему языку»;*

«Сохраняя здоровье слова, общество сохраняет и экологию души — внутреннюю целостность человека, его чувство достоинства, ответственности и связи с собственной культурой»; «Беречь язык — значит беречь культуру, память. И эта задача требует ежедневной работы каждого из нас: в разговоре, в письме, в выборе слов»; «Подобно тому, как загрязнение окружающей среды отравляет природу, «словесный мусор» — ложь, клевета, сплетни, агрессия, пустые обещания, манипуляции — отравляет информационное пространство, разрушает доверие, порождает конфликты и деформирует общественное сознание»; «Слова, которые мы слышим, читаем и произносим, напрямую влияют на состояние нашей души». «Экология слова требует от нас осознанности: прежде чем что-то сказать или написать, стоит задуматься о последствиях, о том, какой след это слово оставит в душе другого человека и в общем информационном поле. «Токсичные слова, подобно яду, проникают внутрь, разрушая внутренний покой, сея сомнения и страхи. И наоборот, слова поддержки, любви, правды, вдохновения питают душу, наполняют ее светом, дают силы и надежду. Они помогают душе расцвести». «Экология слова и экология души неразрывно связаны, образуя единую систему».

Казалось бы, такие тексты (если они, конечно, не сгенерированы ИИ) могут написать люди, которые хорошо осознают, какие слова и речевые ситуации считаются в нашем обществе экологичными, а какие — неэкологичными [1] (об этом мы говорим в том числе и на лекциях). Тем не менее в анкете, в которой предлагалось студентам выразить свое отношение к 2 (из 16) ситуациям, связанным с использованием в общественном пространстве инвективной лексики, ответы были довольно неожиданными: *«Это не мое дело», «Не буду вмешиваться», «Это меня это не касается», «Не буду реагировать», «Сделаю вид, что не слышу», «Дистанцируюсь от источника дискомфорта»; «Отйду в сторону, не буду вмешиваться в чужой стиль общения», «Мне все равно»* и др. Из примеров

речевой реакции: *«Мне не комфортно слышать такие слова»; «Можно не в общественном месте?», «Прошу вас потише»* и т. д. И только одна студентка добавила к написанному в анкете, что она не словами, но своим видом (взглядом, резким поворотом головы, выражением лица) показала бы неприятие этой ситуации.

В заключение добавим, что, вероятно, необходимо чаще говорить со студентами о фактах экологического и неэкологического речевого поведения, анализировать разные ситуации, давать им оценку, пытаться вместе искать способы влияния на ситуации, связанные с загрязнением нашего коммуникативного пространства. Кроме того, важно обращать внимание студентов на тот материал, содержание которого заключает в себе большой воспитательный потенциал. В связи с этим не будет лишним процитировать высказывания известных русских писателей-классиков о нашем языке и речи. (А. Пушкин, Л. Толстой, И. Бунин, К. Паустовский, Д. Лихачев, А. Солженицын, В. Распутин и др.), которые имеют как познавательное, так и воспитывающее значение, поскольку они демонстрируют озабоченность мыслящих людей судьбой русского языка, оказавшегося в эпоху глобализации *«на грани нервного срыва»*. (*«Наш язык – это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело»* [2]; *«Как мы выражаем себя в устной и письменной речи, такого отношения к себе мы и заслуживаем»* (В. Распутин) [3] и др.; Важно также показать обучающимся, что понятие «экология природы» находится в непосредственной и неразрывной связи с понятиями «экология культуры», «экология языка, речи, слова», «экология души» и, наконец, «экология памяти» (о последнем мы начали говорить сравнительно недавно), что «чистая» речь является следствием и чистых помыслов, а «грязная» порождает в душах людей смятение, сомнение, неуверенность, неудовлетворенность собой и своей жизнью. Поэтому ответственность каждого перед собой напрямую связана с речевой

ответственностью перед всем обществом («как слово наше отзовется»).

Таким образом, поиск решения проблемы защиты нашего языка и речи, речевой среды видится в повседневной воспитательной работе с молодыми людьми, ведь будущее нашего языка и нашей речи – это в том числе (может быть, даже в первую очередь) и их забота. И если в нашем обществе поощряют людей, например за хороший добросовестный труд и за образцовую службу, то почему бы не ввести систему поощрения для людей, которые стремятся «излечиться» или уже «излечились» от этого недуга, или, наоборот, систему порицания – для нарушителей речевых норм и нравственного комфорта...

Литература

1. *Калинина, Л. Б.* Интервью с доктором филологических наук, проф. Вятского гос. университета «Лингвоэкология – наука о бережном отношении к языку и собеседнику». https://vk.com/wall-231355100_196. (дата обращения 10 марта 2026 г.)

2. *Лихачев, Д. С.* Мысли о добром и прекрасном. Письмо 19. Как говорить? – Москва: Азбука, 2017. – 336 с.

3. *Налимова, Т. А.* Вопросы экологии языка и речи в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе/РУСИСТИКА 2018: межд. науч. симпоз. «Экология языка и современная коммуникация»: Болгария, Шумен, изд-во «Химера», 2018. – С. 373–377.

4. *Сущенко, Е. А.* Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса. Опыт экспериментального исследования: Санкт-Петербург, Петрополис, 2013. – 208 с.

5. *Савельева, Л. В.* Лингвоэкология. учебник для вузов, 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2025.

6. *Сковородников, А. П.* Экология русского языка. – Красноярск, Изд-во СФУ, 2016. – 388 с.

7. *Шурупова, О. С.* Англицизмы на вывесках российских кафе и магазинов: за и против / Экология языка и речи. Матер. X межд. науч. конф./ Тамбов, 2023.– с.67–73.

8. Экология языка и речи. Материалы IV, V и X межд. науч. конф. Тамбов, 2015, 2016, 2023.

9. Экология языка и коммуникативная практика /междунар. науч. конф. Красноярск, СФУ, 2014.

10. Федеральный закон от 24.06.2025 № 168-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации" <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412111046/?ysclid=mn37a3ewq39381407> (дата обращения – 10 марта 2026 г.)

УДК 378.147: 811.161.1:808.5:[316.774:177.3:004.738.5]

Петрова С. А., Шубина И. В.

Северо-Западный институт управления РАНХиГС, Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В УСЛОВИЯХ РОСТА ОБЪЁМА НЕДОСТОВЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Исследование проведено в рамках ИНИР СЗИУ – фил. РАНХиГС
№126011915776-8

В статье предлагается интеграция элементов медиаобразования в курс «Русский язык и культура речи» с целью развития медиаграмотности обучающихся вузов. Обучение нормам речи и собственно языковым элементам коррелирует с материалом, связанным с определением и оценением недостоверной информации. В процессе такой интеграции развивается критическое мышление в рамках анализа языковых особенностей текстов и коммуникативная компетенция студентов вузов.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, русский язык, высшее образование, деловые коммуникации, медианпространство.

S. A. Petrova, I. V. Shubina

North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint-Petersburg

Developing media literacy among university students in “the Russian language and speech culture course” in the face of an increasing amount of false information

The authors of the article propose the integration of media education elements into the course "Russian Language and Speech Culture" in order to develop media literacy among university students. The teaching of speech norms and linguistic elements correlates with the material related to the definition and evaluation of inaccurate information. In the process of such integration, critical thinking develops within the framework of analyzing the linguistic features of texts and the communicative competence of university students.

Keywords: media literacy, media education, Russian language, higher education, business communications, media space.

Современные инновационные технологии меняют не только окружающую действительность, но и образователь-

ные методы подготовки к профессиональной деятельности. Цель обучения не только дать знания, но и сформировать навыки и умения взаимодействия с трансформирующимися категориями.

Вместе с миром меняется и язык как динамическая система, поэтому становится важным введение в традиционные дисциплины инновационных методов, форм и технологий обучения, более близких к реальности [2]. В рамках одной из таких учебных дисциплин «Русский язык и культура речи» важно показать новые тенденции в речевых практиках, связанные с восприятием языковой информации в медиaproстранстве.

На возможность формирования и развития медиаграмотности на занятиях по русскому языку обратили внимание уже в первое десятилетие XXI в. В частности, исследователи И. С. Власенко и Л. Г. Антонова отмечали, что в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе допустимо использовать медиаобразовательные практики, так как «в связи с изменившимися условиями «транспортировки» и особенностями «потребления» коммуникативных продуктов можно говорить о новом наполнении понятия медиаграмотность современной языковой личности» [3, с. 119].

Курс «Русский язык и культура речи» в вузе традиционно направлен на формирование коммуникативной компетенции, навыков правильной, выразительной, богатой речи, на развитие знаний о литературном языке, полученных ещё в средней школе. Зависимость медиаграмотности от языковых компетенций обозначили также С. Бахер, Г. Хованитц, В. Штадлер в статье, посвящённой обучению русскому языку как иностранному [1]. Однако существует разрыв между традиционными методами преподавания русского языка и реальными коммуникативными практиками обучающихся в цифровой среде.

Основной трансформацией в современном русском языке можно обозначить процесс медиатизации, который обусловлен развитием электронных изданий и формированием поли-

кодовых текстов. В то же время появились угрозы безопасности из-за участвовавших случаев распространения недостоверной информации в медиапространстве. В преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» с целью развития медиаграмотности обучающихся необходимо обращаться к текстам, которые представлены в медиапространстве.

Следует отметить и то, что новые электронные технологии внедряются в производственную сферу, например, в последнее десятилетие наблюдается интенсивный переход деловых коммуникаций в формат электронного документооборота. Именно при изучении одной из важных тем курса культуры речи – особенностей официально-делового стиля и делового общения – возможны корреляции с процессом формирования компетенции медиаграмотности. В медиапространстве участились публикации фейковых документов, которые направлены на дестабилизацию профессиональных процессов в обществе, на создание панических настроений и нарушений норм безопасности.

Обучающимся в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» можно предлагать в качестве упражнения определение элементов, которые указывают на недостоверность документа. Это могут быть фейковые документы от «органов власти», содержащие избыточные канцеляризмы, нарушения в оформлении деловых бумаг, абсурдные требования; поддельные скриншоты переписок в мессенджерах, демонстрирующие неестественный диалог; ошибки в падежах, орфографии и пунктуации [4]; сообщения мошенников – тексты с эмоционально окрашенной лексикой, восклицательными знаками, навязчивыми просьбами и грамматическими неточностями; дипфейк-письма от «известных лиц», стилизованные под знаменитых политиков или блогеров, но не соответствующие их речевому портрету (нетипичные речевые обороты, «ошибки стиля»). Задания для студентов включают анализ стилистических, грамматических, лексических, пунктуационных ошибок, нарушений языковых норм и манипуля-

тивных техник, что направлено на развитие навыков критического мышления и анализа речевой культуры. Студенты, рассматривая примеры недостоверного материала, учатся и нормам создания правильных документов. Если в электронном документообороте информация вносится в уже готовый шаблон, то корреспонденция, деловая переписка требуют знания современного русского языка, умения самостоятельно создавать текст, стилистической гибкости и творческих решений со стороны автора.

Использование в обучении студентов актуальных кейсов предполагает определённый уровень подготовки преподавателей к работе с медиаконтентом, обновления учебно-методических комплексов, продуманного плана проведения занятий в рамках учебного времени, отводимого на курс. Но учитывая специфику работы с текстом и методы анализа недостоверной информации, обозначенные выше упражнения будут органично вписываться в ход занятий, так как направлены не только на формирование медиаграмотности, но и на изучение и повторение собственно языковых норм. Студенты повторяют правила орфографии, пунктуации, стилистические аспекты, логическое построение текста, синтаксические особенности и т. п.

Важным является также выбор собственно материала для анализа: необходимо учитывать возраст обучающихся, психологические особенности и специфику направления подготовки. Существенным в данном случае будет этический аспект представленных на занятиях материалов.

Работа с такими текстами требует анализа языковых средств, что развивает навыки оценочного подхода к информации. Интеграция форм и методов развития медиаграмотности в учебный курс «Русский язык и культура речи» может сделать обучение более практико-ориентированным, направленным на решение актуальных проблем окружающей действительности и профессиональной деятельности. Эти техники будут способствовать формированию компетенций, вос-

требуемых в современном информационном обществе. Связь с реальной речевой практикой позволит мотивировать студентов к дальнейшему совершенствованию коммуникативных навыков в рамках подготовки к будущей профессии.

Литература

1. *Бахер, С.* Языковые изменения и медиаграмотность: перспективы обучения русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации / С. Бахер, Г. Хованитц, В. Штадлер // Коммуникативные исследования. – 2022. – Т. 9. – №. 2. – С. 381-398.
2. *Бородина, Е. Г.* Формирование и развитие медиакомпетентности в учебном процессе студентов вуза / Е. Г. Бородина, Ю. А. Ляус, С. А. Петрова, И. В. Шубина // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26–29 марта 2025 года. – Екатеринбург: УФУ, 2025. – С. 239–241.
3. *Власенко, И. С.* Социальные и образовательные проекты в новой медиареальности / И. С. Власенко, Л. Г. Антонова // Актуальные процессы современной социальной и массовой коммуникации. – Вып. 2. – Ярославль, 2009. – С. 278–284.
4. *Петрова, С. А.* Нормы русского языка на защите от недостоверной информации // Теория медиа и медиалингвистика: научно-исследовательские подходы, достижения, перспективы: сб. мат-лов I Всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 5–6 марта 2025 г.) / отв. ред. Е. Г. Малышева. – Омск: ОГУ им. Ф. М. Достоевского, 2025. – С.119–121.

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 378.147:303.446.23(510)(470)

Ван Цзясинь

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции студентов в контексте интенсификации российско-китайского образовательного сотрудничества. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления коммуникативных барьеров, возникающих в процессе регулярного профессионального и академического взаимодействия представителей двух стран. Научная новизна заключается в рассмотрении межкультурной компетенции в её диалогическом измерении, то есть не как статической совокупности компонентов, а как способности к гибкому коммуникативному действию в ситуации культурного различия. В рамках данного подхода вводится понятие «диалогическая межкультурная гибкость» как ключевая характеристика успешного межкультурного взаимодействия. Целью работы является выявление специфики межкультурного диалога между китайскими и российскими студентами. Результатом исследования выступает определение методических ориентиров, направленных на развитие коммуникативных умений в ситуации непосредственного речевого контакта.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; диалог; китайские студенты; российские студенты; коммуникативные стратегии.

Wang Jiaxin

Saint-Petersburg State University

Dialogic communication as a space for developing intercultural competence: a comparative analysis of Chinese and Russian students

The article examines the problem of developing intercultural competence among students in the context of intensifying Russian-Chinese educational cooperation.

The relevance of the research is determined by the need to overcome communicative barriers that arise during academic interaction between representatives of different cultures. The scientific novelty of the study lies in the interpretation of intercultural competence in its dialogic dimension, understood not as a static set of knowledge and skills but as the ability to act flexibly in situations of cultural difference. Within this framework, the concept of “dialogic intercultural flexibility” is introduced as a key characteristic of successful intercultural interaction. The aim of the study is to identify the specific features of intercultural dialogue between Chinese and Russian students. The results of the research reveal differences in communicative styles and outline methodological directions for developing intercultural competence in the educational environment.

Keywords: intercultural communication; intercultural competence; dialogue; Chinese students; Russian students; communicative strategies.

I. Межкультурная компетенция: понятие и специфика в диалоге

В современной науке не существует единого определения межкультурной компетенции. Разные исследователи смещают акценты в зависимости от области знаний.

Некоторые ученые, такие как А. П. Садохин [10], рассматривают её как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. В то же время западные исследователи, например М. Байрам [15], подчеркивают важность «критического культурного самосознания» и отношения к «другому» как к равноправному партнеру.

Синтезируя различные взгляды, можем утверждать, что межкультурная компетенция – это способность личности действовать адекватно и гибко в ситуациях культурных различий, обеспечивая достижение взаимопонимания сторон [3].

Однако мы считаем необходимым перенести акцент с теоретических знаний на живую практику диалога. Почему именно диалог? Как отмечает М. М. Бахтин [1], само бытие человека – это «глубочайшее общение», а в диалоге личность не просто передает информацию, но и «созидает» себя. Именно в диалоге межкультурные различия проявляются наиболее остро и спонтанно. Это обусловлено рядом факторов:

1. Спонтанность: у участника нет времени на длительный анализ культурных справочников, реакция должна быть мгновенной.

2. Эмоциональность: живая речь всегда сопровождается невербальными сигналами, которые считываются по-разному в разных культурах.

3. Динамика ролей: постоянная смена ролей «слушатель-говорящий» требует высокой когнитивной нагрузки для адаптации к стилю собеседника.

Таким образом, диалог является наиболее чувствительной формой межкультурного взаимодействия. Именно здесь формируется реальный опыт преодоления «культурного барьера», что делает диалогическое пространство идеальной базой для развития межкультурной компетенции студентов.

II. Сравнительный анализ диалогического общения китайских и российских студентов

Переходя от теоретического осмысления диалога к наблюдениям, мы видим, как теоретические конструкты «оживают» в реальном взаимодействии. Если, согласно М. М. Бахтину, диалог – это столкновение смыслов, то в общении китайских и российских студентов это столкновение часто происходит на уровне коммуникативных стилей и культурных сценариев.

На основе проведенного анализа можно выделить три ключевых вектора различий:

1. Прямота против косвенности (Дилемма «Правда vs Гармония»).

Российская коммуникативная культура, по классификации С. Г. Тер-Минасовой, характеризуется стремлением к искренности и прямолинейности. Для российского студента диалог – это поиск истины, что часто ведет к открытому выражению несогласия [2]. Напротив, китайская модель общения глубоко укоренена в концепции «сохранения лица» (*mianzi*) и конфуцианской этике гармонии. Как отмечает В.В. Малявин, для китайского субъекта важнее сохранить социаль-

ный баланс, чем доказать правоту. В диалоге это проявляется в использовании уклончивых ответов («может быть», «я подумаю»), которые российскими студентами часто ошибочно интерпретируются как согласие или некомпетентность [8]

2. Стратегии ведения дискуссии и отношение к спору.

В российском академическом пространстве спор воспринимается как продуктивный метод познания. Российские студенты активно используют перебивание как знак вовлеченности в тему. Для китайских студентов такое поведение может выглядеть как агрессия или неуважение к собеседнику. Согласно исследованиям Т. Н. Персиковой, в восточных культурах слушание ценится выше, чем говорение. Китайский студент часто делает паузы перед ответом, проявляя уважение к словам партнера, однако российский собеседник, не привыкший к «тишине в эфире», часто заполняет эти паузы своей речью, лишая партнера возможности высказаться [5].

3. Невербальный код и эмоциональная экспрессия.

Диалог – это не только слова, но и «язык тела». Российская культура общения допускает высокую степень эмоциональной экспрессии. Улыбка здесь обычно функциональна и выражает личное расположение.

В китайской традиции, как подчеркивает Ли Сяоин, улыбка может служить защитной реакцией, способом скрыть смущение или вежливым отказом. Неправильное считывание этих кодов в спонтанном диалоге приводит к возникновению «коммуникативных шумов», когда за внешним взаимопониманием скрывается глубокий когнитивный диссонанс [7].

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что основные барьеры в диалоге лежат не в области лингвистики, а в области несовпадения коммуникативных ожиданий. Именно это подтверждает наш тезис из первой части: для формирования истинной компетенции недостаточно знать язык, необходимо овладеть «искусством настройки» на культурный код собеседника.

III. Направления развития межкультурной компетенции в диалогической среде

Осознание различий между коммуникативными моделями, описанными во второй части, ставит перед нами закономерный вопрос: как трансформировать это знание в устойчивый навык? Мы предлагаем три стратегических направления развития межкультурной компетенции, ориентированных именно на диалогическое пространство.

1. Развитие «диалогической гибкости» через ролевое моделирование.

Для преодоления стереотипов недостаточно простого изучения теории. Эффективным методом является использование интерактивных тренингов и ролевых игр, имитирующих проблемные ситуации (например, «отказ в просьбе» или «научный спор»). Как отмечает И. А. Стернин, важно научить студента не просто говорить на языке, а выбирать коммуникативную стратегию, адекватную культуре партнера. Российским студентам необходимо практиковать навыки «смягчения» критики, а китайским – осваивать техники аргументированного отстаивания своей позиции в условиях дискуссии [11].

2. Формирование навыков метакоммуникативной рефлексии.

Научная новизна нашего подхода заключается в акценте на метакоммуникацию – способность обсуждать сам процесс общения. По мнению О. А. Леонтович, понимание причин коммуникативного сбоя в момент его совершения является высшим уровнем компетенции. Мы предлагаем внедрять в практику обучения упражнения на «дешифровку» подтекстов: например, анализ видеозаписей диалогов, где студенты должны объяснить, что на самом деле имел в виду их партнер в моменты пауз или использования косвенных высказываний [5].

3. Создание «третьего пространства» диалога.

Вслед за Х. Бхабха, мы полагаем, что целью не должно быть полное подражание чужой культуре. Важнее сформировать так называемое «третье пространство» – нейтральную зону взаимодействия, где российский и китайский студенты вырабатывают общие правила общения, основанные на взаимном уважении и осознанном упрощении культурных кодов. Это требует развития эмоционального интеллекта и эмпатии, что, согласно Г. В. Елизаровой, является фундаментом межкультурной медиации [4].

В заключение стоит подчеркнуть: межкультурная компетенция – это не статичное знание, а динамический процесс. Формируя её в пространстве диалога, мы готовим студентов к реальному сотрудничеству, где критически важным оказывается не отсутствие конфликтов, а умение конструктивно выходить из них, сохраняя человеческое и профессиональное достоинство.

Заключение

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Диалог как фундамент: спонтанное диалогическое общение является основным «пространством», где формируется и проявляется межкультурная компетенция. Здесь знания языка перерастают в живой опыт взаимодействия.

2. Культурный дуализм: Сравнительный анализ показал, что российские студенты тяготеют к прямоте и дискуссионности, в то время как китайские студенты отдают приоритет коммуникативной гармонии. Понимание этих различий – первый шаг к успешному диалогу.

3. Путь к интеграции: Развитие межкультурной компетенции должно основываться не только на теории, но и на практическом освоении «диалогической гибкости» и навыков метакоммуникации.

В современном образовательном пространстве наша цель – научить студентов не просто обмениваться информацией, а создавать «третье пространство» взаимопонимания, где куль-

турные различия становятся не барьером, а инструментом для эффективного сотрудничества.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 412 с.
2. *Бергельсон, М. Б.* Межкультурная коммуникация как академическая дисциплина. – Москва : Изд-во МГУ, 2001. – 254 с.
3. *Грушевицкая, Т. Г.* Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
4. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.
5. *Леонтович, О. А.* Методы коммуникативных исследований. – Москва : Гнозис, 2011. – 224 с.
6. *Леонтович, О. А.* Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
7. Ли, Сяоин. Особенности невербального поведения русских и китайцев в ситуации общения // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 3. – С. 102–106.
8. *Малявин, В. В.* Китайская цивилизация. – Москва : Астрель, 2000. – 632 с.
9. *Персикова, Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – Москва : Логос, 2002. – 224 с.
10. *Садохин, А. П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. – Москва : Высшая школа, 2005. – 310 с.
11. *Стернин, И. А.* Коммуникативное поведение. – Воронеж : Истоки, 2002. – 244 с.
12. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – Москва : Слово, 2000. – 624 с.
13. *Чжао, Ю.* Особенности речевого этикета в китайской и русской культурах // Вопросы филологии. – 2018. – № 2. – С. 55–59.
14. *Bhabha, H.* The Location of Culture. – London : Routledge, 1994. – 408 p.
15. *Byram, M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

Ван Юйчжи

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИАХРОНИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ТЕХНОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ)

Статья посвящена исследованию диахронической эволюции метафорических систем в русскоязычном интернет-дискурсе на примере образа телефона. В центре внимания — феномен метафорической инверсии, при котором телефонный провод, символизировавший привязку к месту, трансформируется в зарядное устройство как новый символ технологической зависимости. Опираясь на теоретические положения Э.В. Будаева о закономерностях рефлексивной продуктивности и диахроническом наложении метафор, автор анализирует серию интернет-мемов. В статье демонстрируется, как технические метафоры отражают коллективное осмысление парадокса мобильности и зависимости, а также участвуют в формировании постсоветской культурной идентичности в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: интернет-мемы, когнитивная лингвистика, метафорическая инверсия, диахроническая эволюция, технологическая зависимость.

Wang Yuzhi

Saint-Petersburg State University

Diachronic evolution of metaphorical systems in technodiscourse (based on internet memes)

The article is devoted to the study of the diachronic evolution of metaphorical systems in Russian-language Internet discourse, using the image of the telephone as an example. The focus is on the phenomenon of metaphorical inversion, where the telephone cord, once a symbol of being tethered to a place, transforms into the charging cable as a new symbol of technological dependency. Drawing on the theoretical propositions of E.V. Budaev regarding the patterns of reflexive productivity and the diachronic layering of metaphors, the author analyzes a series of Internet memes. The article demonstrates how technical metaphors reflect the collective comprehension of the paradox of mobility and dependency, and also participate in the formation of post-Soviet cultural identity in the context of digital transformation.

Keywords: Internet memes, cognitive linguistics, metaphorical inversion, diachronic evolution, telephone, technological dependency

В русскоязычном интернет-дискурсе наблюдается любопытный феномен метафорической инверсии: телефонный провод, ранее ассоциировавшийся с ограничением свободы и привязкой к месту, в эпоху смартфонов трансформировался в зарядное устройство, ставшее новым символом зависимости. Эта инверсия представляет собой парадоксальный процесс: изначальная цель мобильной связи – освободить пользователя от физических проводов – привела к созданию новой формы зависимости от электричества и, следовательно, от зарядных кабелей.

Данный феномен может быть эффективно проанализирован через призму теоретических конструктов Э.В. Будаева, предложенных в монографии «Сопоставительная политическая метафорология» (2020), особенно в контексте закономерности рефлексивной продуктивности и диахронической эволюции метафорических систем.

Эта закономерность применима и к анализу технических метафор в постсоветском пространстве. В русскоязычном интернет-дискурсе мы наблюдаем высокую продуктивность метафор, связанных с электронными устройствами и их зависимостью от зарядки. Провод как символ ограничения переживает рефлексивное переосмысление. Эта продуктивность обусловлена актуальностью темы технологической зависимости в постсоветском обществе, переживающем быструю цифровизацию после периода технологического отставания в 1990-е гг. В техническом интернет-дискурсе рефлексивное осмысление собственной зависимости от технологий порождает богатую метафорическую систему. В русскоязычных интернет-мемах высокая продуктивность метафоры зарядного кабеля точно отражает коллективную когнитивную потребность современного общества в противоречии между «связностью» и «свободой». Когда смартфоны, призванные обеспечивать свободу общения, порождают новую «электрозависимость», это противоречие оказывается крайне востребованным в определённых

ном культурном контексте, порождая множество метафорических выражений.

Этот мем (см. рис. 1), метафорически выражая высокую производительность, раскрывает коллективное размышление о зависимости современного общества от технологий. Он активизирует глубокое размышление об этой зависимости через рефлексивную перспективу (как найти свой телефон). Переопределяя стационарный телефон как «инструмент для поиска телефона», этот мем воплощает высокий уровень метафорической производительности по отношению к себе (к собственной технологической зависимости), что демонстрирует, что метафорическая креативность значительно возрастает, когда общество осмысливает свой технологический опыт через юмор.



Рис. 1

В своей книге Э. В. Будаев подробно описывает, как метафорические системы формируются через наложение метафорических знаков разных уровней и различных исторических периодов, создавая сложные метафорические структуры. Эти структуры отражают коллективные концептуальные сферы общества и его культурные доминанты. В процессе трансформации постсоветского общества диахроническая эволюция метафор проявляется особенно ярко, поскольку политические метафоры разных периодов не полностью заменяют друг друга, а сосуществуют и наслаиваются, формируя многоуровневую систему значений.

В контексте технических метафор мы можем наблюдать аналогичное диахроническое развитие в русскоязычном интернет-дискурсе:

– телефонный провод как символ привилегии и привязки к месту. Телефон был предметом роскоши, а провод – символом стабильности и принадлежности к системе.

– разрыв с прошлым, метафора «оторвать провод» как символ свободы от системы. Выбросить стационарный телефон и купить мобильный – означало вхождение в новую эпоху.

– мобильный телефон как символ свободы, независимости от проводов. Сотовый телефон – это свобода передвижения и общения в любом месте.

– смартфон как необходимость, зарядное устройство как новый провод, новая зависимость.

Данный мем (см. рис. 2) как раз демонстрирует исторические слои технических метафор через сопоставление эпохи стационарных телефонов (детства) и эпохи смартфонов. С юмором указывая на тот факт, что «стационарный телефон нельзя потерять», он активизирует слои советского/постсоветского технического опыта в коллективной памяти.

Второй мем (см. рис. 3) представляет собой яркий пример исторической трансформации метафорического представления технологий. Согласно теории диахронической динамики метафорических систем, мем отражает эволюцию восприятия мобильных технологий от их первоначального обещания мобильности к современному состоянию зависимости от зарядки.

Метафора "домашний" создает концептуальную метафору «технология есть человек», где телефон приобретает человеческие свойства. Эта метафора иллюстрирует "закономерность рефлексивной продуктивности" [1, с. 287]: метафоры становятся продуктивными именно тогда, когда они отражают изменение в реальности.

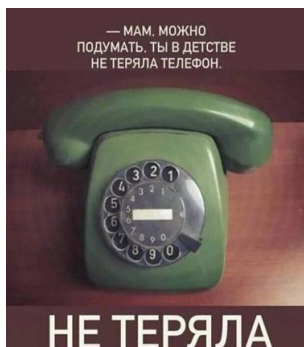


Рис. 2



Рис. 3

В данном случае изменение заключается в том, что "свободный от проводов" мобильный телефон превратился в устройство, требующее постоянного подключения к источнику питания. Слово "домашним" создает иронический контраст с первоначальным назначением мобильного телефона, что соответствует "моменту диахронической трансформации", когда метафора меняет свою коннотацию. Здесь наблюдается именно такая трансформация крупного концепта "мобильность".



Рис. 4

Третий мем (см. рис. 4) представляет собой визуальную метафору, которая идеально иллюстрирует когнитивно-дискурсивный подход к анализу метафор. Как указано в книге, метафора здесь выступает не только как когнитивная опера-

ция, но и как социальный феномен, отражающий коллективное осознание парадокса мобильных технологий.

Комикс демонстрирует три этапа эволюции:

Традиционный проводной телефон (представляет собой "пленение" проводом)

Ранние мобильные телефоны (представлены как свобода от проводов)

Современные смартфоны (иронически показаны как новая форма "пленения" – теперь проводом зарядки).

Этот мем является примером "неконгруэнтной метафорической модели", как описано в книге: "Метафорическая модель считается неконгруэнтной, если в большинстве ее фреймов присутствуют сильные неконгруэнтные метафоры" [1, с. 275]. В данном случае наблюдается сильная неконгруэнтность между первоначальным обещанием мобильности и текущей зависимостью от зарядки.

Текст "Мобильный телефон говорили они... Оторвем от провода говорили они..." представляет собой метафорический "кластер", который согласно книге "влияет на конструирование социальной реальности". Это отражает "закономерность рефлексивной продуктивности", когда метафора не только описывает реальность, но и формирует общественное восприятие технологий.

Здесь наблюдается именно такой обратный эффект: реальность использования смартфонов (постоянная необходимость зарядки) изменяет первоначальную метафорическую проекцию "мобильность = свобода от проводов": провод зарядного устройства превращается в новую форму зависимости.

Как и в политическом дискурсе, где, по словам Э. В. Будаева, «комбинированная методика равномерной фрагментации <...> позволяет повысить эвристичность когнитивно-дискурсивного исследования» [1, с. 349], анализ технических метафор требует учета как синхронических, так и диахронических аспектов. Техническая метафорическая инверсия

в русскоязычном интернет-пространстве демонстрирует, как постсоветское общество через рекурсивное наслаивание символов переосмысливает свой технологический опыт, создавая новую культурную идентичность, которая одновременно учитывает прошлое (телефонный провод), настоящее (смартфон) и будущее (ожидания от технологий). Этот процесс служит не только когнитивным инструментом осмысления действительности, но и механизмом коллективной идентификации, отражая специфику постсоветского культурного кода в эпоху цифровой трансформации.

Литература

1. Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Электрон. текстовые дан.; 4,4 Мб. – СПб.: Научное издательство «Лань», 2020. – 464 с.

УДК 811.161.1:83'373.6:81'25

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

СМЕКАЛИСТЫЙ ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье на материале лексикографических источников, данных Национального корпуса русского языка и рефлексивных высказываний пользователей интернета рассматривается стереотипное представление о смекалистом человеке в современной русской языковой картине мира.

Ключевые слова: словарь; контекст; оценка; смекалистый; смекалка

E. I. Zinovieva

St Petersburg State University

A smart person in the mirror of Russian identity

This article, using lexicographic sources, data from the National Corpus of the Russian Language, and reflexive statements from internet users, examines the stereotypical image of a smart person in the modern Russian linguistic worldview.

Keywords: dictionary; context; evaluation; smart; smartness

Е. Л. Березович на рубеже XX и XXI вв. отметила, что проблема реконструкции национального этнического образа (в частности, русского), несмотря на некоторый конъюнктурный подтекст, является одной из наиболее актуальных в лингвокультурологии [1]. Такое положение дел сохраняется и в настоящее время.

В данной статье делается попытка определить степень «русскости» такого качества человека, как смекалистость, выявить представление о смекалистом человеке в русской языковой картине мира. Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников русского языка, контексты «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ), рефлексивные высказывания пользователей рунета.

Прилагательное *смекалистый*, как и существительное *смекалка*, восходит, по данным этимологического словаря, к диалектному *смекало* – ‘ум, сметка’. К той же основе восходят *намекать* и просторечное *кумекать* [Крылов]. Толковые словари русского языка фиксируют интересующее нас прилагательное в значении ‘имеющий смекалку, сообразительный’ [4, с. 149]; ‘сообразительный, с хорошей смекалкой, сметливый’ [5, с. 902], сопровождая лексему пометой «разговорное». Т. Ф. Ефремова также относит прилагательное к разряду разговорных слов, но выделяет у него 2 значения: 1. ‘Сообразительный, имеющий смекалку (о человеке)’ и 2. ‘Выражающий сообразительность’ [6]. На наш взгляд, следует согласиться с Т. Ф. Ефремовой, ср. контексты употребления прилагательного в обоих значениях: «Быть *смекалистым*, находить ловкий выход из самого трудного положения, это, право, в жизни всегда пригодится» (С. В. Сартаков. Медленный гавот. («Козья морда») (1966) и «Я вошел в кабинет. Тревожно тараторила некая хищная птичка. Над бровью пуговица родинки. *Смекалистые* глазки и полированные ногти» (Сергей Шаргунов. Ура! (2003)).

О. Ю. Богуславская включает прилагательное *смекалистый* в синонимический ряд с доминантой *сообразительный*: *сообразительный*, разг. *смекалистый*, *понятливый*, *догадливый*, *находчивый* [7, с. 397] и отмечает, что *смекалистый* не может быть использовано для характеристики субъектов с более высоким, чем у говорящего, статусом. При всей близости значения к прилагательному *сообразительный*, прилагательное *смекалистый* акцентирует тот факт, что субъект действует исключительно в своих интересах, причем может прибегнуть в случае необходимости к хитрости или обману [Там же, 398].

Первая фиксация слова *смекалистый*, по данным НКРЯ, отмечена в 1896 г. «Портрет слова» в корпусе свидетельствует о том, что в настоящее время отмечается низкая частотность прилагательного, которое используется преимущественно в художественных текстах.

Смекалистым может быть человек любого возраста: от «малыша» до «дедули»; лицо как мужского, так и женского пола. Смекалистыми называют не только русских. Это могут быть люди любой национальности, например: «смекалистый паренек-армянин», «смекалистые дагчане», «смекалистый китаец». В общем корпусе коллокаций с прилагательным *смекалистый* выделяются, однако, следующие: *смекалистый русский человек*, *смекалистый русский мужик (мужичок)*, *наш народ*. Характерен следующий пример из НКРЯ: «Причем в байках переименовывают его трудную фамилию на Ширвиндов, как бы чувствуя в нем *своего смекалистого мужика*» (Григорий Горин. Иронические мемуары (1990-1998)). Можно выделить эталоны смекалистого человека – прецедентные имена в русской лингвокультуре, например: «*смекалистый и благородный Иван из сказок Ершова*», «*смекалистый Остап Бендер*».

Основные черты смекалистого человека, по данным контекстов НКРЯ:

– Находчивость. Это может быть проявление сообразительности в быту, практичность, житейская мудрость: «Из

Москвы нужно было ехать по Рязано-Уральской железной дороге. В вагон войти оказалось совершенно невозможно. Но я увидел, как *смекалистый* и неприхотливый русский мужичок приспособливается: положили между вагонами на буфера досок, шпал и уселись» (митрополит Вениамин (Федченков). На рубеже двух эпох (1940–1950)); «Хотя паровозные запчасти ни для чего, кроме паровозов, не пригодны, все же *смекалистый* русский мужик всегда найдет этому применение. Так что, предупредили нас в Красновке, отдельные части паровозов можно обнаружить в близстоящих домах. Немецкие железнодорожные прибабасы, бережно отмытые от мазута и копоти, теперь вполне мирно «угнетают» русскую квашеную капусту. Но и это не все (Захар Виноградов. Их паровозы на запасном пути // Независимая газета (приложение «Коллекция НГ»), 21.11.1998).

– Природная одаренность, способности без нужных инструментов, приспособлений и сложных расчетов осуществить нечто трудное; нестандартность мышления: «Но это настоящий русский человек, *смекалистый* и одаренный. Его «Запорожец» (наконец-то!) обгоняет «Мерседес». Простой скрепкой он приводит в движение японского робота, когда в нем что-то заклинивает. Этот образ во многом совпадает с характером самого Ильина (Алла Сурикова. Любовь со второго взгляда (2001)).

– Способность адаптироваться к ситуации, перенимать опыт: «В мае в Австрии, в Вассельбурге, мы были на постое у австриячки Анны. Смотрю, мой дружок лейтенант Саня Кузьменков на третий день заговорил с хозяйкой. Что ты у ней спрашиваешь?» – «Куда ключ положишь (шлоссер)?» *Смекалист* и удивительно *переимчив* русский человек. Надо, есть жизненная необходимость – без труда любой язык осваивает (И. П. Максимов. «А утром всё загремело!...» (Из фронтового дневника) // «Бельские Просторы», 2010).

Оценка смекалистого человека не однозначно положительная. Если он использует свою сообразительность, чтобы

обмануть, обхитрить, обойти установленные правила, получить выгоду за счет других, то оценка отрицательна: «Девки *смекалистые* попались: пропили у солдат что имелось, сплавили их из своего купе, потом и из вагона, закрылись и притаялись – «прокрутили динамо» – так это ныне называется» (Виктор Астафьев. Зрячий посох (1978–1982)); «Он очень хитрый и *смекалистый* по части того, что подгрести под себя. Как-то Стадийчук рассказывал, как Боря их общий инструмент постепенно сделал своим. Он что-то делает для кафедры, когда над ним кто-то стоит. Стоит отвернуться, уйти, и Боря тут же смылся» (В. И. Максимов. Дневник научного сотрудника (1993)); «А наш народ *смекалистый*: воруют, что плохо лежит, бегают по инстанциям и выколачивают всевозможные пособия» (Сергей Романов. Парламент (2000)). Прилагательное *смекалистый* входит в достаточно объемное словообразовательное гнездо с корнем *-мек-*, что свидетельствует о важности этого фрагмента в русской языковой картине мира: *намек, намекасть, намекнуть, смекнуть, невдомек, смекасть, смекалка, полунамек, кумекать, покумекать*.

В русских пословицах прилагательное *смекалистый* и однокоренные с ним слова также нашли отражение, например, *Смекалистый ошибку другого на ус наматает; Лентяй смекалист на отговорки*. Особенно польза от смекалки проявляется во времена тяжелых испытаний, например, на войне смекалистый (сметливый) человек может выжить и победить врага, смекалка (сметка) оказывается предпочтительнее силы: *Смекалистый силен втройне, он побеждает на войне; У сметливого солдата и рукавица – граната; Где силой не взять – смекалка поможет* и др.

Интернет-пользователи, отвечая на вопрос, что такое русская смекалка, привели такие рассуждения: «Вероятно, такое качество как смекалка наиболее присуще русскому человеку. Не от хорошей жизни, исторически, приходилось решать многие проблемы при минимуме ресурсов. Выручало умение находить решения, необычные порой, использующие любые

подручные средства. Природная сообразительность + неординарность мышления. К тому же, русские имеют как европейские, так и азиатские корни, а значит, их смекалка ещё помножена на азиатскую хитрость)); «Это когда Вы представляете, как сделать и чем. Но у вас нет этого самого "чем". И вот тогда Вы берете то что у вас есть, немного изменяете "как" и получаете блестящий результат (ну или хотя бы приемлемый)); «Если надо что-то сделать – зовите китайцев. Если надо сделать что-то невозможное – зовите русских» и др. [8] образом, смекалка и смекалистый человек – это важная часть русской национальной идентичности. Представление о смекалистом человеке можно сформулировать следующим образом: это сообразительный, находчивый человек, обладающий живым умом, житейской мудростью, инициативный, способный быстро находить решение в сложных ситуациях, отличающийся нестандартным мышлением.

Литература

1. *Березович, Е. Л.* Русская национальная личность в зеркале языка (опыт сопоставительного изучения различных лингвокультурологических источников). – Режим доступа: <https://www.ruthenia.ru/folklore/berezovich2.htm> (дата обращения: 12.03.2026).
2. Национальный корпус русского языка. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.03.2026).
3. Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г. А. // Lexicography – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/krylov/> (дата обращения: 12.03.2026).
4. Словарь русского языка : в 4 т. – Москва : Рус. яз., 1988. – Т. 4.
5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слова / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – Москва, 2007. – 1175 с.
6. Толковый словарь русского языка Ефремовой Т. Ф. // Lexicography. – Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (дата обращения: 12.03.2026).
7. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1. – Москва : Школа «Языки рус. культуры», 1997. – 552 с.
8. Все же, что такое русская смекалка? // Большой вопрос. – Режим доступа: <https://www.bolshoyvopros.ru/questions/1423372-vse-zhe-chto-takoe-russkaja-smekalka.html> (дата обращения: 12.03.2026).

УДК 811.161.1:008:81'367.4

Каширина А. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ДЕМОНОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

В работе рассматриваются тематическая классификация русских устойчивых сравнений с демонологическим компонентом. Выявляются области употребления указанных сравнений, ограничения субъекта сравнения. Характеризуются эталоны сравнения и потенциал их использования. Предлагаются выводы о значимых для русской культуры элементах внешности.

Ключевые слова: устойчивое сравнение; тематическая классификация; эталон; основание сравнения; культура; демонологема; внешность человека.

A. B. Kashirina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Thematic classification of persistent comparisons with a demonological component characterizing human appearance

This paper examines the thematic classification of Russian common similes with a demonological component. The areas of application of these similes and the limitations of the subject of comparison are identified. The standards of comparison and their potential for use are characterized. Conclusions are offered regarding the elements of appearance that are significant in Russian culture.

Keywords: common simile; thematic classification; standart; basis of comparison; culture; demonologema; human appearance.

Каждый народ постигает и воспринимает мир по-своему. В каждом языке отражена модель, согласно которой человек познаёт мир. «Сравнение – один из важнейших способов познания действительности, краткий образный способ мышления. ... В нашей повседневной жизни, когда нам не хватает точного слова или обозначения кого-либо или чего-либо, мы чаще всего прибегаем именно к сравнениям» [4]. Кроме того,

сравнения экспрессивны и иллюстративны, благодаря чему они зачастую служат средством оценки, помогают говорящему выразить отношение к передаваемой информации.

Для языковой системы устойчивые сравнения (далее – УС) также играют важную роль. Будучи повсеместным явлением и охватывая все основные сферы жизни человека, УС становятся зеркалом национального своеобразия, обусловленного спецификой выбора тех или иных эталонов в каждом языке и культуре.

Для облегчения анализа устойчивых единиц предварительно стоит разделить их на тематические группы. Наиболее подробно тематическая классификация устойчивых сравнений представлена в диссертационном исследовании Л. А. Лебедевой [3]. Автор выделяет 4 понятийных сферы: человек, предмет, природа, абстрактные понятия. Следуя антропоцентрическому подходу, понятийная сфера «человек» является наиболее объёмной и подробной, так как в её рамках автор выделяет 16 идеографических полей, одним из которых является «Внешность».

В рамках настоящего исследования из словарей устойчивых сравнений В. М. Огольцева [6], В. М. Мокиенко [4], Л. А. Лебедевой [2] было отобрано 58 УС с демонологическим компонентом, характеризующих внешность человека. Также на основании анализа субъекта и основания сравнения были выделены дополнительные идеографические группы (далее – ИГ).

В Большом толковом словаре внешность описывается как «наружный облик человека» [1]. Однако общий образ человека формируется из различных факторов, каждый из которых вносит свой вклад в восприятие внешности человека. Так общее представление о внешности создаётся в сознании человека, исходя из характеристик частей тела, частей лица, фигуры, позы, одежды, волосяного покрова, общих характеристик лица и тела и т. д. Цель данной статьи – описать аспекты внешности, которые получают характеристику в УС. При раз-

делении УС по идеографическим группам мы руководствовались словарными значениями.

Как показал материал, отобранные УС с демонологическим компонентом идеографической группы *внешность* подразделяются на 2 идеографических разряда (характеристика тела и характеристика головы), которые подразделяются на следующие ИГ: *общее впечатление от внешности; лицо; глаза и взгляд; волосы, борода и усы; одежда*. Более наглядно ИГ представлены в Таблице 1:

Таблица 1. Идеографическая классификация УС

ИР	ИГ	УС
Характеристика тела	Общее впечатление от внешности (34)	вымазаться (измазаться) как чёрт (чёрт чёртом), грязен (грязный, измазанный, чумазый) как чёрт в аду, грязный чёрт чёртом, чёрный (чёрен) как чёрт, выхлеститься как чёртик, чёрная как чертовка, как колдун, страшная как ведьма, как бес на картинке, как киевская ведьма, красивая как (что) ведьма, вид как у ведьмы, как демон, вид (внешность) как у демона, вид как у домового, как домовый, страшнее (безобразнее) самого дьявола, вид как у дьявола, как кикимора, (обольстительная) как сирена, мил как чёрт, вид как у чёрта, красивее чёрта, страшна как семь чертей, вымазаться (измазаться) как чертёнок, белый (бледный) как призрак, как призрак, страшный как призрак, стоять как призраки, белый (бледный) как привидение, как привидение, страшный как привидение, смотреть (глядеть) как дьявол (дьяволом), смотреть (глядеть) как сатана (сатаной), смотреть как чёрт (чёртом), стар (старый) как чёрт, как демон, (худой, тощий) как привидение
	Одежда (7)	как киевская ведьма, вид как у ведьмы, как домовый, как кикимора, ходить как кикимора (кикиморой), как леший, заламывать шапку чёртом, страшный как при-

ИР	ИГ	УС
		зрак, страшный как привидение, (белый) как привидение
Характеристика головы	Лицо (6)	лицо как у демона, рожа как у чёрта, ряб (рябой) будто черти на нём горох молотили, ряб (рябой) будто черти у него на роже в свайку играли, Эка рожа: словно на ней черти в свайку играли, рожица как у чертёнка
	Глаза и взгляд человека (8)	смотреть как на привидение, смотреть как на призрак, смотреть (глядеть) как дьявол (дьяволом), глаза (остекленевшие) как у зомби, смотреть (глядеть) как леший (лешим), смотреть (глядеть) как сатана (сатаной), смотреть (глядеть) как бука (букой), смотреть (глядеть) бука букой
	Волосы, борода и усы (3)	(растрёпанная) как ведьма, заросший (лохматый) как леший, как леший, (волосы, борода) мохнатые как у колдуна

Отдельную группу в нашем материале образуют УС (4 единицы), характеризующие внешность человека, но не образующие в собранном материале отдельных ИГ: *улыбка (усмешка) как у чертёнка, вид как у Мефистофеля, (худой, тощий) как Кощей, (худой, тощий) как привидение.*

Далее необходимо выявить эталоны УС и представить их тематическую классификацию. Среди демонологом было выявлено 20 эталонов, участвующих в создании УС, характеризующих внешность человека: *бес, бука, ведьма, демон, домовый, дьявол, зомби, кикимора, колдун, Кощей, леший, Мефистофель, привидение, призрак, сатана, сирена, чёрт/чёртик/чертёнок, чертовка.*

Все указанные эталоны в зависимости от их мифологических корней можно разделить на две группы: славянские и неславянские (западные).

Стоит отметить, что славянские эталоны более активно участвуют в образовании УС, количество УС со славянскими эталонами превосходит «неславянскую» группу, что объясня-

ется длительным присутствием данных образов в народном сознании и, как следствие, более ярким и развёрнутым ассоциативным рядом. Однако наблюдается тенденция к активному освоению западных *демонологем*, и, как следствие, УС со славянскими эталонами используются постепенно, уступают свои позиции.

Большинство из указанных эталонов чаще используются в разговорных контекстах, однако несколько «западных» образов (*дьявол, сатана, сирена*) относятся к книжной лексике, в связи с чем УС с данными эталонами мало освоены носителями русского языка.

В связи с тем, что среди рассматриваемых эталонов многие являются синонимичными, нельзя не сказать, что УС с одинаковыми основаниями и синонимичными эталонами мы понимаем как синонимичные УС.

На основании гендерных признаков, свойственных эталонам, данные УС, характеризующие внешность человека, можно разделить на следующие группы:

УС, характеризующие только женщин (13);

УС, характеризующие только мужчин (6);

УС, характеризующие всех (39).

По нашим наблюдениям, большая часть УС может употребляться для характеристики как женщины, так и мужчины. Отдельно выделяется группа УС с эталонами - феминитивами, характеризующая внешность лишь женского пола (*ходить как кикимора, вид как у ведьмы*). При этом УС с объектом сравнения мужского рода чаще всего могут характеризовать как мужчин, так и женщин: **«Мокрая, как леший, на сиденье плюхнулась, удобно, размякла и давай поучать: «Ентая машина... – это она про наш автобус, понимаешь? – у меня примеченная»** [5]. Отдельно выделяются сравнение с устойчивым основанием женского рода, но эталоном мужского рода *страшна как семь чертей*, так как мужской эквивалент данного УС отсутствует.

Группа УС, характеризующих внешние признаки только сильного пола, в основном описывает состояние бороды и усов, которые не являются женским атрибутом, в связи с чем использовать УС в данном значении при описании женщин было бы затруднительно (*заросший как леший*).

Представленная тематическая классификация русских УС показывает, что наиболее многочисленными группами являются группы УС, описывающие «Общее впечатление от внешности» (34 единицы), благодаря чему можно судить о важности данной сферы в русской языковой картине мира. Можно предположить, что данный участок повышенной номинативной плотности представляет особо важные фрагменты русской картины мира, вербализованной устойчивыми сравнениями. Они указывают на те черты внешности человека, на которые в первую очередь обращает внимание рядовой носитель русского языка. Одновременно с этим демонологическая лексика оказалась непродуктивной для формирования УС, характеризующих части тела (ноги, руки, туловище и др.), фигуру, позу, части лица (рот, нос, щёки и др.), чем объясняется отсутствие соответствующих групп в предлагаемой нами идеографической классификации. Так с долей осторожности мы можем отметить низкую степень значимости данных групп для русской культуры.

На основе представленной классификации можно выделить наиболее важные для русского человека сферы. Мы предполагаем, что глаза и волосы играют важную роль в восприятии внешности человека, однако, исходя из представленности группы «Общее впечатление от внешности», следует заключение, что носитель русского языка делает выводы о внешности на основе сочетания различных характеристик, уделяя меньше внимания каждой конкретной детали и её описанию.

Литература

1. БТС: Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. *Лебедева, Л. А.* Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь русского языка. – Краснодар, 2013. – 315 с.
3. *Лебедева, Л.А.* Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии: автореферат дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 1999. – 34 с.
4. *Мокиенко, В.М.* Большой словарь народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М., 2008. – 800 с.
5. Национальный корпус русского языка / Федор Кнорре. – Орехов (1968). URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 10.02.2026).
6. *Огольцев, В. М.* Словарь устойчивых сравнений русского языка. – Москва, 2001. – 800 с.
7. *Телия, В. Н.* Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. – Москва: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:303.446.23(510)(470)

Кривушенко Ю. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПЕЦИФИКА РУССКИХ МЕНТАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ О СЧАСТЬЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается специфика русских ментальных стереотипов о счастье (преходящий дар судьбы, дуализм радость–горе) на фоне китайской лингвокультуры, где счастье – норма гармонии.

Ключевые слова: ментальный стереотип; концепт счастья; пословица; культурный код; русско-китайская лингвокультурология.

Krivushenko Yu.E.

Saint-Petersburg State University

Specificity of Russian mental stereotypes of happiness against the background of Chinese linguoculture

The article examines the specificity of Russian mental stereotypes of happiness (transient gift of fate, duality of joy–sorrow) against the background of Chinese linguoculture, where happiness is a norm of harmony.

Key words: mental stereotype; concept of happiness; proverb; cultural code; Russian-Chinese linguoculturology.

Обучение русскому языку как иностранному происходит параллельно с погружением в национальную специфику и культурные особенности страны изучаемого языка, поэтому представление иностранными студентами базовых ценностей (в данном исследовании понимание «счастья») в ретроспективе изучаемой культуры позволит считать необходимые культурные коды и будет влиять на эффективность иноязычной коммуникации.

Сопоставительное изучение специфики русского и китайского представлений о счастье позволяет выявить не только очевидные лингвистические различия, но и скрытые культурные коды, которые определяют поведенческие стратегии, коммуникативные модели и восприятие мира носителями этих культур.

Поиск счастья есть базовая потребность русского человека, которая играет ведущую роль на его жизненном пути. Счастье в русской культуре далекое и призрачное; но вопрос – как и в чем измерять счастье, как понять, что оно достигнуто и приобретено – остается без ответа. В паремиологии считается, что посредством изучения пословиц есть возможность раскрыть культурный код, культурный колорит, определить характеристики, присущие языковой личности и составляющие языковую картину мира представителей культуры. Следует отметить, что паремиологический анализ требует дополнения иными научно-исследовательскими подходами, так как пословицы, при всей их значимости, не могут рассматриваться в качестве монопольного источника данных о специфике национальных культур.

Выборка была произведена по двум лексическим единицам: имя существительное «счастье» и имя прилагательное «счастливый». Мы обратились к нескольким словарям (В. И. Даль Пословицы русского народа [3], В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева Большой словарь русских пословиц [4]).

Ввиду того, что словари включают пословицы, содержащие устаревшие формулировки, второй критерий отбора – проверка частотности употребления пословиц в современном русском языке и современных реалиях. Проверка производилась с помощью Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru/>). На этом этапе многие пословицы были вынесены за пределы нашего исследования, так как, очевидно, вышли из активного использования.

Для примера приведем краткий семантический и лингвокультурологический анализ нескольких пословиц.

Первая пословица встречается в двух формах: «Каждый человек – кузнец своего счастья. /Всяк кузнец своего счастья». Начнем с семантического анализа: кузнец – мастер, который из бесформенного железа кует различные предметы, этот процесс требует усилий и терпения. Счастье – абстрактное понятие, в данном случае представляется метафорой – материальный объект, который можно выковать, прилагая соответствующие усилия. Каждый «кузнец» достигает личного результата, получают непохожие друг на друга предметы. Так и со счастьем, которое у каждого – свое.

Ковать – это метафора, описывающая жизненный путь, где металл – это возможности и таланты, которыми наделен человек, жизненные обстоятельства, которые встречаются на пути; молот и наковальня – это сложности, проблемы и так называемые «удары судьбы», которые закаляют человека, как «сталь», формируют выдержку, терпимость и стержень.

Семантическое ядро данной пословицы: счастье не приходит само по себе, оно является прямым результатом целенаправленных усилий, тяжелого труда и преодоления трудностей самим человеком.

Лингвокультурологический анализ показывает, что пословица отражает одну из установок русской ментальности в понимании счастья: счастье как достижение, результат личных усилий. Пословицы «Счастливый и в огне не сгорит, и в воде не потонет» и «Каждый человек – кузнец своего счастья.

/«Всяк кузнец своего счастья» отражают биполярность в определении истоков счастья, демонстрируют внутренний конфликт между верой в судьбу и верой в собственные силы.

Кузнец олицетворял не просто ремесло, а созидательную, почти божественную силу, способную укрощать стихии (огонь и металл). В. Г. Белинский говорил: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество» [1], что подтверждает, что счастливым человек становится, только прикладывая собственные усилия, развиваясь и занимая определенное место в обществе.

Ключевой культурный код пословицы – это перенос ответственности за счастье с внешних сил (царя, Бога, общины) на самого человека. В условиях традиционной общины, где личное часто подчинялось коллективному, эта идея была довольно революционной. Она утверждала личную инициативу и самостоятельность. Таким образом, эта пословица отражает веру в то, что жизненный успех зависит от личных усилий и стойкости духа.

«Всякому свое счастье» – очень лаконичная пословица, которая на первый взгляд носит очень общий смысл. На семантическом уровне мы рассмотрим ключевые семы. Сема «всякому» выступает в значении каждого человека, абсолютно любого, не обладающего никакими определенными характеристиками, тем самым обозначает одновременно как одного человека, так и целую общность. «Своё» – ключевая сема обладания чем-то, принадлежности и индивидуальности. Так, «своё счастье» соответствующее личным потребностям и представлениям каждого человека в отдельности. Тем самым показывает разнообразие точек зрения и взглядов на одно и то же явление. Это «счастье» противопоставлено чужому, общему, навязанному.

Глубинный смысл пословицы заключается в том, что каждый человек – индивидуален, соответственно индивидуально его понимание и ощущение счастья, не существует единого, универсального для всех эталона счастья.

В рамках лингвокультурного анализа пословица раскрывается как зеркало национального мировоззрения, отражающее специфическое отношение к одному из фундаментальных понятий человеческого бытия. В. Г. Белинский в своих письмах и статьях неоднократно подчеркивал идею индивидуальности пути, об отсутствии «общей нормы». Он писал, что только через многообразие мнений и восприятий одних и тех же норм общество способно развиваться. Обращаясь к истории российского государства (коллективизм, а вследствие и укрепление коллективного мышления), пословица звучит как противопоставление навязываемому, пропагандирует развитие собственных представлений, в том числе и о счастье.

В процессе индивидуализации понимания счастья у человека появилось желание оправдать свое счастье нежеланием быть «белой вороной». Если он доволен малым, а его называют неудачником, – «всякому своё счастье». С. Г. Воркачев писал, что для кого-то счастье «созидательно», а для кого-то – «потребительно». Также в этой пословице можно найти современные тренды психологии, которые звучат как призывы к индивидуализации и смелости проявлять личное Я. В разрезе новых веяний исследуемая пословица звучит уместно и идет в ногу со временем.

Таким образом, пословица «Всякому своё счастье» семантически утверждает принцип релятивности высшего блага. Счастье соотносится с житейским уровнем, и его релятивность подтверждается тем, что относится именно к человеку, а не Богу. Высшее благо – абсолютно, счастье же зависит от человека. На лингвокультурном уровне выполняется ряд ключевых функций:

- мировоззренческая (утверждение индивидуальности и принятие разных взглядов на одни и те же явления жизни);
- социально-защитная (оправдание разнообразия жизненных путей, подтверждение удовлетворенности своей личной судьбы);

– психологическая (подкрепление собственных убеждений, понимание верности выбранного вектора, который соответствует личным убеждениям).

Она отражает глубокую народную мудрость, признающую за каждым человеком право на собственный, уникальный путь к ощущению полноты жизни, тем самым выступая против духовного и социального униформизма.

Сопоставляя анализируемые пословицы с пословицами в китайской культуре, видим разницу в отношении к счастью. Нами сделана выборка китайских 成语, которые представляют собой четырехслоги.

Представленные китайские пословицы о счастье – 安居乐业 (ān jū lè yè), 如鱼得水 (rú yú dé shuǐ), 知足常乐 (zhī zú cháng lè) – позволяют выявить значимые расхождения в ценностных установках китайской и русской культур относительно понимания счастья как социальной и личностной категории. В китайской традиции счастье преимущественно концептуализируется через категории гармонии, упорядоченности и нормативности повседневного существования, тогда как в русской пословичной картине мира доминируют мотивы испытания, преодоления и дарованности счастья, нередко сопряженной с идеей страдания.

Пословица 安居乐业, буквально «спокойно жить и радостно трудиться», репрезентирует модель счастья как устойчивого состояния, возникающего из сочетания социально гарантированной стабильности (安居) и социально одобряемой трудовой активности (乐业). В этой формуле труд не выступает как экзистенциальное бремя, а осмысливается как естественный и неотъемлемый элемент счастливой и упорядоченной жизни. В русской пословичной традиции труд, напротив, часто маркируется как тяжёлое, но необходимое средство достижения благополучия («Терпенье и труд всё перетрут», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда»), в то время как собственно счастье мыслится либо как отложенный результат

усилий, либо как внешне даруемое состояние. Тем самым китайская модель счастья фиксирует труд и стабильность в качестве «нормы» гармоничного существования, тогда как русская — как условие или цену счастья, но не его тождество.

Идиома 如鱼得水, «как рыба, обретающая воду», репрезентирует счастье как состояние органической соотнесенности субъекта с его средой, будь то социальное окружение, профессиональная сфера или иерархическая система отношений. Здесь акцент смещен на структурную взаимодополняемость человека и контекста: счастье возникает как следствие «правильного» помещения индивида на «надлежащее» место в социальном и космическом порядке. В русском языке образ «как рыба в воде» также известен, однако он преимущественно характеризует степень компетентности, уверенности или непринужденности субъекта в определенной сфере, не будучи непосредственно привязан к категории счастья. Таким образом, китайская идиома конструирует счастье как функцию системной гармонии, тогда как русское употребление аналогичного образа тяготеет к индивидуально-деятельностной интерпретации.

Идиома 知足常乐, «знающий меру (довольствующийся) всегда радостен», является концентрированным выражением этики удовлетворенности и самоограничения. В ней счастье соотносится с сознательным снижением притязаний и контролем желаний, что коррелирует с даосско-конфуцианской установкой на сохранение внутреннего и внешнего равновесия. В русской пословичной традиции можно обнаружить семантически близкие формулы («Не в деньгах счастье», «Богат не тот, у кого много, а тот, кому довольно»), однако их ценностный ореол зачастую окрашен в религиозно-смирительный и нередко трагический регистр: речь идет не столько о добровольном выборе меры, сколько о принятии ограничений как «креста», судьбы или проявления высшей воли. Соответственно, если в китайской идиоме довольство предстает как активная этическая позиция и осознанная жизненная страте-

гия, то в русской пословичной традиции мотив довольства нередко сопряжён с принятием дефицита и лишений.

Таким образом, сопоставление указанных идиом с русскими пословицами позволяет зафиксировать принципиальную типологическую разницу в культурных моделях счастья. Китайская пословичная картина мира тяготеет к пониманию счастья как устойчивой, нормативной и в определенной степени «будничной» гармонии: быть на своём месте (如鱼得水), жить в упорядоченном и стабильном социальном пространстве (安居乐业), сознательно ограничивать желания (知足常乐). Русская же пословичная традиция выстраивает более драматизированную и дуалистическую модель, в которой счастье часто мыслится через оппозиции «счастье/горе», «дар/испытание», «радость/страдание» и связывается с мотивами судьбы, случайности и преодоления. В этом контексте анализ идиом о счастье демонстрирует, что в китайской культуре счастье интегрировано в структуру космической и социальной упорядоченности, тогда как в русской культуре оно остаётся во многом пограничным, прерывистым и экзистенциально нагруженным феноменом.

Литература

1. *Белинский, В. Г.* Избр. философские произведения. – Москва : Мысль, 1948. – С. 112.
2. *Воркачев, С. Г.* Концепт счастья (счастье) в русской языковой картине мира. Лингвокультурология, лингвофилософия, этнолингвистика. – Волгоград : Перемена, 2001. – С. 156–167.
3. *Даль, В. И.* Пословицы русского народа. – СПб. : Тип. М.П. Фрола, 1862. – 454 с. – (Собр. соч. В.И. Даля ; т. 2).
4. *Мокиенко, В. М.* Большой словарь русских пословиц / Мокиенко В. М., Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – СПб. : Лики России, 2007. – 512 с.

УДК 316.722:303.446.23:81'243

Миллер Л. В.

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

ТИПОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПРОЦЕССАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ (СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается вопрос о коммуникативных неудачах в процессах межкультурного общения. Чтобы избежать недоразумений и недопониманий при общении представителей разных культур, важно попытаться определить правила общения в условиях абстрактной культурно чуждой среды. С этой целью необходимо исследование некоторых параметров межкультурного коммуникативного акта и определение наиболее важных аспектов его изучения. Особое внимание в статье уделяется семантическому аспекту.

Ключевые слова: коммуникативная неудача; семантический аспект общения; модель культурного научения; межкультурный коммуникативный акт; семантические несоответствия.

L. V. Miller

Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University

A typology of communicative failures in intercultural communication processes (semantic aspect)

The article examines the issue of communicative failures in intercultural communication processes. To avoid misunderstandings and miscommunications between representatives of different cultures, it is important to attempt to define the rules of communication in an abstract, culturally alien environment. To this end, it is necessary to examine certain parameters of intercultural communication and identify the most important aspects of its study. This article places particular emphasis on the semantic aspect.

Key words: communicative failure; semantic aspect of communication; cultural learning model; intercultural communicative act; semantic inconsistencies.

В современном мире для успешного межкультурного общения человеку недостаточно владеть иностранными языками. Это утверждение особенно справедливо сегодня, поскольку смартфоны последнего поколения предоставляют нам

возможность понимать собеседника, говорящего на любом языке.

Для полноценного общения необходимо осознавать, что наш мир поликультурен и залогом взаимопонимания с представителями других культур является формирование адекватных представлений об этих культурах, а главное – позитивного отношения к ним. Кроме того, необходимо иметь в виду, что взаимопонимание людей, выросших в одной культуре, определяется не единообразием мыслительных представлений, не тем, что все думают одинаково, а **способностью к взаимному предсказанию**. Но такой способностью не обладают люди другой культуры.

Однако многие процессы в современном мире стали намного более динамичными, и часто отношения между представителями разных культур в бизнесе, науке, образовании «завязываются» так быстро, что у коммуникантов просто нет возможности получить нужную информацию о культуре партнера. Это означает, что для того чтобы избежать недоразумений в процессе межкультурной коммуникации, намного важнее попытаться определить некоторые **правила общения в условиях абстрактной культурно чуждой среды**, которые будут способствовать формированию этнической толерантности, развитию культурной восприимчивости и способности к правильной интерпретации конкретных речеповеденческих реакций в различных культурах, становлению практических навыков и умений общения с представителями других культур. Первые шаги в этом направлении уже делаются. Так, например, с целью формирования готовности к отличиям и принятию культурночуждого ученые предложили создавать «**модели культурного научения**» [3].

Освоение этих моделей – путь непростой. Он предполагает становление специфических умений и развитие некоторых способностей:

- 1) умение опознавать различия и иметь с ними дело;

- 2) способность фиксировать лакуны в знаниях, которые неизбежны для представителя другой культуры;
- 3) способность к межкультурной коммуникации;
- 4) способность мыслить в сравнительном аспекте;
- 5) способность изменить самовосприятие;
- 6) способность рассматривать свою культуру в кросс-культурном аспекте [1].

Данный перечень наиболее общий. Его практическое применение зависит от детального анализа конкретных ситуаций общения и разработки типологии коммуникативных неудач межкультурной коммуникации.

С этой целью необходимо исследование некоторых параметров межкультурного коммуникативного акта и определение наиболее важных аспектов его изучения, таких, например, как коммуникативный, когнитивный, эмоционально-оценочный, предметно-знаковый, прагматический, кинесический, семантический и др.

Одним из наиболее важных является аспект семантический, которому и будет посвящена данная статья.

«Слабыми точками» в аспекте семантики можно считать следующие.

Невнимание к различию в означающих. За одним означающим могут стоять различающиеся означаемые. Даже при общении на одном языке у коммуникантов одно и то же слово может актуализировать разные смысловые составляющие. Например, русское слово *радость* не вполне соответствует английскому *joy*, поскольку «русская радость» кроме веселия и развлечений предполагает какие-то духовные обогащения и даже может быть «со слезами на глазах». Русское слово, *терпение* вряд ли эквивалентно английским словам *patience* (упорство, терпение в достижении цели) и *tolerance* (терпимость к не таким, как ты). «Русское терпение» - это, прежде всего, «способность стойко и безропотно переносить, сносить что-либо» [4]. Эта способность в русской ментально-

сти – основа как гордости и благородства, так и покорности: «Христос терпел и нам велел».

Отсутствие языковой единицы. Как правило, это слова, обозначающие специфические для той или иной культуры реалии, быт, культурные концепты или т. п. Однако это могут быть и слова, имеющие большое значение для адекватного восприятия культурночуждых поведенческих реакций. Например, в русском языке отсутствует слово *privacy*. Конечно, если мы откроем словарь, мы увидим перевод: *конфиденциальность*. Но такой перевод вообще не соответствует смыслу, который возникает в сознании представителей, например, американской культуры. Для американца *privacy* – это фундаментальное право на неприкосновенность частной жизни, личного пространства и контроль над персональными данными. Оно включает право «оставить меня в покое» (*right to be let alone*), тайну переписки и финансовых данных. Отсутствие в ментальном лексиконе русских данного понятия часто обуславливает тот факт, что в восприятии иностранцев мы выглядим несколько бесцеремонными, поскольку можем задавать вопросы, которые они назвали бы не деликатными.

Смещение поля функционирования слова. Например, ненормативная лексика в английском языке так же, как и в русском, относится к разряду табуированных, но эти запреты (особенно в американском кино) нарушаются чаще и легче, чем в России. Причем все отмечают, что в речи русских на улице в транспорте, при общении с незнакомыми людьми соответствующая лексика встречается сегодня чаще и в значительно большем количестве, чем раньше, однако есть ситуации общения, в которых это продолжает оставаться недопустимым. Другой пример: русское выражение *добрый день* не соответствует английскому *good day*, поскольку последнее используют не при встрече, а при прощании, и оно звучит очень раздраженно: типа «разговор окончен».

Использование фоновой лексики: слово *патриот* положительно окрашенное в русском языке уже не является та-

ковым в европейском менталитете, поскольку оно как бы имплицитно включает национализм. Слово *негр* в русском языке исторически является общеупотребительным наименованием представителей негроидной расы (от лат. *niger* – «чёрный»). Классические словари приводят его без всяких стилистических помет. Но в западных культурах и в американской культуре оно оценивается как уничижительное и даже оскорбительное, поэтому его следует рассматривать как неприемлемое в общении с представителями других культур. Его с успехом заменяют такие слова, как *африканец* и *афроамериканец*.

Использование зооморфных характеристик. Номинация *корова* используется в русском языке для обозначения полной грузной женщины или неповоротливого человека (как корова на льду). В китайской культуре корова – животное-кормилец, поэтому в языковом сознании китайцев корова (иероглиф 牛, *ню*) — это прежде всего символ трудолюбия, силы, упрямства, а также материального достатка и плодородия. Этот образ ассоциируется с крепким, упитанным человеком, который много работает [2].

Использование фразеологизмов и прецедентных феноменов. Очевидно, что данные образования наиболее культуроспецифичны, и их использование практически всегда чревато возникновением коммуникативных неудач.

Различающиеся оценочно-смысловые комплексы, которые на первый взгляд кажутся универсальными. Чингиз-Хан – мудрый правитель для монголов, но жестокий завоеватель для нас. Говорят, что французы уверены в победе Наполеона на Куликовом поле.

Несоответствие представлений о социальной роли (руководитель, подчиненный) **или личностной** (враг, друг, отзывчивый человек, хороший сын). Оценочное суждение *хороший сын* в России и, например, в западноевропейских культурах различаются по «глубине оценки»: если сын приезжает на Рождество и на день рождения родителей – это уже хороший сын. В русской ментальности хороший сын – это помощник и

опора. Иногда такие различия оформляются и языком: *мой друг* в русском языке и более часто, употребляющееся американцами вместо *my friend a friend of mine* дает основания судить о разных представлениях о том, что такое дружба.

Предложенный анализ языкового материала, вне всяких сомнений, требует расширения, углубления и уточнения, что было трудно осуществить в рамках статьи. Представляется, однако, что он все-таки позволяет выявить некоторые «зоны», в которых возможны недоразумения и недопонимание в процессах общения между представителями разных культур. Он может также быть полезным методистам и преподавателям русского языка как иностранного.

Более того, представляется, что данная проблематика намного шире методики преподавания иностранных языков и исследований межэтнических отношений. Разработка типологии коммуникативных неудач способна помочь уточнению наших представлений о типах конфликтов между представителями различных субкультур, культурных расхождений между разными поколениями внутри одной культуры (проблема отцов и детей).

Литература

1. Милославская, С. К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования // Мир русского слова. – 2001. – № 4. – С. 61–65.
2. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. первый / И. С. Брилева, Н. П. Вольская и др. – М.: Гнозис, 2004. – С. 89.
3. URL:https://studme.org/217616/psihologiya/model_kulturnogo_naucheniya (дата обращения: 10.03.2026).
4. URL:<https://gramota.ru/poisk?query=%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&mode=all> (дата обращения: 18.03.2026).

УДК 81'27:811.161.1

Мулдарова Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТАКТИКИ “РАЗРЕШЕНИЕ”

В статье рассматривается русская речеповеденческая тактика “разрешение” в контексте её социолингвистических и социокультурных особенностей реализации, аргументируется присущий ей лицоугрожающий характер, анализируются ключевые факторы, диктующие выбор способа реализации рассматриваемой тактики.

Ключевые слова: категория вежливости; речеповеденческая тактика; разрешение; коммуникативное поведение.

N. A. Muldarova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Department
of Russian Language and Literature

About sociolinguistic features of the Russian speech behavioral tactic “permission”

The article examines the Russian speech and behavioral tactic “permission” in the context of its sociolinguistic and sociocultural features of implementation, argues for its face-threatening nature, and analyzes the key factors that dictate the choice of the tactic’s implementation.

Keywords: category of politeness; speech and behavioral tactics; permission; communicative behavior.

В вежливой межкультурной коммуникации важную роль играет знание и учет особенностей коммуникативного поведения представителя другой лингвокультурной общности. В современных реалиях все чаще коммуникация происходит между представителями разных культур. Незнание особенностей коммуникативного поведения, нарушение правил категории вежливости в различных ситуациях общения может привести к недопониманию, недостижению коммуникативной цели и ухудшению взаимоотношений между коммуникантами.

Вербальное коммуникативное поведение тесно связано с концепцией речеповеденческих тактик, под которыми пони-

маются коммуникативные ходы, направленные на достижение говорящим конкретной цели и используемые с учетом особенностей вербальной составляющей коммуникативного поведения определенной лингвокультурной общности [1]. Речеповеденческая тактика, являясь одной из основных единиц описания вербальной составляющей коммуникативного поведения в рамках ситуативной модели, представляется необходимой для изучения в курсе русского языка как иностранного. Этот вопрос рассматривался в научных исследованиях таких ученых, как Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, И. А. Стернин, С. А. Сухих, Н. И. Формановской, О. С. Иссерс, И. П. Лысаковой, А. С. Крайновой, Е. В. Румянцевой, Г. П. Грайс, Дж. Серль, Чан Ваньцзюнь и др.

Речеповеденческая тактика “разрешение” является одной из необходимых в повседневном общении, что подтверждается наличием данного понятия в словарях русского языка и обилием исследований, посвященных ей (Хоанг Ань, 1993; А. И. Изотова, 1998, 2005; Н. Г. Хилаловой, 2010; И. Б. Шатуновского, 2016; Н. И. Формановской, 2014; К. А. Оразалиновой, 2012 и т. д.).

Рассмотрим семантику тактики “разрешение”. В Большом толковом словаре русского языка (под ред. Д. Н. Ушакова) под «разрешением» понимается «право на совершение чего-нибудь, дозволение», а также «документ, удостоверяющий такое право» [2]. В Большом универсальном словаре русского языка В. В. Морковкина, Г. Ф. Богачевой, Н. М. Луцкой «разрешение» понимается как «даваемое кому-чему-л. согласие на совершение им какого-л. действия со стороны того, кто имеет на это право или власть, а также получение такого согласия» [3]. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова под «разрешением» понимается «право на совершение чего-н., а также документ, удостоверяющий такое право» [4]. В Словаре русского языка: В 4-х т. «разрешение» определяется как «согласие, дающее право сделать что-л.; позволение», а также «документ, дающий право на совершение чего-л.» [5].

Основываясь на данных из словарных статей словарей русского языка, можно сделать вывод о том, что «разрешение» определяется как право на совершение какого-либо действия, снятие запрета лицом, имеющим такое право и власть.

Согласно А. И. Изотову, при разрешении инициатива на осуществление действия исходит от собеседника, желающего осуществить действие, но ввиду недостаточности полномочий он вынужден обратиться к говорящему, обладающему такими полномочиями. Говорящий, исходя из собственной оценки ситуации и в ответ на реплику-стимул, дает разрешение, снимая некие препятствия и ограничения [6].

При реализации речеповеденческой тактики «разрешение» социальные роли коммуникантов несимметричны, так как собеседник только запрашивает разрешение у вышестоящего говорящего и получает право на совершение какого-либо действия. В связи с этим представляется целесообразным рассматривать речеповеденческую тактику «разрешение» через призму социолингвистических и социокультурных особенностей реализации [7].

Согласно теории вежливости П. Брауна и С. Левинсона, различается позитивная и негативная вежливость. Позитивная вежливость заключается в стратегии говорящего сохранить позитивное «лицо» слушающего, то есть учесть его потребность в уважении, одобрении, признании, согласии и принадлежности к одной социальной группе. Негативная вежливость заключается в стратегии сохранения говорящим негативного «лица» слушающего, то есть его желания быть независимым, свободным от принуждения, не нарушения его границ, уважения его потребности в личной сфере, автономии и самостоятельности [8]. Речеповеденческая тактика «разрешение» является ликоугрожающей, так как запрос разрешения накладывает на адресата определенное обязательство или ограничение, что может восприниматься как вторжение в его автономное пространство. При ее реализации прослеживается угроза позитивному «лицу» говорящего, так как факт запроса разреше-

ния указывает на зависимость или неспособность говорящего действовать самостоятельно, что ставит под угрозу его позитивное «лицо», то есть желание быть компетентным, одобряемым. Например, в ситуации, когда подчиненный просит начальника поменять ему утвержденное ранее время смены, начальник вынужден проверить расписание смен всех подчиненных, то есть определить возможность выполнения запрашиваемого действия. И только после выполнения ряда действий дать разрешение. Таким образом, социальные отношения между коммуникантами являются важным фактором, влияющим на способ реализации рассматриваемой тактики.

Другим важным фактором является учет культурных различий в коммуникативном поведении собеседников. Ситуация “разрешение” в русском языке имеет ряд выраженных поведенческих и эмоциональных особенностей. В процессе коммуникации собеседники стремятся к равенству, сознательно избегают демонстративного подчеркивания социального статуса, выстраивая общение на принципе взаимного уважения и партнерства с целью достижения конструктивного результата. Ключевой чертой русского коммуникативного поведения является эмоциональная открытость, при которой коммуниканты не скрывают личные переживания, аргументируя свою позицию как рациональными доводами, так и субъективными ощущениями [9]. Такая искренность воспринимается как признак доверия и готовности к сотрудничеству, а прямота выступает маркером честности и решительности. Согласно концепции И. А. Стернина, описанная модель общения относится к коллективистским типам культур, так как в процессе общения минимизируются коммуникативные барьеры между коммуникантами, снижается потребность в информационной приватности, ориентиром становится групповая солидарность [10]. Представители русской лингвокультуры стремятся к смысловой прозрачности высказывания, поэтому открыто формулируют требования, просьбы или предложения, используя личностный подход и избегая излишней цере-

монности и ритуализированности. Например, при реализации речеповеденческой тактики “разрешение” русские «Да», «Хорошо», «Можно», «Конечно» являются достаточными, а в случае формального делового общения могут быть дополнены другими тактиками «Да, конечно, мы можем это оформить», «Хорошо, рад(а) помочь» и т. д., что свидетельствует о склонности русских к языковой экономии. В контексте межкультурного общения это может расцениваться как резкость, однако таким образом коммуникант стремится продемонстрировать серьезное отношение к предмету обсуждения и желание найти оптимальное решение вопроса [10]–[13].

Таким образом, разрешение в коммуникации представляет собой сложный многоуровневый процесс, сопряженный с определенными рисками, следовательно, изучение речеповеденческой тактики “разрешение” представляется необходимым и целесообразным в курсе русского языка как иностранного. При реализации рассматриваемой тактики в процессе вежливого межкультурного общения необходимо грамотно подбирать языковые средства, учитывая коммуникативную цель, социальные роли и отношения коммуникантов, а также национально-культурные особенности коммуникативного поведения представителей разных культур.

Литература

1. *Иссерс, О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : монография . – Москва : ЛЕНАНД, 2024. – 320 с. – ISBN 978-5-9710-7592-9.
2. Толковый словарь русского языка : [в 4 т.] / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Терра, 1996. – ISBN 5-300-00492-8.
3. *Морковкин, В. В.* Большой универсальный словарь русского языка / В. В. Морковкин, Г. Ф. Богачёва, Н. М. Луцкая. – Москва : Словари XXI в., 2023. – 1456 с.
4. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова;. – Москва : Азбуковник, 2003. – 939 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. – Москва: Рус. яз., 1999.
6. *Изотов, А. И.* Разрешение как побудительный речевой акт // Язык, сознание, коммуникация. – Москва : Филология, 1998 – Вып. 5 – С. 97–100.
7. *Мулдарова, Н. А.* Речеповеденческая тактика "разрешение" как объект изучения в курсе русского языка как иностранного // Международный научно-

исследовательский журнал. – 2022. – № 8(122). – DOI 10.23670/IRJ.2022.122.72. – EDN VNZUMQ.

8. *Brown, P.* Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p.

9. *Ratmair P.* Русская речь и рынок. Традиции и инновации в деловом и повседневном общении. – Москва: Языки славянской культуры, 2013 – 456 с.

10. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 328 с.

11. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. – М., 2009. – 405 с.

12. *Леонтьев, В. В.* «Темная сторона» вежливости: историко-прагматический анализ номинаций ее субъектов в русской лингвокультуре // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 132-162

13. *Ван-Чан-жоу А. А.* Вежливость в русской и китайской коммуникативных культурах // Актуальные проблемы филологии. – 2017. – No 14. – С. 20-30.

УДК 81'27:811.161.1:398.47

Платицина В. О., Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА БАБЫ-ЯГИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА)

В статье на материале текстов русских народных сказок и результатов опроса рассматривается трансформация внешнего облика Бабы-яги в современном языковом сознании. Сопоставляются лексические единицы, репрезентирующие внешность персонажа в фольклорных текстах, с реакциями носителей языка, полученными в ходе анкетирования. Проведенный анализ позволяет выявить устойчивые и вариативные компоненты внешней характеристики образа.

Ключевые слова: лингвокультурология; Баба-яга; безэквивалентная лексика; изменение образа.

V. O. Platitsina, O. V. Antsiferova

Saint-Petersburg State University

Transformation of the image of Baba Yaga in modern linguistic consciousness (based on a survey of native speakers)

This article examines the transformation of Baba Yaga's external appearance in modern linguistic consciousness, based on material from Russian folk tales and survey results. Lexical units representing the character's appearance in folklore texts are compared with the responses obtained from native speakers through a

questionnaire. The analysis reveals stable and variable components of the character's external characteristics.

Keywords: cultural linguistics; Baba Yaga; non-equivalent vocabulary; image transformation.

При лингвокультурологическом подходе фольклорный текст можно интерпретировать как культурно-языковой феномен, в котором наиболее ярко раскрываются особенности национальной культуры народа, в которой этот текст существует. Фольклорные тексты обладают высоким лингвокультурологическим потенциалом, поскольку для них характерны такие признаки, как коллективность и традиционность. Соответственно, их изучение позволяет формировать у учащихся лингвокультурную компетенцию [4, с. 6]. Под лингвокультурной компетенцией нами понимается «совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженной в иностранном языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей языка» [5, с. 3].

Включение текстов сказок и их персонажей в процесс обучения иностранных студентов способствует более глубокому знакомству с русской культурой. Имена сказочных персонажей относятся к безэквивалентной лексике, и, соответственно, при знакомстве с текстом сказки, в котором они фигурируют, будет необходима их семантизация [3, с. 45]. В связи с этим особенно важно учитывать, что традиционные образы не остаются неизменными: под воздействием авторской литературы, кинематографа и живописи их восприятие носителями языка может трансформироваться. Рассмотрим данное явление на примере образа Бабы-яги.

Анализ образа осуществляется по следующим критериям: внешность персонажа, поступки и характер, деятельность, жилище и место обитания, наличие/отсутствие родственников, атрибуты. В качестве материала исследования послужили русские народные сказки из сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки» и единицы, полученные в резуль-

тате анкетирования. В опросе приняли участие 83 респондента разного возраста и рода деятельности. В данной статье мы сосредоточимся на результатах, полученных при анализе внешнего облика Бабы-яги, поскольку эта группа оказалась наиболее многочисленной по количеству реакций в опросе (368 реакции).

Анализ сказочных текстов позволяет выделить устойчивый набор признаков, формирующих внешний облик Бабы-яги в фольклорной традиции. Главным из них является костяная нога. Данный признак регулярно встречается в сказках: «*А тетка эта была баба-яга костяная нога*» [1, с. 125], «*Сели на коней, выехали в чистое поле; баба-яга золотая нога выставила рать-силу несметную*» [1, с. 312], и, согласно, обладает глубокой семантикой: относительные прилагательные «костяная», «глиняная», «золотая» указывают на причастность персонажа к миру неживого, к иному миру [6, с. 89]. Другая не менее частотная деталь внешнего облика Бабы-яги, которая встречается в текстах, – указание на то, что она «не вмещается» в избушку: «*Идёт мужик в избушку, а в ней баба-яга: впереди голова, в одном углу нога, в другом – другая*» [2, с. 124], «*Перед ней стояла баба-яга костяная нога, нос в потолок врос*» [1, с. 150]. В. Я. Пропп отмечает, что данное описание не указывает на то, что Баба-яга – «великан». Баба-яга – это мертвец, а её избушка – гроб [6, с. 89]. Стоит выделить менее частотные признаки внешнего облика Бабы-яги, встретившееся в тексте: указание на возраст Бабы-яги, беззубость и описание волос: «*Входит в избушку – там сидит баба-яга костяная нога, седая, беззубая*» [2, с. 279], «*Долго ли, коротко ли – прилетает к избушке, входит – в избушке сидит баба-яга костяная нога, старая, беззубая*» [2, с. 276].

Так, к основным признакам внешности Бабы-яги относятся костяная нога и гиперболизированность. Возраст, беззубость и волосы являются второстепенными.

Теперь обратимся к результатам опроса, позволившим выявить, какие черты внешности Бабы-яги являются наиболее

значимыми для современных носителей языка. На основе частотности ответов все характеристики можно разделить на три зоны. Ответы респондентов были объединены в группы и распределены по уровням частотности.

Ядерная зона (от 47 % до 61,4 %): возраст (например: «старая», «старушка», «пожилая»); нос («нос крючком», «с длинным носом», «большой нос»); волосы («седая», «с длинными волосами», «лохматая», «космы»);

Приядерная зона (от 12 % до 40 %): горбатость («горбатая», «сгорбленная», «сутулая»); одежда («в лохмотьях», «в обносках», «в платье», «в юбке», «в платке»), телосложение («худая», «высокая»), головной убор («косынка», «платок»), негативная эстетическая оценка («страшная», «неопрятная»), лицо («с впалыми щеками», «вытянутое лицо»), кожа («с сухой обвислой кожей», «немного смуглый цвет кожи»), зубы («беззубая», «с клыками»), костяная нога, глаза («хитрый взгляд», «с одним незрячим глазом»).

Периферийная зона (менее 10 %): руки («длинные острые ногти», «скрюченные пальцы»), голос («скрипучий голос», «говорит с хрипотцой»), клюка, метла, а также единичные реакции («вся такая лесная», «кривая и косая» и др.).

Сопоставление сказочных описаний с данными опроса позволяет увидеть определённые изменения в образе. Во-первых, один из признаков утратил свою значимость в образе. Костяная нога, будучи одним из ключевых признаков внешности Бабы-яги в сказках, для носителей языка не является основным. Только 13 % носителей языка указали «костяную ногу» при описании внешнего облика Бабы-яги. Во-вторых, другой, частотный в сказках признак – указание на то, что она «не вмещается» в избушку – трансформировался и закрепился как один из основных. В сознании носителей языка осталось представление о том, что у Бабы-яги «длинный нос» или «нос крючком» (от «нос в потолок врос»). В-третьих, некоторые признаки переместились из периферии в ядерную зону. Указание на возраст и волосы, которые в сказках встречались

нерегулярно, в сознании современных носителей языка стали главными. Возраст – самый частотный признак. Группа лексем, описывающих волосы, также вошла в ядро, хотя её состав варьируется (пр. «седая», «длинные волосы», «лохматая»). Наконец, в приядерную и периферийную зону вошли новые группы единиц, отсутствующие в сказках, например: телосложение, одежда, головной убор. Эти детали дополнительно «очеловечивают» персонажа, приближая его к портрету реального человека.

Важно отметить, что большая часть признаков характеризуется вариативностью (пр. группа «волосы», «одежда»). Это свидетельствует о том, что данные признаки еще не обрели устойчивой стереотипной формы и во многом зависят от индивидуального восприятия.

Анализ результатов опроса и сказочных текстов показал, что образ Бабы-яги в сознании современных носителей языка, с одной стороны, сохраняет связь с фольклорным первоисточником, а с другой – видоизменяется. Традиционные сказочные признаки (костяная нога; нос, вросший в потолок) частично утрачивают свою значимость, и на первый план выходят более «человеческие» характеристики – возраст, одежда, волосы. Результаты анализа свидетельствуют о динамике образа и актуализируют необходимость его комплексного изучения и семантизации в практике преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. *Афанасьев, А. Н.* Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. – Москва: Наука, 1984. – Т. 1. – 511 с.
2. *Афанасьев, А. Н.* Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. – Москва: Наука, 1985. – Т. 2. – 490 с.
3. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. *Игошина, О. А.* Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2003. – 18 с.

5. *Киселева, М. С.* Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов на материале текстов этнокультуроведческого содержания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2004. – 22 с.

6. *Протт, В. Я.* Исторические корни волшебной сказки / научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва: Лабиринт, 2000. – 336 с.

УДК 811.161.1: 81'37"34"

Румянцева Е. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАИМЕНОВАНИЙ ЧАСТЕЙ СУТОК В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена описанию лингвокультурологического потенциала наименований частей суток в русском языке. Как утверждают исследователи, для русской национальной картины мира характерно эмоционально окрашенное восприятие времени, а наименования частей суток обладают коннотативной составляющей значения. В данной статье с помощью корпусного подхода будут проанализированы наиболее частотные коллокации к лексемам *утро, день, вечер* с целью определения коннотации, которой наименования частей суток обладают в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: лингвокультурология, Национальный корпус русского языка, наименование частей суток, коннотация, коллокация.

E. V. Rumyantseva

Russian State Hydrometeorological University

Linguocultural potential of names of parts of the day in Russian: a corpus-based approach

The article is devoted to the description of the linguocultural potential of the names of parts of the day in Russian. According to the researchers, the Russian language is characterized by an emotionally colored perception of time, and the names of parts of the day have a connotative component of meaning. In this article, the most frequent collocates of the lexemes *morning, day, evening* will be analyzed using a corpus approach in order to determine the connotations that the names of the parts of the day have in the Russian language.

Key words: cross-cultural studies, National Corpus of the Russian Language, names of the parts of the day, connotation, collocation.

Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному является значимой задачей методики преподавания РКИ. Вследствие этого актуальностью обладает лингвокультурологический подход к описанию языковых явлений. Эксплицируя связь между языком и культурой, подобный подход позволяет описать национальную специфику русской картины мира и определить культуромаркированные компоненты лексических значений слов. При этом представляется, что особой значимостью обладает выявление лингвокультурологической специфики фрагментов языковой картины мира, описывающих повседневную жизнь и быт народа, например, лексем, связанные с интерпретацией суточного цикла (*утро, день, вечер, ночь*). Как отмечают исследователи, наименования частей суток, принятые в определенной лингвокультуре, являются обусловленными не только географическими и климатическими особенностями региона, но и национальной спецификой менталитета определенной лингвокультурной общности [1]. Так, как отмечают исследователи, для русского мироощущения характерно восприятие времени как эмоционально окрашенного явления. Русская языковая картина мира не рассматривает время как механическую последовательность часов, а воспринимает его через чувственно-образные категории – как смену состояний природы и человеческой души [2], [3]. Ввиду этого лексико-семантические поля лексем *утро, день, вечер, ночь* должны обладать ярко выраженной коннотативной оценкой и эмоциональной окраской.

Целью данной статьи является анализ лексико-семантических полей *утро, день, вечер, ночь* по данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ). С помощью анализа сочетаемости данных лексем посредством выборки наиболее частотных коллокантов, представленных в корпусе, мы попробуем описать эмоциональную окраску, которую данные лексем имеют в русской картине мира.

Так, к лексеме утро в НКРЯ представлены следующие наиболее частотные коллоканты: 1. Определения: ранний, следующий, добрый, ясный, солнечный, завтрашний, прекрасный, воскресный, морозный, майский. 2. Сказуемые: наступить, настать, выдаться, начинаться, наступать, застать, брезжить, начаться, вставать, забрезжить. 3. Глаголы с прямым дополнением: дожждаться, пожелать, просидеть, провести, дожидаться, проспаться, проработать, начинать, посвящать, посвятить. 4. Глаголы с косвенным дополнением: смениться, сменяться, насладиться, наслаждаться, радоваться, уступать, прийти, пахнуть, воспользоваться, говорить.

Таким образом, лексема *утро* обладает в русском языке ярко выраженной положительной коннотацией. Такие коллоканты, как *добрый, ясный, прекрасный, насладиться, наслаждаться, выдаться* придают понятию особую положительную эмоциональную насыщенность. Коллоканты *наступить, брезжить, начаться, вставать, прийти, настать* подчеркивают связь этого понятия с началом, обновлением времени.

НКРЯ содержит следующие наиболее частотные коллоканты к лексеме день: 1. Определения: следующий, целый, сегодняшний, последний, завтрашний, рабочий, вчерашний, солнечный, выходной, жаркий. 2. Сказуемые: пройти, проходить, настать, наступить, выдаться, начинаться, быть, начаться, стоять, бывать. 3. Глаголы с прямым дополнением: провести, прожить, проводить, праздновать, отметить, пробыть, доживать, назначить, вспоминать, помнить. 4. Глаголы с косвенным дополнением: пробыть, долететь, потерять, жить, посвящать, сменяться, предшествовать, радоваться, воспользоваться, смениться.

Анализ частотных коллокантов показывает, что лексема *день* не обладает яркой положительной или отрицательной коннотацией. Большинство коллокантов обладает нейтральной коннотацией и служат для описания места конкретного дня в рутине жизни человека (*следующий, сегодняшний, последний,*

завтрашний, рабочий, вчерашний, выходной, пройти, праздновать, доживать и др.)

Лексема *вечер* в НКРЯ обладает следующими коллокантами: 1. Определения: *поздний, зимний, вчерашний, летний, осенний, сегодняшний, литературный, тихий, добрый*. 2. Сказуемые: *наступить, наступать, состояться, настать, пройти, закончиться, выдаться, близиться, быть, удался*. 3. Глаголы с прямым дополнением: *провести, просидеть, проводить, коротать, устраивать, просиживать, устроить, дождаться, вспоминать, проговорить*. 4. Глаголы с косвенным дополнением: *наслаждаться, вспоминать, слушать, смениться, сменяться, насладиться, отметить, закончиться, закончить, спросить*.

Таким образом, лексема *вечер* в русской картине мира также ассоциируется с положительными эмоциями, хотя и в меньшей степени, чем лексема *утро*. Набор коллокантов содержит лексем с положительной окраской (*тихий, добрый, выдаться, удался, наслаждаться, насладиться*), но не в таком большом количестве, как набор коллокантов к лексеме *утро*.

Лексема *ночь* обладает следующим списком частотных коллокантов: 1. Определения: *бессонный, поздний, спокойный, лунный, темный, глубокий, летний, осенний, целый, новогодний*. 2. Сказуемые: *наступить, пройти, наступать, настать, спуститься, надвигаться, проходить, выдаться, быть, стоять*. 3. Глаголы с прямым дополнением: *провести, пожелать, проспать, просиживать, спать, проводить, просидеть, коротать, дождаться, препроводить*. 4. Глаголы с косвенным дополнением: *сменяться, смениться, любоваться, предшествовать, наслаждаться, воспользоваться, кончать, восхищаться, уступать, уступить*.

В проанализированных рядах коллокантов содержалось мало лексем, обладающих положительной или отрицательной эмоциональной оценкой (*бессонный, спокойный, наслаждаться*), однако стоит отметить ряд лексем, описывающих

красоту ночи как времени суток (*лунный, любоваться, восхищаться*), также в ряду коллокантов присутствуют слова, относящиеся к художественному стилю речи (*спуститься, надвигаться*).

Проведенный анализ позволил установить, что наиболее эмоционально окрашенным наименованием частей суток в русском языке является утро. Оно ассоциируется с положительными эмоциями, обновлением, началом. Вечер является менее эмоционально окрашенным, однако все еще ассоциируется с положительными эмоциями. День и ночь не обладают ярко выраженной эмоциональной окраской. День - это время выполнения повседневной деятельности человека, ночь ассоциируется с красотой, ее художественным описанием в литературе.

Литература

1. *Астафьева, Н. А.* Лингвокультурологический потенциал национальной модели суточного цикла в обучении русскому языку финских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 23 с.
2. *Зализняк, А. А.* Исследования по русской и сопоставительной семантике / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – М.: Издательский дом ЯСК, 2021. – 552 с.
3. *Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. – Москва: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.

УДК 378.147:811.161.1'243:398.33:303.446.23(510)(470)

Самсонова А. А.

Шаньдунский педагогический университет

ОТ КАРАВАЯ ДО ЮЭБИНА: РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ МИНИ-ИССЛЕДОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (УРОВЕНЬ Б1–Б2)

В статье описывается опыт проведения мини-исследования в группе китайских магистрантов (уровень Б1–Б2) на тему «Символика праздничной и обрядовой выпечки Китая и России». На материале русской и китайской праздничной выпечки показана методика развития межкультурной компетенции через самостоятельный поиск информации, её обработку и анализ с

последующим представлением результатов в виде сопоставительной таблицы и выводов о сходствах, различиях и культурных лакунах.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; мини-исследование; преподавание русского языка как иностранного; межкультурная коммуникация.

A. A. Samsonova

Shandong Normal University

From karavai to yuebing: fostering intercultural competence through mini-research projects in Russian language classes (b1–b2)

This article describes the experience of conducting a mini-research project with a group of Chinese Master's students (B1–B2 level) on the topic "Symbolism of Festive and Ritual Baked Goods in China and Russia". Using examples of Russian and Chinese festive baked goods, it demonstrates a methodology for developing intercultural competence through independent information search, processing, and analysis. The results are presented in a comparative table, highlighting conclusions about similarities, differences, and cultural lacunae.

Keywords: intercultural competence; mini-research; teaching Russian as a foreign language; intercultural communication.

В последние годы происходит стремительное развитие российско-китайских отношений в разных сферах, в том числе в образовательной и культурной, что предполагает глубокое и тщательное рассмотрение различных их аспектов и широкое поле для педагогической деятельности. В статье описывается опыт проведения сопоставительного мини-исследования на тему «Символика праздничной и обрядовой выпечки Китая и России» в группе китайских магистрантов 1 года обучения института иностранных языков (факультет русского языка) Шаньдунского педагогического университета (Китай, г. Цзинань) в рамках дисциплины «Межкультурная коммуникация» по теме «Русская кухня». Гастрономическая тема выбрана неслучайно, так как связана с базовыми ценностями, а также всегда вызывает яркий эмоциональный отклик и живой интерес у аудитории.

О значимости межкультурной компетенции за последние десятилетия написано много научных работ (Г. В. Елизарова, А. П. Садохин, М. Байрам, А. Вежбицкая, В. Г. Костомаров и др.). А. П. Садохин отметил, что «для достижения эффективного общения между коммуникантами разных культур необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех участников процесса, которые в теории коммуникации получили название межкультурной компетенции» [1, с. 156]. Межкультурная компетенция предполагает знание традиций, норм и ограничений в разных культурах [2, с. 107], что требует активных методов обучения. Одним из таких методов является мини-исследование, что на уровнях Б1-Б2 позволяет эффективно осуществить переход от языка к культурному контексту.

В нашей аудиторной работе по теме «Русская кухня» мы использовали материал из учебного пособия «По-русски в Петербурге! Интенсивный курс русского языка для иностранных студентов» [3, с. 43–47]. Материал о китайской культуре магистранты подбирали самостоятельно. Поиск информации о собственной культуре на родном языке с последующим переводом активно включает студентов в научную работу, предотвращая пассивное получение знаний. Такой подход помогает студентам чувствовать себя экспертами в области своей культуры и влияет на мотивацию. Они обращались не только к научно-популярным статьям, но и разговаривали с родственниками, что помогало выделить значимые культурные явления, избегая их стереотипизации.

Ранее мы изучили тему «Праздники России» и связанные с ними традиции, из которых были выбраны Масленица, Пасха, именины, День рождения, свадьба [там же: с. 29–37]. Для понимания логики анализа на занятии было проведено сопоставление символики блина и юэбина (Масленица и Праздник середины осени). В основу сопоставления легли несколько критериев: категория праздника, форма выпечки, ритуальная функция и символика (таблица 1).

Таблица 1. Символика праздничной и обрядовой выпечки Китая и России

Категория праздника	Русская традиция	Выпечка	Символика	Китайская традиция	Выпечка	Символика
Календарные праздники (смена сезонов)	Масленица (Проводы зимы, встреча весны)	Блины (Круглая форма)	Круг как символ солнца, тепла, возрождения и обновления природы, достатка и гостеприимства.	Праздник середины осени (中秋节 (Zhōngqiū Jié))	Юэбины, или лунные прямники (月饼 (yuèbǐng)) (Круглая форма)	Круг как символ луны, гармонии, семейного единства, полноты жизни, благодарности за урожай.

Оба праздника связаны с сезонностью, а оба изделия имеют круглую форму, но символика существенно различается: блины связаны с культом солнца и сменой природных циклов, а юэбины с лунным календарем и семейным единством. Это показало, как универсальная форма круга может быть наполнена разным культурным содержанием и сакральным смыслом. Рассмотрим немного сокращенную и обобщенную таблицу результатов (таблица 2).

Как видно из таблицы 2, праздничные и обрядовые хлебные изделия в русской и китайской культурах, в основном изготавливаемые в универсальной форме круга, имеют широкую символику и несут глубокую смысловую нагрузку. Отметим сходства: в двух культурах выпечка в форме круга символизирует небесные тела (блины и юэбины), семейные ценности (каравай, курник и *xībǐng*), связь с предками и циклом жизни (поминальные блины, кулич и цинтуань).

Таблица 2. Символика праздничной и обрядовой выпечки Китая и России

Категория праздника	Русская традиция	Выпечка	Символика	Китайская традиция	Выпечка	Символика
Календарные праздники (сезонные)	Масленица (Проводы зимы, встреча весны)	Блины (Круглый, тонкий)	Круг – солнце, тепло, возрождение и обновление природы, достаток и гостеприимство.	Праздник середины осени (中秋节 (Zhōngqiū Jié))	Юэбинь, или лунные пряники (月餅 (yuèbǐng)) (Круглая форма)	Круг – луна, гармония, семейное единство, полнота жизни, благодарность за урожай.
Религиозные / ритуальные	Пасха / Радонница	Кулич (высокий, круглый)/ Поминальный блин	Возрождение, вечность / Цикл жизни и смерти	Праздник чистоты и ясности (清明节 Qīngmíng Jié)	Цингуань 青团 (зелёные рисовые шарики)	Почитание предков и связь с природой
Семейные обряды	Свадьба	Каравай (круглый, большой) / Курник (с начинкой)	Единство семьи, а в курнике – плодородие	Свадьба	Xìbǐng 喜餅 (круглые сладкие пирожки, подаются парами)	Гармония, пожелание сладкой жизни, парность
Личные праздники	День рождения	Торт/пирог (круглый)	Цикл жизни	День рождения	Долгожительная лапша 长寿面 (chángshòu miàn)	Долголетие
	Именины	Пирог (круглый, с начинкой)	Удача, судьба	-	-	Нет аналога

Мы обсудили, что в обеих культурах есть аналогичные праздники (свадьба, День рождения), в которых хлебные изделия символизируют примерно одинаковые явления, несмотря на различную форму (долгожительная лапша и торт/пирог). Были отмечены частичные сходства: Пасха и кулич не может быть полным аналогом Праздника чистоты и ясности и шариков цинтуань, хотя эти явления подразумевают ритуальность и связаны с циклом жизни, поэтому в сопоставлении добавлена Радоница как день поминовения усопших. Выявлены лакуны: в китайской культуре нет аналога именин и именинного пирога, что требует отдельного исторического и религиозного объяснения.

Проведение мини-исследования помогло студентам не только улучшить навыки сопоставительного анализа, но и способствовало углублению языковых знаний и развитию межкультурной компетенции. Лексика, которая вводилась в рамках изучаемого материала, перестала быть для них абстрактной, наполнившись культурным и смысловым контекстом.

Литература

1. *Садохин, А. П.* Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // *Общественные науки и современность.* – 2008. – № 3. – С. 156–166.

2. *Куламихина, И. В.* Модель развития коммуникативной компетенции бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковых вузах / И. В. Куламихина, Ж. Б. Есмурзаева // *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* – 2016. – № 4 (26). – С. 107–112.

3. *По-русски в Петербурге! Интенсивный курс русского языка для иностранных студентов : учебное пособие / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, Б. С. Белоус [и др.].* — СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — ISBN 978-5-8064-3100-5. // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/252644> (дата обращения: 07.03.2026).

УДК 930.85:81'27:304.4:811.161.1'243

Любвиная А. И.

ООО Центр «Златоуст», Санкт - Петербург

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ПАМЯТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена понятию «память» в современных культурологических и лингвокультурологических исследованиях. Рассматриваются причины всплеска интереса к памяти в культурологии и лингвокультурологии, отмечается взаимообусловленность интереса историков /культурологов и лингвистов. Отмечается концептуальная и терминологическая неоднородность определений и постоянно расширяющиеся поле исследований, что приводит к все большему разрастанию неопределенности сфер изучения. Предлагается определение «культурная память» Алейды Ассман в качестве наиболее устойчивого и понятного при работе над трансляцией памяти при создании лингвокультурологических текстов при обучении РКИ.

Ключевые слова: память; историческая память; культурная память; языковая память

A. I. Lubiwaja

Publishing House Zlatoust, Saint-Peterburg

Towards the definition of the concept of memory in modern research in linguoculturology and culturology

This article focuses on the concept "memory" in contemporary culturological and linguoculturological studies. It examines the reasons for the surge of interest in memory within culturology and linguoculturology, noting the mutual dependence of interest between historians/culturologists and linguists. The article highlights the conceptual and terminological heterogeneity of definitions and the constantly expanding field of research, which leads to an increasing proliferation of uncertainty in the study areas. Aleida Assmann's definition of "cultural memory" is proposed as the most appropriate for creating linguoculturological texts in teaching Russian as a foreign language (RFL).

Keywords: memory; cultural memory; historical memory; language memory

Современная гуманитарная мысль последние 20 лет переживает невероятный всплеск исследований, связанных с памятованием, коммеморацией, коллективной памятью, культурной памятью, социальной памятью. Количество определе-

ний на сегодняшний день достигает 300, а по запросу «память» на сайте Academia.edu (<https://www.academia.edu/>) нам предлагается более 60000 статей. Разнообразие и вариативность использования слова «память» невероятна: «память культуры», «культурная память», «Историческая память», «Память и история», «Память и идентичность», «Социальная память», «Память места». Память исследуют в культурологии, истории, этнографии, литературоведении, филологии, линвокультурологии. Создаются по аналогии с кафедрами в европейских университетах программы для бакалавров и магистров, отдельные курсы, посвященные исторической памяти в Европейском университете, РГГУ, Университете «Сириус», БелГУ. Такое невероятное количество определений породило, в свою очередь, и невероятное количество исследований в области именно определения самого понятия и понятийного аппарата как среди российских, так и зарубежных исследователей. Исследовательское поле «памяти» постоянно разрастается, в контексте памяти изучаются исторические места, обряды, социальные группы, идентичность, отдельные исторические личности, города, события, войны, революции [1], [2]. Российские исследователи пытаются найти «точки опоры», дать более четкие определения, но, к сожалению, единого подхода так и удастся найти [4]. Как отмечает Л. П. Нелина, «учитывая сложность объекта исследования – памяти, а также разность подходов в понимании того, кто является «субъектом памяти», в методологическом плане сохраняется ряд проблем, в первую очередь связанных с отсутствием конвенциональных определений ключевых концептов» [9], а Е. А. Ростовцев и Д. А. Сосницкий отмечают, что несмотря на сотни камерных работ, посвященных отдельным аспектам и объектам исторической памяти, «авторы которых, как правило, мало интересуются текстами и темами друг друга» [11]. Значимым направлением исследований являются изучения соотношения проблемы «исторического сознания» и «исторической памяти», которые часто определяются как взаимодополняющие.

Еще одним фактором, осложняющим поиск дефиниций, является смыкание понятий «историческая память» и «политика памяти» в последние десятилетия.

Зарубежные исследователи, вступившие в «третью волну» изучения памяти, как и российские ученые, отмечают, что неимоверный рост интереса к вопросам памяти связан, прежде всего, с изменившейся политической ситуацией, появлением новых акторов в историческом дискурсе, желанием стран, получивших независимость, обрести/сконструировать свою «историческую память», новыми технологиями, которые «поглощают» большие массивы информации, но неумолимо ведут к культурной амнезии [13], с невозможностью влиять на будущее и попыткой в силу этого изменить прошлое. Трудной проблемой, в том числе и для российских ученых, остается разьединенность поля исследования - попытка создания междисциплинарной дисциплины пока не достигла успеха, оставшись на уровне «интердисциплинарного исследования». На сегодняшний день европейские исследователи сосредоточены на изучении глобальных динамических процессов, но не прекращают работать и над локальными проблемами, продолжая изучать Европу как отдельный «регион памяти», изучается фрагментная память отдельных социальных групп, возрастов, поколений. На фоне большого интереса к «памяти» в исторических науках концепт, понятие «память» привлек внимание и лингвистов. В ливокультурологии концепт «память» очень тщательно рассмотрен в работах Н. Г. Брагиной: «То, что у слова память отсутствуют близкие синонимы и антонимы, позволяет сделать предположение о языковой уникальности слова» [3]. У Б. М. Гаспарова, И. Г. Добродумова, Е. С. Яковлевой память выступает как неотъемлемая часть языковой картины мира, осмысливается бытование памяти в языке, отражение концепта в речевых моделях [4], [5], [12].

Т. И. Скоробогатова, О. Ю. Суралева пишут, что «Обращение к теме памяти в лингвистических исследованиях, по нашему убеждению, обусловлено тем, что данная проблема-

тика успешно утверждалась в этот период в исторических сочинениях. Такие терминологизированные понятия, как «память», «историческая память», «национальная память», «социальная память», «культурная память», функционируют сегодня в профессиональном лингвистическом дискурсе и, что особенно важно, участвуют в осмыслении различных языковых понятий».

Изучая многочисленные современные культурологические подходы в области изучения памяти, мы хотели бы остановиться на методологии, предложенной Алейдой Ассман, и ее определении индивидуальной, социальной, коллективной и культурной памяти. Индивидуальная память понимается как динамичное средство проработки индивидуального опыта, которое не ограничивается жизнью одного человека, а включает память трех поколений, так как память «врастает в человека извне, подобно языку, который, бесспорно, является для нее важнейшей основой. Социальная же память расширяет границы – поколенческая память, память общества, это меняется примерно каждый 30 лет и «сдвигает в обществе профиль его воспоминаний». Социальная память обеспечивается совместным проживанием индивидов, речевой коммуникацией и дискурсами. Алейда Ассман отмечает, что именно переход от изучения индивидуальной памяти к коллективной, изучение образов и символов, их критическая оценка и есть культурологический подход к изучению памяти. Культурная память еще больше расширяет временной диапазон – от индивидуальной жизни до бесконечности. Ее долговечность – время сохранности знаков, «зафиксированных материально и институционально». Культурная память долговечнее социальной и базируется на текстах, изображениях, ритуалах, памятниках [1, с. 32].

Беря за основу именно это определение памяти, мы можем более плодотворно работать в процессе обучения РКИ над созданием линвокультурологических текстов, понимая, какую память мы транслируем, что выступает инструментами

и акторами трансляции. Это способствует более тщательному отбору текстов культурно-исторического содержания, расширяя границы памяти и дополняя тексты актуальными современными реалиями. В качестве объектов памяти (текстов) могут выступать не только памятники прошлого, но и объекты социальной памяти, а также добавляться тексты, основанные на индивидуальных воспоминаниях.

Литература

1. *Ассман, А.* Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика. Москва: Новое литературное обозрение, Москва. – 2023.
2. *Ассман, А.* Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности., Москва: Языки славянской культуры, – 2004. – 363 с.; *Olick, J. K.* “Collective memory”: a Memoir and Prospect // *Memory Studies.* – 2008. – No. 1(1). – P. 23–29.
3. *Брагина, Н. Г.* Память в языке и культуре. Москва: Языки славянских культур, 2007. – 520 с.
4. *Гаспаров, Б. М.* Язык, память, образ: лингвистика языкового существования. – Москва: Новое литературное обозрение, 1996. – 352с.
5. *Добродомов, И. Г.* Еще раз об исторической памяти в языке // *Вопросы языкознания.* – 2002. – № 2. – С. 103–108.
6. *Колоницкий, Б. И.* Ленин как «место памяти» постсоветской России. Память о политике и память о мемориальном проекте / Б. И. Колоницкий, М. Г. Мацкевич // *Вестник Пермского университета. История.* – 2022. – № 3(58). – С. 125–137.
7. *Леонтьева, О. Б.* «Мемориальный поворот» в современной российской исторической науке // *Диалог со временем.* – 2015. – Вып. 50. – С. 59–96.
8. *Малинова, О. Ю.* Политика памяти как область символической политики // *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин: сб. науч. тр. / ред. кол.: М.В. Ильин (гл. ред.) и др.* – Вып. 9: Методологические аспекты трансдисциплинарного трансфера знаний. Москва. – 2019. – С. 285–312.
9. *Нелина, Л. П.* Подходы к определению концептов memory studies в российской историографии // *Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки».* – 2020. – Т. 6. – № 3. – С. 244–253.
10. *Репина, Л. П.* Память о событиях в измерениях пространства и времени // *Известия Саратовского ун-та. Новая серия.* – Сер.: История. Международные отношения. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 34–40.
11. *Ростовцев, Е. А.* Направления исследований исторической памяти в России / Е. А. Ростовцев, Д. А. Сосницкий // *Вестник Санкт-Петербургского ун-та. История.* – 2014. – № 2. – С. 106–126.
12. *Яковлева, Е. С.* О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // *Вопросы языкознания.* – 1998. – № 3. – С. 43–73.
13. *Erlil, A.* 2011a. *Memory in Culture.* Basingstoke: Palgrave Macmillan Aline Sierp *Memory Studies – Development, Debates and Directions*

УДК 811.161.1:81'373.7:81'28:81'367.623

Сюй Икунь

Санкт-петербургский государственный университет

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена исследованию лингвокультурологического потенциала устойчивых сравнений, обозначающих девиантное поведение человека. Данные сравнения, являющиеся фрагментом русской фразеологической картины мира, выполняют не только экспрессивную функцию при характеристике действий, но и репрезентируют глубинные культурные коды, связанные с понятием «безумие» в русской лингвокультуре. В работе также выявляются стереотипные представления о девиантном поведении человека, актуальные для современных носителей русского языка.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, лингвокультурология, стереотипное представление, фразеологическая картина мира

Xu Yikun

Saint-Petersburg state university

Stable comparisons with adjectives denoting human deviant behavior of the Russian language

The article explores the linguoculturological potential of stable similes denoting deviant human behavior. These similes, being a fragment of the Russian phraseological picture of the world, fulfill not only an expressive function in characterizing actions but also represent deep cultural codes associated with the concept of "madness" in Russian linguoculture. The study also reveals stereotypical ideas about deviant human behavior that are relevant for modern native speakers.

Keywords: stable similes, linguoculturology, stereotypical representation, phraseological picture of the world

Девиантное поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам, поэтому девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную

оценку со стороны других людей. Подобное поведение является следствием и проявлением ненормального возбужденного состояния ума, а часто – результатом психической болезни.

Целью работы является лингвокультурологический анализ устойчивых сравнений со сравнительными компонентами, выраженными прилагательными с общим значением «сумасшедший», выявление релевантных признаков характеристики девиантного поведения человека в наивной картине мира русского человека, отраженных в УС. В русском языке синонимический ряд прилагательных, обозначающих девиантное поведение человека, довольно обширен. Так, в «Словаре синонимов и антонимов современного русского языка» А. Н. Гавриловой (2014) на сайте: <https://gufo.me/dict/synonyms/> к слову *сумасшедший* зафиксировано 17 единиц, многие из этих слов-синонимов используются в УС, составляющих особый разряд фразеологических единиц, в качестве образной основы, например, как *ненормальный*, как *безумный*, как *сумасшедший*, как *полоумный*, как *бешеный* и т. п. Для анализа были выбраны УС с прилагательными *сумасшедший*, *безумный*, *ненормальный*, т.к. по данным словарей они являются наиболее активными в формировании сравнительных оборотов и широко употребляются в речи (1505 контекстов в НКРЯ).

В данной работе важно, что именно образность – фундаментальный компонент УС. Союз «как» обеспечивает целостность конструкции, запуская семантический перенос и постоянно реактивируя исходный образ через апелляцию к внутренней форме выражения. Методом сплошной выборки для данного исследования было отобрано 186 УС из словаря «Словарь устойчивых сравнений русского языка: (синоним-антонимический)» (В. М. Огольцев, 2001), «Словарь сравнений русского языка» (В. М. Мокиенко, 2003) и контексты в «Национальном корпусе русского языка» (далее – НКРЯ). Были выделены 10 ФСГ: 1) О передвижении и перемещении в пространстве (напр. *Бежать как сумасшедший / как безумный/как ненормальный*; 2) О разнообразных физических

движениях и действиях (напр. *вертеться как ненормальный*); 3) О крике и громких звуках, издаваемых человеком (*вопить как сумасшедший/как безумный/как ненормальный*); 4) О смехе (*смеяться как сумасшедший/как безумный*); 5) О речи и разговоре (*повторять как безумный*); 6) О работе, деятельности и творчестве (*делать что-л. как безумный/как ненормальный*); 7) О физическом состоянии (*быть в состоянии как сумасшедший/как безумный*); 8) О межличностных отношениях (*обнимать как сумасшедший*); 9) О восприятии органами чувств (*глядеть, поглядеть как сумасшедший/как безумный*); 10) О желаниях, потребностях и волевых актах (*ждать как сумасшедший*). В словарных материалах отсутствуют группы «положительное поведение» и «о желаниях, потребностях и волевых актах», но они широко представлены в контекстных употреблениях НКРЯ (56 раз).

После сбора материала на следующем этапе была описана семантика отобранных прилагательных *сумасшедший*, *безумный*, *ненормальный* с целью продемонстрировать их значение при функционировании в свободном употреблении и впоследствии сравнить их семантику в УС в качестве образного компонента. Анализ прилагательных показал, что эти прилагательные имеют как общие черты, так и важные смысловые различия. «Сумасшедший» выступает стилистически нейтральной доминантой, обозначающей психическое расстройство или высокую степень интенсивности. «Безумный» тяготеет к сфере внутренних, часто иррациональных или возвышенных состояний. «Ненормальный» имеет более широкое значение, для лексемы характерна прежде всего прямолинейность суждения.

Однако в УС проанализированных групп, в состав которых входят единицы с данными прилагательными в качестве образных стержней, нам не удалось выявить четкой разницы в значениях УС в семантике этих прилагательных. В 54 подгруппы УС в качестве сравнительного компонента выступают все прилагательные (например: *лететь, летать, прилететь*,

полететь как безумный / как ненормальный / как сумасшедший). Выявленные УС были разделены на фразеосемантические группы (ФСГ) в соответствии с их значениями. Наиболее объёмными объединениями единиц (по количеству контекстных употреблений) стали следующие ФСГ: «О передвижении и перемещении в пространстве»; «О крике и громких звуках, издаваемых человеком»; «О смехе».

Анализ УС показал, что в наивной картине мире русского человека представление о поведении психически нездорового человека связано с быстрыми, стремительными, суетливыми движениями, в частности с передвижениями в пространстве; с громкими, истошными криками; с безудержным, истерическим смехом. Эти выводы не противоречат и наблюдениям исследователей в области культурологии [1, с. 218]. При проведении семантического анализа одной из задач было показать семантическую эволюцию, которую можно наблюдать в анализируемых УС, когда образ психически нездорового человека начинает стираться и на первый план выходит интенсифицирующее значение. Возможно, в связи с тем, что стереотипное представление о психически больном человеке связано прежде всего с его гиперактивностью, сема интенсивности действия в значении прилагательных проявляется почти во всех УС, кроме того, она приводит к увеличению количества глаголов-оснований сравнения, с которыми они начинают сочетаться, и превращению сравнительных компонентов в интенсивы благодаря стиранию семы «сумасшествия» или «патологического компонента» значения в прилагательных сравнительной части. В ряде УС (например, *любить как сумасшедший, обнимать как сумасшедший*) утрачивается даже негативная оценочность, свойственная этим прилагательным. В работе мы попытались продемонстрировать «семантический синкретизм» [2, с. 656] подобных УС, который является причиной сложности четкой дифференциации их значений в контексте.

Литература

1. Железовский, А. Д. Феномен безумия как объект культурологического исследования // Обсерватория культуры. – 2016. – Т. 1, № 2. – С. 218–224.

2. Зиновьева, Е. И. Фразеологизмы с интенсифицирующей семантикой в русском языке: динамический аспект / Е. И. Зиновьева, Е. К. Николаева, Е. И. Селиверстова // Вестник Российского ун-та дружбы народов. – Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2025. – Т. 16. – № 3. – С. 656–670.

УДК 378.147:811.161.1'243:303.446.23(510)(470)

Чжоу Линь

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются трудности межкультурной коммуникации китайских студентов, изучающих русский язык. Особое внимание уделяется роли аутентичных видеоматериалов как эффективного средства формирования межкультурной компетенции обучающихся. Анализируются языковые, культурные и социокультурные проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе общения с носителями русского языка.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы; межкультурная коммуникация; китайские студенты; русский язык как иностранный (РКИ)

Zhou Lin

Saint-Petersburg University

Use of authentic Russian-language video materials to overcome the difficulties of intercultural communication among Chinese students

The article examines the difficulties of intercultural communication faced by Chinese students studying Russian language. Particular attention is paid to the role of Russian-language authentic video materials as an effective means of developing students' intercultural competence. The linguistic, cultural, and sociocultural difficulties encountered by Chinese students in intercultural interaction are analyzed.

Keywords: authentic video materials; intercultural communication; Chinese students; Russian as a foreign language (RFL)

При обучении иностранному языку особое значение приобретает проблема межкультурной коммуникации, поскольку успешность общения зависит не только от уровня владения изучаемым языком, но и от понимания культурных особенностей поведения представителей другой культуры [2].

В научной литературе межкультурную коммуникацию определяют как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [6, с. 18], «культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной принадлежностью участников процесса коммуникации» [5, с. 35]. Следовательно, для успешного межкультурного взаимодействия необходимо формировать межкультурную компетенцию обучающихся.

В методике преподавания иностранных языков межкультурная компетенция понимается не только как способность использовать иностранный язык в процессе общения, но и как умение осуществлять эффективное и бесконфликтное взаимодействие с представителями другой культуры с учетом их культурных норм, ценностей и особенностей коммуникативного поведения [3, с. 42]. Однако даже при наличии определенного уровня языковой подготовки и знаний о культуре страны изучаемого языка китайские студенты нередко сталкиваются с различными трудностями при общении с носителями русского языка.

Трудности межкультурной коммуникации китайских студентов можно разделить на следующие группы:

1. Языковые трудности

Основными языковыми трудностями являются различия между системами контактирующих языков и отсутствие аналогичных грамматических категорий изучаемого языка в родном языке обучающихся [4]. Это приводит к не совсем точному пониманию устной русской речи, особенностей разговорных выражений, а также невербальных средств общения. Ограниченный словарный запас и недостаточная сформиро-

ванность языковых навыков могут затруднять участие студентов в реальных ситуациях общения.

2. Культурные различия

«<...> в повседневном общении люди всегда используют свой собственный способ выражения и мышления, что может привести к некоторым ошибкам и предубеждениям, тем самым вызывая препятствия и противоречия» [1, с. 59].

Культурные различия проявляются в традициях общения, нормах коммуникативного поведения и повседневного этикета. Многие китайские студенты приезжают в Россию, не обладая достаточными знаниями о культурных особенностях страны изучаемого языка, что может осложнять их речевое взаимодействие с русскоязычными.

3. Психологическая и социокультурная адаптация

В новой социокультурной среде иностранные обучающиеся нередко сталкиваются с рядом психологических трудностей (чувство одиночества, тоска по дому и эмоциональное напряжение) [4]. Проблемы адаптации могут усиливаться из-за непривычных условий жизни, культурных различий и недостатка социальной поддержки.

Использование аутентичных видеоматериалов в обучении РКИ способствует формированию прагматической, социокультурной и межкультурной компетенций студентов [7]. Такие видеоматериалы демонстрируют реальные ситуации повседневного общения и позволяют обучающимся осознавать особенности речевого поведения носителей изучаемого языка и знакомиться с типичными проблемами, которые они обсуждают [8, с. 309].

При обучении китайских студентов русскому языку использование аутентичных видеоматериалов приобретает особое значение, поскольку обучающиеся могут наблюдать функционирование языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует более глубокому пониманию особенностей русской коммуникативной культуры. Таким образом

студенты усваивают типичные модели взаимодействия, а также способы выражения эмоций в русской культуре.

Кроме того, систематическая работа с аутентичными видеотекстами оптимизирует развитие аудитивных умений, обеспечивает расширение словарного запаса и формирование коммуникативных умений. Визуальный контекст видеосюжетов облегчает понимание содержания высказываний и позволяет обучающимся соотносить вербальные и невербальные средства коммуникации. Обсуждение аутентичных видеоматериалов, отражающих различные сферы повседневной жизни российского общества, предоставляет возможность сформировать у студентов представления о культурных нормах и ценностях страны изучаемого языка.

В разработанном нами аудиовизуальном курсе русского языка для китайских обучающихся (уровень А2) аутентичные видеоматериалы моделируют типичные ситуации повседневного общения в русскоязычной среде. В курсе представлены такие коммуникативные ситуации, как «В ресторане», «В учебном отделе», «В медцентре» и др. Выбор тем обусловлен необходимостью для китайских студентов, обучающихся в России, использовать русский язык в подобных ситуациях. Социально-бытовая, учебная и социокультурная сферы общения характеризуются устойчивыми моделями речевого взаимодействия и специфическими нормами русского коммуникативного поведения, незнание или непонимание которых может приводить к трудностям в межкультурном общении.

В видеосюжете «В ресторане» демонстрируется типичная модель взаимодействия между посетителем и официантом. Китайские студенты знакомятся с формами речевого этикета, способами выражения вежливости, а также с устойчивыми репликами-реакциями собеседника. Наблюдая за диалогом между носителями русского языка и китайским студентом, свободно владеющим русским языком, обучающиеся получают возможность увидеть, каким образом в реальной ком-

муникативной ситуации формулируется запрос, уточняются детали заказа и выражается благодарность.

Сопоставление наблюдаемых моделей общения с привычными коммуникативными стратегиями родной культуры помогает обучающимся осознать различия между русскими и китайскими нормами поведения и избежать типичных ошибок, возникающих при прямом переносе моделей родного языка в русскую коммуникативную среду.

Таким образом, использование русскоязычных аутентичных видеоматериалов в аудиовизуальном курсе РКИ, анализ и обсуждение типичных коммуникативных ситуаций способствует не только развитию языковых навыков китайских студентов, но и формированию у них представлений о специфике русского коммуникативного поведения в различных сферах повседневной жизни.

Литература

1. *Андреева, И. В.* Межкультурная коммуникация / И. В. Андреева, Л. А. Балобанова. – Владивосток: ВГУЭиС, 2011. – 96 с.
2. *Галимзянова, И. И.* Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Искусствоведение. – 2012. – №. 1. – С. 227–232.
3. *Лукьянчикова, М. С.* О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур. – 2000. – Т. 1. – №. 8. – С. 289.
4. *Мокрищева, В. С.* Объективные и субъективные трудности в процессе изучения русского как иностранного (на примере китайских студентов НИУ «Белгородский государственный университет») / В. С. Мокрищева, Т. В. Самосенкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – №. 7. – С. 707–715.
5. *Персикова, Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие для вузов. – М.: Логос, 2009. – 160 с.
6. *Садохин, А. П.* Межкультурная коммуникации: учебное пособие. – Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
7. *Gilmore, A.* Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language teaching. – 2007. – Т. 40. – №. 2. – С. 97–118.
8. *Lustigová, L.* ESP as a challenge to confront – A case study of technical English in a pre-intermediate level university classroom // Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. – 2013. – Т. 6. – №. 4. – С. 308–327.

IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.161.1:82-1-055.2

Аянова А. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАДАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена семантическому анализу градации в современной поэтической речи. Материалом для анализа послужили поэтические тексты, извлеченные из поэтических сборников начала XXI века и публикаций в интернете. В ходе анализа были выявлены семантические особенности компонентов градации в современной поэтической речи.

Ключевые слова: градация, современная поэзия.

A. M. Ayanova

Saint-Petersburg State University

Semantic analysis of gradation in modern women's poetry

This article is devoted to the semantic analysis of gradation in modern poetic speech. The material for the analysis is poetic texts extracted from poetry collections of the beginning of the XXI century and publications on the Internet. During the analysis, the semantic features of gradation components in modern poetic speech.

Keywords: gradation, modern poetry.

В современной лингвистике исследователи уделяют значительное внимание изучению языка как средству вербального общения. Средства выразительности играют важную роль в формировании эффективной коммуникации. Особое место занимает *градация* – это «последовательность, постепенность (обычно нарастающая) в расположении чего-н., при переходе от одного к другому» [8, с. 142]. К изучению градации обращались многие как российские ученые, так и зарубежные: Н. Д. Арутюнова [1], Э. Сэпир [11], И. И. Туранский [12], А. В. Щербаков [13] и многие другие. В рамках новых науч-

ных парадигм большое внимание исследователи уделяют категории *градуальности* (лат. *gradation-постепенное усиление*). Этой проблемой занимались такие исследователи, как С. М. Колесникова [5], Т. В. Подуфалова [9], Л. В. Нагорная [7], А. Д. Кирьян [4] и др. Под градуальностью понимается «самая высокая или самая низкая степень его признака для градуирующего субъекта при условии, что градуируемый объект соответствует норме, удовлетворяющей градуирующему субъекту» [5. с. 32]. Основу градуирования составляют *градуальный признак, шкала градации и норма (нулевая степень)*. Процесс градуирования предполагает последовательную когнитивную и языковую оценку признака объекта относительно субъективно воспринимаемой нормы. Норма выступает как нулевой отсчет, относительно которой выстраивается шкала градации.

В современной женской поэзии процесс градуирования представляет собой важный семантический механизм, который позволяет передать и описать чувства и переживания автора, а также его мироощущение. Градация выступает как инструмент категоризации и концептуализации поэтом окружающей действительности. Объектом градуирования в современной поэзии выступают субъективные переживания автора либо лирического героя, а также окружающий его мир, осмысленный через призму этих переживаний и чувств. Особое место в современной женской поэзии занимают градационные конструкции, компоненты которых выражены формами императива. Объектом градуирования выступают побудительные конструкции – просьба или совет: «*Пожалей меня. // Не губи меня. Пощади*» (Вера Полозкова) [10]; «*Мне голос говорил: захлопни дверь! // Покончи с верой, овладей цинизмом!*» (Ах Астахова) [2].

Следующим по частоте градуирования выступают градации самоощущения или состояния героя либо автора. Данные градации отражают личное восприятие автором собственного «я», показывая динамику развития связанных с этим чувств и ощущений, например: «*Но ему не построят храм, //Что пребу-*

дет велик и вечен – //Он ест сырники по утрам //И влюбляется в смертных женщин. //Я же все-таки лишь *струна*. //Только *Голос*. // Без слов. //Без плоти. //Муза. //Дух.// Только *не жена*. – *Ветер*, Пойманный //На излёте» (Вера Полозкова) [10]. Компоненты градационных рядов чаще всего реализуются через номинативные формы: «*Ничемность, потерянность, брошенность, странность*» // такая вот ранняя страшная старость» (Надя Делаланд) [3]. Объектом градуирования в перечислительных рядах может выступать процесс разрушения личности/человека, выраженный через ряд императивных форм: «Мы больше не встретимся – *сохни* у всех на пути бесхозной ненужностью, *корчись, сворачивай кожу*, я не обернусь, обещаю, я буду идти, мне нужно, мне можно» (Надя Делаланд) [3]; либо градация строится на основе анафоры: «Чтоб *не ёкать* // И чтоб *не плакать*; //Чтоб *не сохнуть* //И чтоб *не вякать* – //Чтобы *охнуть*// И *рухнуть* в слякоть» (Вера Полозкова) [10]. Также объектом градуирования являются различные типы отношений: «Вдруг мы *не встретимся?* //Вдруг мы *себя не вспомним?* //Вдруг мы *не станем прозрачны во всем друг другу?*» (Надя Делаланд) [3]; «*Та терпела мои упреки, // Слушала молча, любила мои привычки, // Шла за мной вслед по самой кривой дороге...*» (Ах Астахова) [2].

В женской поэзии градуирование окружающей действительности осуществляется через призму личных переживаний и чувств автора. Градуируются различные объекты. Наиболее градуируемым объектом является пространство вокруг автора или лирического героя: «Они вместе идут; *окраина; одичание; тишина, жаркий летний полдень, ворчанье гравия*» (Вера Полозкова) [10]. Градуируется также увядание природы через призму субъективного переживания угасания человеческой жизни: «Лёгкие стаи тяжёлых больных времерей *не улетают, слетают, спадают, ложатся, времени съев, обглодав и совсем постарев*» (Надя Делаланд) [3]; «А дерево все носится, как зверь, на цыпочках, и взмахивает кроной, и истекает *млеком, соком, кровью*, и ломится в закрывшуюся дверь» (Надя

Делаланд) [3]. Градуируя окружающий мир, автор воспринимает его через категорию границ и высоты: «Мы все ближе – к границе последней, зеркальной, сличенной, мы все ближе» (Надя Делаланд) [3]; «в воде сливаясь *отражением, взглядом, небом*» (Надя Делаланд) [3].

Компоненты градационного ряда образуют лексико-семантические группы (просьба, совет, самоощущение, состояние героя, разрушение человека, увядание, типы отношений, пространство, границы, высота), которые входят в более широкую категорию – лексико-тематические группы (ЛТГ). Лексико-тематическая группа «Межличностные отношения» включает следующие лексико-тематические группы: просьба, совет, типы отношений. Лексико-тематическая группа «Состояние лирического героя» включает лексико-тематические группы: самоощущение, состояние героя, разрушение человека, увядание. Лексико-тематическая группа «Окружающая действительность» включает: пространство, границы, высота.

В результате семантического анализа были выявлены следующие объекты градуирования в современной женской поэтической речи: просьба, совет, самоощущение и состояние героя, разрушение человека, увядание, типы отношений, пространство, границы и высота. Наиболее распространенными являются градации, выраженные императивными конструкциями. Они выражают совет или просьбу, а также иные оттенки модальности через нарастание или убывание интенсивности действия. Такие градации отражают субъективную категоризацию эмоциональных состояний, чувств и желаний. Градулируемые компоненты объединены общим основным компонентом значений и образуют соответствующие ЛСГ и ЛТГ.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – Москва: Наука, 1988. – 341 с.
2. Астахова Ах. Без грима. – 2019. – URL: <https://litmir.club/br/?b=658898&p=5> (дата обращения: 03.03.26).

3. *Делаланд Надя*. URL: https://45parallel.net/nadya_delaland/stihi/ (дата обращения: 06.03.26).

4. *Кирьян, А. Д.* Градация как основа классификации лексики // Вопросы лексической семантики. – Москва, 1980. – С. 71–86.

5. *Колесникова, С. М.* Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва: ФЛИНТА, 2016. – 279 с.

6. *Котелевская Вера*. – URL: https://45ll.net/vera_kotelevskaya/stihi/ (дата обращения: 04.03.26).

7. *Нагорная, Л. В.* Семантическая градация «лексического просторечия» и его межъязыковая транспозиция : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Л. В. Нагорная. Ульяновск, 1998. – 207 с.

8. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // РАН. – Москва, 1999. – 944 с.

9. *Подуфалова, Т. В.* Когнитивно-семантические и функциональные особенности градации в русском языке : дис... канд. филол. наук: 10.02.01. – Харьков, 2006. – 239 с.

10. *Полозкова Вера*. – URL: https://45ll.net/vera_pozlozkova/stihi/ (дата обращения: 06.03.26).

11. *Сэпир, Э.* Градуирование: семантическое исследование // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – Москва: Прогресс, 1986. – С. 43–78.

12. *Туранский, И. И.* Семантическая категория интенсивности как понятие экспрессивной стилистики // Проблемы экспрессивной стилистики. Вып. 2. – Ростов-на-Дону, 1992.

13. *Щербаков, А. В.* Градация как стилистическое явление современного русского литературного языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2004. 229 с.

УДК 811.161.1'243:303.446.23:378.147:663.95:94(47)(510)

Победаш Е. В.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

ЗНАКОМСТВО КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ С ИСТОРИЕЙ ПОЯВЛЕНИЯ ЧАЯ В РОССИИ

В статье представлен урок работы с текстом, посвященным истории появления чая в России. Историко-культурное содержание текста и разработанные упражнения адресованы учащимся с уровнем подготовки В1-В2 и направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: чай, русско-китайский диалог культур, русский язык как иностранный, Великий чайный путь.

E. V. Pobedash

Lomonosov Moscow State University

Introducing chinese students to the history of tea in Russia

The article presents a lesson in working with a text on the history of the appearance of tea in Russia. The historical and cultural content of the text and the developed exercises are addressed to students with the level of V1-V2 training and are aimed at forming the socio-cultural competence of students.

Keywords: tea, Russian-Chinese dialogue of cultures, Russian as a foreign language, Great Tea Way.

В последние годы в отечественной методике преподавания РКИ много внимания уделялось формированию социокультурной компетенции иностранных учащихся, которое предполагает усвоение объема когнитивной информации в рамках учебной программы; умение оценивать факты русской культуры с точки зрения аксиологической базы родной культуры, использовать полученные знания в общении. На наш взгляд, при обучении китайских учащихся стоит обратиться к историческим событиям, в которых прослеживается становление русско-китайских взаимоотношений в области международного сотрудничества и диалога культур. Большинство студентов не знакомы с историей появления в языке устойчивых выражений «китайская грамота», «китайские церемонии» (появившимися еще в XVI в. в связи с первой поездкой русских в Поднебесную), мало знают о Великом Шёлковом пути и деятельности Русской духовной миссии в Пекине, об истории появления чая в России и т. п. На занятиях с учащимися с уровнем языковой подготовки В1-В2 с целью формирования социокультурной компетенции целесообразно предлагать учащимся работу с текстами, которые содержат информацию о взаимоотношениях между странами в разные исторические периоды, тем самым расширяя кругозор и формируя диалоговое мышление. В данной статье будет продемонстрирован урок, посвященный истории появления китайского чая в России.

1. Перед прочтением текста познакомьтесь с новыми словами и словосочетаниями, которые встретятся в тексте. Уточните значение незнакомых слов по словарю и запишите их перевод на родной язык.

Словарь новых слов и словосочетаний

Издавна

Национальный напиток (чего? напиток)

Дегустация, ж. р.

Первопроходец (кого? первопроходца)

Образец, образца, м. р.

Очаровывать/Очаровать (кого? что?)

Караван, м. р.

Караванный путь, м. р.

Стимулировать/простимулировать (кого? что?)

Стоимость (ж.р.)

Ввоз – вывоз

Импорт – экспорт

Распространение (чего?)

Трапеза, ж. р.

2. Прочитайте и переведите текст

Путешествие чая из Китая в Россию

Китайский чай издавна считается национальным русским напитком. Неслучайно в народе появились поговорки: чай пьешь – до ста лет проживешь, чай пить – долго жить, выпей чайку – забудешь тоску. Как же китайский чай появился в России и смог занять такое важное место на традиционном русском столе?

Первопроходец Иван Петлин, побывавший в Китае еще в 1618 году, привез русскому царю Михаилу Федоровичу Романову образцы китайского чая, однако тогда это событие осталось незамеченным. Только в 1638 г. монгольский правитель Алтын-хан отправил царю, среди прочих даров, «китайскую траву». Царь Михаил Федорович пригласил бояр на дегустацию «сушеных листьев» – все сидевшие за столом были очарованы ароматным бодрящим напитком. Да и царь не остался равнодушным. Впоследствии долгое время чай принимали как лекарство, и доступен он

был только богатым людям из-за высокой стоимости.

В 1689 г. был заключен первый русско-китайский договор о поставках чая, что привело к открытию «Великого чайного пути». Караванный путь начинался в городе Ухань, проходил через Пекин, Урги (современный Улан-Батор), Кяхту, Красноярск, Нижний Новгород, далее в Москву и конечную точку – Санкт-Петербург. Таким образом, дорога проходила более чем через 150 городов трех стран, а в пути караваны находились 16-18 месяцев! Со времени заключения договора и до середины XVIII в. в Китай было отправлено 12 караванов. Это время часто называют «золотым веком» караванной торговли.

Торговый город Кяхту часто связывают с распространением чая и чайной культуры в России. Сначала этот напиток был очень дорогим, и его пили дворяне, купцы и богатые люди. Чай, который прибывал в города России через Кяхту, стали называть кяхтинским. Так появилась поговорка: Кяхтинский чай да муромский калач – полдничают богач.

При осуществлении деловых переговоров в городе Маймачэне (по-китайски Mǎimàichéng (買賣城) – «торговое поселение»), например, было принято пить чай и обсуждать коммерческие вопросы. Торговля чаем через Маймайчэн стимулировала развитие китайско-российских торговых отношений, а также способствовала формированию чайной культуры в России.

Само слово «чай» произошло от названия высушенных чайных листьев в Северных провинциях – 茶 cha («ча»). На диалекте Южных провинций слово произносилось как te («тэ»), а так как китайский чай попадал в Европу морским путем, там чай стали называть tea (англ. яз.), tee (нем. яз.), the (франц. яз.), te (испан. яз.).

Именно в связи с открытием кяхтинской торговли появляется возможность широкого вывоза чая в Россию, что привело к моде на чайные напитки и появлению множества узкоспециализированных магазинов (чайных домов) в России (в 1840 г. их уже 46). «В связи с ростом потребления чая у народов России увеличился ввоз этого китайского продукта через Кяхту. Уже в XVIII в. он достигал более 30 % русского импорта. С 1800 по 1840 г. ввоз чая в этом пункте вырос в 5,2 раза, в результате его доля в русском

импорте составила более 90 %. Доля чая в импорте в 1825 г. составила 90 %» [Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири, с. 180].

Исследователь Иван Соколов отмечает: «В XIX веке в России чай пили все – от высших чиновников до купцов и торговцев, от крестьян до священников и монахов. Лишь самые бедные люди, которые и пятака собрать не могли, были лишены возможности побаловаться чайком. С начала XIX века получила широкое распространение традиция ежедневного чаепития утром и вечером. Встречать гостей чаем – китайская традиция, которая перешла в русскую культуру. Чаем начиналась и чаем заканчивалась трапеза в Китае, а в России чаем предпочитали заканчивать трапезу». С 1840-х годов чай стали пить практически все слои населения, вскоре он появился в российской армии.

Очень важным для русской чайной истории стал 1903 год – завершилось строительство Транссибирской магистрали, что положило конец караванной торговле. Вместе с тем благодаря скорости доставки чай в России значительно дешевеет, а его употребление становится массовым.

3. Ответьте на вопросы:

1. Когда первые образцы китайского чая появились в России?
2. Какой первый русский царь попробовал чай?
3. Через какие города проходил Великий чайный путь?
4. Сколько времени занимала доставка чая из Китая?
5. Какие приграничные города способствовали развитию культуры чаепития в России?
6. Как Вы думаете, все ли люди могли купить чай в XVIII веке?
7. Когда и почему закончился золотой век караванной торговли?
8. Расскажите о значении и происхождении пословицы Кяхтинский чай да муромский калач – полдничает богач?
9. Как Вы можете объяснить, что в русском языке существует слово «чай», а в английском tea?

10. Составьте три вопроса к тексту, задайте их любому человеку в группе.

4. Прочитайте однокоренные слова, объясните их значение:

Чай, чайная (сущ., ж. р.), чайная церемония, чайная чашка, чайный дом, чайник, чаёвничать, чаёк, чаесторговец, чаеман.

Дар, дарить, даритель, даром, подарок, подарочек.

5. К указанным словам подберите слова с противоположным значением (антонимы). Используйте слова для справок.

Ввоз – ; экспорт – ; начинаться – ; конец – ; богач – ; северные провинции – ; высокая стоимость – ; отправить – .

Слова для справок: Южные провинции; получить; кончаться; вывоз; импорт; бедняк; начало; низкая стоимость.

6. Познакомьтесь с русскими пословицами и поговорками о чае. Как Вы понимаете их значение? Есть ли в китайском языке пословицы со сходным значением?

1. Чай пить – не дрова рубить.
2. Выпей чайку – забудешь тоску.
3. Чай не пить, так на свете не жить.
4. Чай пьешь – до ста лет проживешь.
5. Чай крепче, если он с добрым другом разделен.

Какие главные особенности чая и его влияния на человека в русской культуре Вы можете отметить?

Таким образом, подобная работа будет способствовать расширению знаний об основных периодах взаимодействия между странами, способствовать формированию языковой, речевой и социокультурной компетенций.

УДК 821.1 61.1:82-22Griboyedov

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВЛИЯНИЕ КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА НА СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ГЕРОЕВ СВЕТСКИХ ПОВЕСТЕЙ 1820–1830-х ГОДОВ XIX ВЕКА

В статье анализируются связи между комедией А. С. Грибоедова и русской прозой последующего десятилетия. Рассматриваются взаимодействия между прозой и драмой, образы второстепенных героев, влияние грибоедовской традиции на авторов светских повестей.

Ключевые слова: грибоедовская традиция, светская повесть, романтизм, реализм, второстепенный герой.

N. Y. Romanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The influence of A. S. Griboedov's comedy on the creation of images of minor characters in secular stories of the 1820-1830s of the XIX century

This article analyzes the connections between A.S. Griboedov's comedy and Russian prose of the following decade. It examines the interactions between prose and drama, the portrayal of minor characters, and the influence of the Griboedov tradition on authors of secular stories.

Keywords: Griboedov tradition, secular story, romanticism, realism, minor character.

Светская повесть по-своему продолжала просветительскую традицию изображения общества, начатую еще писателями XVIII в. и своеобразно развитую в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

А. С. Грибоедов усложняет образы второстепенных персонажей по сравнению с образами отрицательных персонажей просветительской комедии. Они сохраняют свою связь с традиционными амплу классической комедии, каждый характер имеет свою доминанту, которая определяется их социальным положением, принадлежностью к различным кругам светско-

го общества. Но персонажи Грибоедова получают многогранную и сравнительно гибкую психологическую характеристику, а вместе с тем и внутреннюю подвижность. Усложняя образы, Грибоедов делает их более жизненными, наряду с типическими отрицательными чертами почти каждому герою автор придает живые, человеческие черты. Так Фамусов, являясь типичным представителем московского света, обладая всеми его пороками, высказывая взгляд на мир, с которым автор никогда не может примириться, вместе с тем написан так живо, обладает и своеобразными положительными качествами, его психология разработана так убедительно, что у читателя появляется возможность войти в его положение, даже посочувствовать ему. Усложняя образ героя, автор дает возможность понять его точку зрения. Это определенный шаг к диалогическому конфликту, хотя деление на положительных и отрицательных персонажей у Грибоедова сохраняется четко. Но даже такие отрицательные персонажи, как Молчалин, приобретают черты, позволяющие им в некоторые моменты рассчитывать на то, что зритель войдет в их положение.

Но если у большинства представителей светского общества это только оттенки, которые в целом не меняют отрицательного отношения к ним автора и читателя, то образ героини комедии не случайно вызывает много споров. Характер Софьи наиболее сложен в комедии. Она тесно связана с московским светским обществом, живет в соответствии с его моралью, не случайно именно она распространяет сплетню о сумасшествии Чацкого. Но все же Софья вызывает сочувствие читателя. Любовь Софьи к Молчалину одновременно и снижает ее образ, так как этот выбор недостоин ее, и возвышает героиню. Софья любит не реального Молчалина, а созданный ею самой идеальный образ. В этом придуманном ею Молчалине, конечно, есть черты, которые объясняются господствующей моралью, но в целом любовь Софьи – бунт против этой морали. Любовь Софьи – возвышенная любовь романтической героини, она облекается в фольклорные и литературные

реминисценции. Кроме того, Грибоедов дает возможность читателю представить предысторию взаимоотношений Софьи с Чацким и объяснить поведение Софьи и даже ее любовь к Молчалину не только тем, что она прониклась мнениями среды, в которой живет, но и обидой Софьи на Чацкого. «Недаром любил ее Чацкий. После него она одна из всей толпы напрашивается на какое-то грустное чувство; в душе читателя против нее нет того безучастного смеха, с каким он расстается с прочими лицами» [1].

В истории Софьи Фамусовой автором показано развращающее действие среды на человека. «Девушка, сама не глупая, предпочитает дурака умному человеку» [2]. Мнения окружающих не могли не повлиять на выбор Софьи, и, защищая свою любовь, она использует приемы, принятые в ее кругу. Тема губительного влияния общества на человека, способности среды подчинить себе даже незаурядную личность раскрывается А. С. Грибоедовым и на примере судьбы друга Чацкого Горича. Человек, в прошлом близкий Чацкому, разделявший когда-то его взгляды, женившись на московской барышне, сливается со средой, утрачивает свою индивидуальность, становится рабом светской морали, покорность общественному мнению заставляет его отречься от друга. Тема развращающего влияния света, намеченная А. С. Грибоедовым, становится главной в светской повести.

Центральное место в повестях авторов 1820–1830-х гг. XIX в. занимают герои, характер которых сформировался под влиянием общества. Так в повести В. Ф. Одоевского «Княжна Мими» главным персонажем становится княжна Мими, воплощающая власть света. Это центральный образ повести, именно она, а не положительные герои больше всего интересует автора. Княжна – главная пружина интриги. Она олицетворяет вражду света ко всему незаурядному. Она – душа общества, которое автор определяет так: «Открываю великую тайну: все, что ни делается в свете, делается для некоего безымянного общества! Оно – партер; другие люди – сцена.

Оно держит в руках и авторов, и музыкантов, и красавиц, и гениев, и героев. Оно ничего не боится – ни законов, ни правды, ни совести. Оно судит на жизнь и на смерть, и никогда не переменит своих приговоров, если бы они и были противны рассудку» [3]. Образ княжны напоминает образы героинь Грибоедова, имя ее взято В. Ф. Одоевским из комедии: так зовут одну из княжон Тугоуховских, характер ее можно определить так, как характеризует Грибоедов графиню Хрюмину-внучку: «стара, зла, в девках целый век». Но В. Ф. Одоевский продолжает историей Мими тему, которая была намечена Грибоедовым в судьбе Софьи. Автору важно не только показать, что именно эта отталкивающая женщина держит в руках судьбы многих, но и исследовать истоки ее поведения. В. Ф. Одоевский подчеркивает, что Мими не только орудие общества, но, прежде всего, его жертва. От природы княжна совсем не чудовище, такой сделала ее жизнь в свете, где положение женщины определяется тем, насколько удачно удалось ей выйти замуж. Она сама немало страдала, прежде чем стала грозой гостиных. «А тихий шепот, а неприметные улыбки, а явные или воображаемые насмешки, падающие на девушку, которая не имела довольно искусства или имела слишком много благородства, чтобы не продать себя в замужество по расчетам! Бедная девушка! Каждый день ее самолюбие было оскорблено; с каждым днем рождалось новое уничижение; и бедная девушка! Каждый день злоба, досада, зависть, мстительность мало-помалу портили ее сердце» [4]. Обвиняет автор не героиню, а общество и навязанное им воспитание. Причину трагедии Мими автор определяет так: «и не вините ее в том, не вините, плачьте и проклиняйте развращенные нравы нашего общества. Что же делать, если для девушки в обществе единственная цель в жизни выйти замуж, если ей с колыбели слышатся эти слова: «когда ты будешь замужем!». Ее учат танцевать, рисовать, музыке для того, чтобы она могла выйти замуж; ее одевают, вывозят в свет, заставляют молиться господе богу, чтоб только скорее выйти замуж. Это предел и

начало ее жизни. Это самая жизнь ее. Что же мудреного, если для нее всякая женщина делается личным врагом, а первым качеством в мужчине – удобоженимость. Плачьте и проклинайте, но не бедную девушку [5]. Тема воспитания человека в свете волнует Одоевского. Она раскрывается не только в образе княжны Мими, но и через судьбы других персонажей повести. Молодой барон Даурталь «имел благородную, пылкую и добрую душу, но чего не задавило преступное воспитание гнилого и развращенного века» [6]. Подчинившись светской морали, барон убивает на дуэли друга, которому многим обязан.

Еще один прием Грибоедова использует Одоевский, показывая, какую власть приобретает общественное мнение над людьми. Критерием достоверности события становится то, что все о нем говорят. Если у Грибоедова Горич соглашается с обвинением против Чацкого: «Ну все, так верить поневоле», то в «Княжне Мими» тетюшка барона, убеждая его в виновности друга, заявляет: «Какие тебе доказательства? Ко мне пишут из Лифляндии...» [7].

Таким образом открытия Грибоедова в создании образов светского общества развиваются авторами светских повестей. Продолжается снижение образа идеального героя, уменьшение дистанции между ним и другими персонажами, более углубленно разрабатываются характеры типичных представителей света, причем главное внимание уделяется влиянию общества на их нравственный облик.

Как самое выдающееся произведение предшествующей эпохи, посвященное проблеме взаимоотношений личности и общества, света и незаурядного человека, комедия Грибоедова не могла не оказать влияния и на приемы описания общества в светских повестях. Каждый, кто писал о современном ему обществе, не мог избежать традиции Грибоедова, не мог не сослаться на него. Комедия пленяла не только афористичным языком, но, главное, точной, резкой обрисовкой характеров. Картина светского общества, данная Грибоедовым, была легко

узнаваема. Поэтому описание нравов света в светских повестях часто дается в традиции Грибоедова. Свет служит фоном, заимствуются отдельные типы комедии, в большинство повестей входит тема сплетен, тема враждебности света ко всему незаурядному. Влияние света на героя развивается от простой «отрицательной связи», объясняющей разочарование героя в обществе, к обусловленности его характера и поведения светской жизнью. Признавая влияние среды на героя, светские повести углубляют реалистические тенденции, которые начали проявляться в великой комедии Грибоедова.

Литература

1. *Гончаров, И. А.* Мильон терзаний // Русская критика. – Ленинград, 1973. – С. 696.
2. *Грибоедов, А. С.* Письмо к П. А. Катенину от января 1825 г. // Сочинения. – Москва, 1953. – С. 527.
3. *Одоевский, В. Ф.* Княжна Мими. Повести и рассказы. – Москва, 1959. – С. 142.
4. Там же – С. 149.
5. Там же – С. 169-170.
6. Там же – С. 179.
7. Там же – С. 172.

УДК 159.923.2:82-312.9(73)Crouch

Семенов А. А.

Санкт-Петербургский медико-технический колледж

Михальчук Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПОГРУЖАЯСЬ В «ТЕМНУЮ МАТЕРИЮ». (ПО СТРАНИЦАМ АМЕРИКАНСКОГО НАУЧНО- ФАНТАСТИЧЕСКОГО РОМАНА)

Данная работа посвящена некоторым аспектам произведения Блейка Крауча «Темная материя». К этим аспектам относятся глубинные пласты человеческой природы, обретение и потеря Я, познание природы страха и ужаса, сублимация ужаса и осознание его инструментального качества для поисков смысла жизни.

Ключевые слова: темная материя, Блейк Крауч, мультиверсум, переход из мира в мир, потеря Я, чтение, научная фантастика.

A. A. Semenov

Saint-Petersburg State Medical and Technical College

E. P. Mikhailchuk

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Plunging into the "dark matter" (through the pages of an american science fiction novel)

This paper is devoted to some aspects of Blake Crouch's work "Dark Matter". These aspects include the deep layers of human nature, the acquisition and loss of Self, the knowledge of the nature of fear and horror, the sublimation of horror and the realization of its instrumental quality for the search for the meaning of life.

Keywords: dark matter, Blake Crouch, multiverse, transition from world to world, loss of Self, reading, Science fiction.

Хотя наша работа называется «Погружаясь в темную материю», более точно было бы написать «вновь погружаясь», поскольку эта тема широко отражена в науке, литературе и искусстве. В большинстве случаев понятие «темная материя» ассоциируется со словами неясный, непонятный, неразрешимый. Уже одно это позволяет надеяться на раскрытие вопроса и получение внятного ответа, чего мы пытаемся добиться с помощью чтения.

Чтение ради любопытства – процесс осуждаемый и превозносимый одновременно, так как мы читаем как для дела, так и от безделья. Оба варианта одинаково ценны, но лишь чтение просто так (для себя) действительно обогащает, затрагивая в нас нечто сокровенное, потаенное, действительно нужное нам и только нам. Совокупность ощущений, переживаний и свершений внутри нашего Я подвергает его различным видам подлинных воздействий, формируя развивая, достраивая. В особенности это может быть ценным, если сами мы обладаем бедной фантазией и воображением, страдаем от недостатка возможностей для самовыражения. В этом случае

литературное произведение – надежный проводник, позволяющий человеку раскрыться и обратиться с вопросом к своей душе. При чтении для себя очень важен выбор литературы. Ее тематика должна совпадать с остротой нашего интереса. Мы погружаемся в размышления в поисках значимых для нас ответов. Мы выбираем литературу не только на основе наших предпочтений, но и на основе модных тенденций чтения. С некоторых пор популярным объектом интереса в литературе и киноиндустрии стала так называемая «темная материя». Необходимо раскрыть смысл этого термина. «Тёмная материя» в теоретической физике - гипотетическая форма материи, недоступная прямому наблюдению [2]. Основное здесь – недоступность наблюдения, взятая за основу. Далее, в самой работе Блейка Крауча проскальзывает упоминание о «темной материи» как о чем-то формирующем предметы и объекты, но столь же недоступном непосредственному наблюдению. В обоих случаях этот факт недоступности – прямое указание на центральный характер сущности любого объекта. Именно потеря центральности ведет к распаду и диссолюции вещей, понятий и объектов, что и пытается проиллюстрировать данный автор. Темнота, нечеткость, страхи, опасения как предвестники такого рода распада имеют соответствие в сердцевине нашего Я и, несомненно, являются побуждающим импульсом для поисков и устремлений. Здесь даже более важен аспект нашего Я как отправной точки, а не как момент самоидентификации. Неправильный первый шаг в неверном направлении влечет за собой цепь событий с непредсказуемыми последствиями. Это также проявление темного неоформленного запределья, куда люди инстинктивно опасаются заглядывать. Такого рода знание, рожденное предчувствиями и опасениями, говорит о наличии некоего вселенского хаоса и ужаса, в котором человеку некомфортно. Доступный нам мир, где достаточно своих опасностей, все-таки более или менее предсказуем и, если поберечься, можно избежать большинства таких опасностей. Однако нам гораздо сложнее принять ту мысль,

что ужас пронизывает действительность, а хрупкое равновесие между нормой и хаосом можно легко нарушить. Результат подобного нарушения приводит либо к потере собственного Я, либо к дерзким попыткам уйти во тьму без надежды на возвращение, либо к попыткам «переписать все набело» и начать все сначала. Последний вариант чаще всего и рассматривается авторами литературных произведений. Потеря героем способности осознавать текущий момент и утрата памяти о предыдущих событиях позволяют ему вернуться в мир как иное существо, не отягощенное грузом воспоминаний. Чаще всего такое новое существо не справляется с происходящим и его обновление проходит впустую, иногда это иное существо может встретить новые вызовы и ему приходится двигаться дальше по дорогам неизвестности.

Неплохим примером подобного развития событий является книга «Dark Matter» Блейка Крауча. В ней автор описывает ситуацию проникновения героя в мультиверсум с бесконечным (либо очень большим) количеством вариантов вселенной, в которых сценарий развития событий либо очень близок к исходному, либо чем-то отличается. В описываемом произведении проникновение в мультиверсум происходит в ходе научного эксперимента, основанного на принципах квантовой механики и нейропсихологии. Однако эксперимент преследует не столько научные, сколько мировоззренческие цели: ученый не просто пытается проникнуть в мультиверсум, но желает сделать это ради изменения своей судьбы. Когда он находит в хитросплетениях мультиверсума более подходящий для себя вариант своей жизни, где он добился большего, он стремится убрать найденный вариант своего Я и занять его место. В этой точке повествования фантастическое сливается с детективным. Повествование ведется от лица героя, которого похищают, увозят из своего мира, он теряет память, а по возвращении оказывается уже в чужом мире, выходит из устройства перемещения по мультиверсуму и узнает, что он вошел в это устройство несколько месяцев назад и его счита-

ют создателем данного устройства и метода в целом. Далее следует путешествие по мирам в надежде вернуться в свой. Основное здесь – утрата ориентиров. Нам, как читателям, интересна композиция, служащая раскрытию изнанки нашего бытия, когда внезапно мы, лишённые психологических опор, не можем опираться на привычное. Автор мастерски показывает попеременную смену надежды и отчаяния в душе героя: погода на улице, мрачные интерьеры, нелепость происходящего – все это компоненты вселенной ужаса, где мы все категорически не желаем оказаться. Осознание надвигающейся смерти насыщает бессмысленное до этого момента бытие героя особым смыслом потери и абсурда, что обостряет его чувства, но не выводит из бессмысленности происходящего полностью. Пассивность под дулом пистолета имеет внешний характер, но в предчувствии смерти наше внутреннее сознание становится наиболее адекватным. В частности, герой воспроизводит внутри себя хорошо известную мысль о том, что в мир мы являемся одинокими, одинокими же и уходим из него [1, с. 16]. Далее автор не упоминает, что одинокий в некоем особом смысле означает также и единый, не разорванный на части. Именно в этом ключ к нашим бедам и несчастьям внутреннего характера: во-первых, наше внутреннее *Я* нестабильно, во-вторых, оно не само-тождественно, так как ущербный режим его существования (самовыражения) не позволяет ему идентифицироваться с собой, а лишь с какими-то внешними, либо посторонними объектами. Само-тождественность здесь означает, что наше *Я* должно быть помещено в центр нашего бытия. Именно такая центрированность позволяет не заниматься бессмысленными поисками смысла жизни. Отсутствие такой центрированности – привычная нам повседневная жизнь. Необходимое центрирование (баланс *Я*, если угодно) делает нашу жизнь полной, насыщенной, преисполненной смысла. Именно такое центрирование, как ни удивительно, является условием перехода из мира в мир (рождение и смерть). Многие из нас лишены центрирования и интуитивно

знают об этом. Наше разорванное состояние можно восстановить с помощью неприятного лекарства – страха и ужаса. Эти инструменты всегда под рукой, в отличие от более тонких, но практически недоступных эмоций более высокого порядка, которые чрезвычайно быстро растрчиваются, лишая нас позитивного движения в избранном направлении. Мимолетный проблеск таких эмоций не способен обуздать нашего тягостного существования. Страх и ужас есть не что иное, как великая пустота неизвестности, заполняющая наше сознание в предчувствии неких трансформаций. Наше *Я* либо противится изменению, либо готовится к нему и покидает наш мир, уходя в гипергеометрические пространства. При переходе из мира в мир человек постоянно пребывает в состоянии непрекращающегося страха и ужаса. Ужас выступает ключом к познанию окружающего мира и соответствия миру. Такое состояние нас не устраивает, и мы, утвердившись в одном из миров, стремимся заглушить этот ужас любимым делом, общением, поисками истины, прогрессом и т. д. Лишь исследователи по натуре отваживаются делать шаг в другие миры с помощью технических средств и научных открытий. Техника приходит на помощь, когда наши силы невелики, а восприятие ослаблено. Перемещение по мирам изменяет психику и зачастую не в лучшую сторону: обостренное восприятие, требующее свежих чувств, работает с перегрузкой. Далее чувства притупляются и затем все начинается вновь и вновь. Этот эффект сродни наркотическому, но еще более губительный, потому что из-за него исчезает упомянутая нами ранее центрированность *Я*, и человек может погибнуть безвозвратно.

Парадоксально, что, двигаясь навстречу полноте, но некорректно управляя процессом, человек обретает пустоту и самоуничтожается, при этом разрушение себя он может и не осознавать, попутно разрушая все вокруг.

Именно это явно и неявно пытается донести до нас автор данного произведения.

Литература

1. *Blake, Crouch*. Dark matter / Crouch Blake. – Second edition. – London : Pan Books, 2017. – 416 с.

2. *Тёмная материя* // Википедия : [электронная энциклопедия]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Тёмная_материя (дата обращения: 12.03.2026).

УДК 821.161.1:82-1:811.161.1'243-053.2:37.02

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)

О ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ НА УРОКЕ РКИ (АГНИЯ БАРТО И ЭММА МОШКОВСКАЯ)

Статья посвящена дискуссионной теме возможности использования аутентичных текстов классической детской советской поэзии на уроках русского языка как иностранного. Детские стихи А. Барто рассматриваются в сопоставлении со стихами ее современницы Э. Мошковской, а также ставится вопрос, актуальны ли в России XXI века стихи Барто и возможно ли привлечение данного языкового материала в качестве дополнительного в иностранной аудитории.

Ключевые слова: Барто, аутентичный текст, РКИ, Мошковская, детская поэзия.

N. D. Strelnikova

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI" Saint-Petersburg

About children's poetry in Russian as a foreign language lessons (Agnia Barto and Emma Moshkovskaya)

The article is devoted to the controversial topic of the possibility of using authentic texts of classical Soviet children's poetry in Russian as a foreign language lessons. The Barto's children's poems are examined in comparison with the poems of her contemporary E. Moshkovskaya, and the question is raised: are Barto's poems relevant in 21st-century Russia and is it possible to use this linguistic material as additional material for a foreign audience.

Keywords: Barto. *authentic text:* Russian as a foreign language. Moshkovskaya. children's poetry.

В 2026 г. отмечается юбилей Агнии Барто (1901–1981), популярнейшей детской поэтессы XX века. До сих пор фигу-

рируют разные версии даты рождения – 1901г. [1] или 1906 г. [2]–[3]. Впрочем, какую бы из этих дат мы ни выбрали в качестве соответствующей истине, всё равно получится юбилей – 125 или 120 лет со дня рождения. Стимулом обращения к детским стихам Агнии Барто стала дата в календаре. Именно это событие побудило задуматься, насколько поэзия Агнии Львовны актуальна сегодня.

Первые книжки со стихами А. Барто появились век назад. За это время в стране произошли глобальные изменения и многие реалии, описанные в советских стихах Барто, похоже, канули в Лету. Однако для многих поколений людей, рожденных в СССР, стихи Барто явились одними из первых, услышанных в детстве, наравне с Пушкиным. Почти четыре поколения учили наизусть стихи советской поэтессы в детских садах, школах и дома, помнят их до сих пор, читают или устно передают своим детям и внукам. Барто сегодня – почти фольклор! Однако поколения последних 50 лет знакомы с творчеством Агнии Львовны значительно меньше или не знакомы вовсе, хотя многие бабушки и дедушки современных детей, выросшие с хрестоматийными «Мишкой», «Зайкой», «Мячиком», «Бычком», продолжают знакомить с этими *игрушками* своих внуков и правнуков.

Юбилей поэтессы отмечался широко. На портале «Город будущего» был проведен Всероссийский конкурс чтецов «Весёлая карусель стихов Барто» [3], там же было заявлено, что стихи поэтессы «стали символом детской поэзии и навсегда вошли в золотой фонд литературы» [3]. В библиотеках и детских учреждениях России в феврале–марте прошли книжные выставки и конкурсы. Так, например, в библиотеке для юных читателей Илишевского района Башкортостана было организовано *литературное путешествие «Поэтическая страна Агнии Барто»* [4], экспозиции «Весёлый мир стихов Агнии Барто» прошли в Татарстане [5] и многие др. Петербург не стал исключением: мероприятия были проведены по-

чти во всех библиотеках города [6]. Стартовал инклюзивный проект «Детский мир глазами Агнии Барто» [7].

Рассуждая о популярности Агнии Львовны, автор статьи «Кто закинул мячик в речку, раскачал бычку дощечку. Больше чем поэт» приводит результаты проведенного несколько лет назад всероссийского опроса: «именно она возглавила рейтинг писателей – классиков литературы для детей: отвечая на вопрос, какие писательские имена вам первыми приходят на ум, 25 % россиян назвали имя Барто и лишь затем Пушкина (24 %)» [8].

Стихи Барто и сегодня входят в современные учебники начальной школы: «В школу» [9, с. 5–8], «Апрель» [9, с. 22–23], «Катя» [9, с. 131–132]; «Веревочка» [10, с. 40–43], «Мы не заметили жука» [10, с. 44], «Вовка – добрая душа» [11, с. 46–47]; «Разлука» [11, с. 92–93], «В театре» [11, с. 94–95] и др.

Можно ли предложить отдельные стихотворения знаменитой поэтессы или их фрагменты иностранной аудитории?

Например, процитировать начальные строки стихотворения «Имя и фамилия», название которого понятно иностранному студенту: «У нашего Василия / Есть имя и фамилия» [12]. Прочитав или написав это зарифмованное предложение, логично задать вопрос: а у вас? К сожалению, следующие строки – «Сегодня первоклассников / Записывали в класс. / Не растерялся Васенька / И заявил тотчас: / – Есть у меня фамилия! / Я Вася Чистяков» [12]– в иностранной аудитории не слишком уместны. Хотя можно, может быть, попытаться сопоставить первокурсников или слушателей подготовительного отделения с первоклассниками.

Начальные строки стихотворения «Я лежу, болею...» пригодятся в качестве дополнительного материала при знакомстве иностранных учащихся с темой «Здоровье»: «Я лежу, болею, / Сам себя жалею / Повздыхаю на спине, / Снова на бок лягу... / Не идут друзья ко мне / Навестить беднягу. / Я лежу, болею, / Сам себя жалею. / Где товарищи мои? / Как

проводят лето? / Без меня ведут бои / На футболе где-то...» [13].

При изучении новой лексики и грамматических моделей обращение к стихам часто помогает лучше усвоить необходимый учебный материал, особенно если в стихах есть повтор, что и наблюдается в приведенном выше фрагменте. Заметим, что из двух процитированных строф стоит использовать лишь первую, так как обращение *товарищи*, столь востребованное в 30-е гг. прошлого века, когда было создано это стихотворение, совсем не характерно для речи сегодня и уже не актуально для современного русского языка. Впрочем, можно и не отклонять вторую строфу, а объяснив, спросить студентов, как сейчас мы обращаемся к одноклассникам. Отлично, если сразу прозвучит ответ – *друзья*. Однако вопрос остается: какие еще слова могли бы заменить слово *товарищи*, т. е. предлагается задание на подбор синонимов. Это задание можно продолжить, взяв строки из других стихотворений Барто. Скажем, «Башмаки», которое можно рассмотреть при изучении или повторении темы «Одежда. Обувь». Вид обуви в названии является существительным устаревающим, оно не знакомо иностранцам. Вне контекста слово многозначное, но нас интересует лишь его значение как вида обуви, носящее обобщенный характер. В современном русском языке слово *башмак* (*башмаки*) имеет оттенок сниженной или разговорной лексики. Но при этом как много видов обуви мы можем вспомнить и показать иностранным учащимся, если обратим их внимание на это стихотворение А. Барто. Целиком читать его вряд ли имеет смысл, но вот заключительные строки: «Ну, теперь пора в дорогу, / Можно сделать первый шаг» [14] – позволяют и поговорить о разговорной речи, и о переносном значении слова, что особенно будет полезно, если студенты занимаются по учебнику «Первые шаги».

К разговорной теме «Кухня. Национальные блюда» в поэтическом мире Барто тоже найдется иллюстрация, например стихотворение «Блинчики». Его затруднительно показывать

целиком из-за обилия незнакомой лексики, но фрагментарно имеет смысл, например концовку стихотворения, имеющую назидательный характер, в целом характерный для детских стихов Барто: «Говорить нетрудно речь, / Трудно блинчиков напечь» [15].

Некоторые стихи А. Л. Барто подойдут для развития речи, на занятиях по фонетике и аудированию. Стихотворение «*Резиновая Зина*» предоставляет прекрасную возможность для постановки и отработки звуков [з] и [р]: «Купили в магазине / Резиновую Зину, / Резиновую Зину / В корзинке принесли. / Она была разиней, / Резиновая Зина, / Упала из корзины, / Измазалась в грязи» [16, с. 14].

Отдельных строк, ушедших «в народ», у Барто достаточно много, например, *Мы с Тamarой ходим парой* превратилось во фразеологизм. Но для работы в иностранной аудитории оно не подойдет, потому что далее, уже со следующей строки – *Санитары мы с Тamarой* [16, с. 117] – требуются пространные комментарии, ибо непонятны сейчас и не актуальны.

Стихотворение «*Любочка*» неожиданно обрело новую жизнь в песне, хите 90-х гг. прошлого века в исполнении ансамбля «*Маша и медведи*», хотя в песню были взяты только первые строки «Синенькая юбочка, / Ленточка в косе / Кто не знает Любочку? / Любу знают все. / Девочки на празднике / Соберутся в круг. / Как танцует Любочка! / Лучше всех подруг. / Кружится и юбочка / И ленточка в косе. / Все глядят на Любочку. / Радуются все» [16, с. 62–63]. Продолжение о том, как безобразно ведет себя *Любочка* со взрослыми дома и на улице, не вошло в текст песни. Как и морализаторский вывод Барто: «Случается, что девочки / Бывают очень грубыми. / Хотя необязательно / Они зовутся Любами» [16, с. 65]. Песня была очень популярной, но кто ее помнит сейчас?

Агния Барто умерла в 1981 году. В том же году умерла ее современница, известная не столь широко, – детская писательница и поэтесса Эмма Мошковская. Она младше Агнии Барто на 20 лет. В 2026 г. у неё тоже юбилей и какой значи-

тельный! 100 лет со дня рождения! Вспомнят ли о ней? Насколько читаема ее поэзия сейчас? Давайте процитируем: «Вычитаем! / Начинаем / Изо всех ручьев и рек / Вычитать и лед и снег. / Если вычесть снег и лед / Будет птичий перелет! / Сложим солнышко с дождем / И немного подождем ... / И получим травы. / Разве мы не правы?» [17, с. 32]. За прошедшие 50 и даже 100 лет ничего не изменилось: *лед, снег, дождь, солнце*, арифметические действия *вычитания* и *сложения* не исчезли со временем, все осталось на своих местах. В техническом вузе – для разнообразия – вполне можно прочитать со студентами-иностранцами это стихотворение, начав знакомство с ним с названия – *Весенняя арифметика*. Есть у Мошковой и другой вариант темы – *Печальная арифметика*: «Вот пешеход / Бредет едва / До пункта “Б” / Из пункта “А” <...> И в холод, / И в тьму / Навстречу ему / Выходит другой пешеход. / Он тоже идет – идет ... / А дорога все не кончается, / А задача не получается! [18].

Стихотворение Э. Мошковой «Ангина» можно сравнить со стихотворением А. Барто «Я лежу, болею...». Тема одна, но насколько разный взгляд! «В горло влез Царап-Царапыч / И сидит, сидит, сидит. / Но могучий Кап-Кап-Капыч / На Царапыча сердит. / Он пошел к нему из чашки, / Как из пушки на войне!.. / И Царапу стало тяжело. / И полегче стало мне!» [19]. Игровое стихотворение Мошковой – вне времени. В стихотворении Барто заболевшего приходят навещать товарищи-одноклассники, но не мальчики, а девочки.

Любопытно также сравнить стихотворение, которое есть и у Агнии Барто, и у Эммы Мошковой – «Апрель». Первая строфа «Апреля» Барто звучит так: «Верба, верба, верба, / Верба зацвела. / Это значит, – верно, / Что весна пришла. / Это значит – верно, / Что зиме конец. / Самый, самый первый / Засвистел скворец» [9, с. 22]. Думается, что хорошо прочитать стихотворение или его фрагмент в иностранной аудитории хотя бы потому, что *верба* – дендроним, являющийся одним из важных вербальных (растительных) кодов культуры в лексике

русского языка, связанный не только с наступлением весны, но и с символикой традиционных православных праздников. С этой точки зрения стихотворение Эммы Мошковской проще: «Эй, шубы и шапки, / Кубанки, ушанки – / Теплые шапки, / Стали вы жарки! / Идите в шкафы, / Шерстяные шарфы! / Другая приходит мода! / Приходит другая погода!» [20]. Отличная иллюстрация для тем «Одежда», «Сезоны», «Глаголы движения», «Переносное значение слов». Только необходимо объяснить значение существительных *кубанка* и *ушанка*.

Конечно, поэтические образы художественного мира Агнии Львовны Барто, прежде всего, из цикла «Игрушки» (1936) – *Таня, которая громко плачет; бычок, который качается, вздыхает на ходу; зайка, брошенный и промокший; лошадка; конечно, несчастный мишка, которому оторвали лапу, и др. «сделались частью нашего культурного кода»* [8]. Будут ли стихи Агнии Барто первыми воспоминаниями наших внуков и правнуков? А стихи Эммы Мошковской насколько долго смогут пережить ее?

В иностранной аудитории стихотворения Барто читать целиком трудно не столько из-за большого количества незнакомой лексики, сколько по причине ушедших реалий советской эпохи, запечатленной в ее стихах.

Литература

1. *Барто, А. Л.* // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0> (дата обращения: 22.03.2026.).

2. *Казюлькина, И.* Барто Агния Львовна // Библиогид. – URL: <https://bibliogid.ru> (дата обращения: 22.03.2026.).

3. IV-ый Всероссийский открытый конкурс детского творчества «Веселая карусель стихов Барто», посвящённый 120-летию Агнии Барто // Город будущего : [сайт]. – URL: https://gorod-future.ru/konkursy/konkurs-veselaya-karusel-stihov-bar-to#:~:text=%D0%_ (дата обращения: 22.03.2026.).

4. Поэтическая страна Агнии Барто. Литературное путешествие // Культура.РФ. – URL: https://www.culture.ru/events/6431117/poeticheskaya-strana-agnii-bar-to-literaturnoe-puteshestvie?location=russia_ (дата обращения: 22.03.2026.).

5. Веселый мир стихов // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/events/6451122/vesolyi-mir-stikhov-a-5bar-to-120-let-so-dnya-rozhdeniya-a-bar-to-knizhnaya-vystavka?institute=60089> (дата обращения: 22.03.2026.).

6. Какие мероприятия пройдут в северной столице к 120-летию Агнии Барто? // Редакция портала Культура Петербурга. – 17.02.2026. – URL: <https://spbcult.ru/articles/personalii/perevodchitsa-s-detskogo-ko-dnyu-rozhdeniya-agnii-barto/> (дата обращения: 22.03.2026).

7. Проект «Детский мир глазами Агнии Барто» Редакция портала Культура Петербурга. – URL: <https://spbcult.ru/news/anonsy/v-peterburge-startoval-proekt-detskiy-mir-glazami-agnii-barto/> (дата обращения: 22.03.2026).

8. *Шушарин, И.* Кто закинул мячик в речку, раскачал бычку дощечку. Больше чем поэт // Фонтанка.ру. – URL: <https://www.fontanka.ru/2026/02/16/76263103/> (дата обращения: 22.03.2026).

9. Родничок: книга для внеклассного чтения в 1 кл. – Москва : АСТ, 2022. – 219 с.

10. Литературное чтение: 2 класс : учеб. в 2 ч. Ч. 2. – Москва : Просвещение, 2012. – 224 с.

11. Литературное чтение: 3 класс : учеб.: в 2 ч. Ч. 2. – Москва : Просвещение, 2023. – 160 с.

12. *Барто, А.* Имя и фамилия // Культура.РФ :– URL: <https://www.culture.ru/poems/18/imya-i-familiya> (дата обращения: 22.03.2026).

13. *Барто, А.* Я лежу, болею ... // Культура.РФ :– URL: <https://www.culture.ru/poems/18/imya-i-familiya> (дата обращения: 22.03.2026).

14. *Барто, А.* Башмаки // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/31/bashmaki> (дата обращения: 22.03.2026).

15. *Барто, А.* Блинчики // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/115/blinchiki> (дата обращения: 22.03.2026).

16. *Барто, А. Л.* Я расту. – Москва : Эксмо, 2006. – 144 с.

17. *Мошковская, Э.* Стихи и сказки. Москва : Стрекоза-Пресс, 2007. – 64 с.

18. *Мошковская, Э.* Печальная арифметика // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/48819/pechalnaya-arifmetika> (дата обращения: 22.03.2026).

19. *Мошковская, Э.* Ангина // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/48817/angina> (дата обращения: 22.03.2026).

20. *Мошковская, Э.* Апрель // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/48795/aprel> (дата обращения: 22.03.2026).

УДК 811.161.1:81'373.43:821.1 61.1Pelevin

Турсунов Исломбек, Ерофеева И.Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

НЕОЛОГИЗМЫ В РОМАНЕ ПЕЛЕВИНА «ТРАНСГУМАНИЗМ»: ЧЕЛОВЕК И ЕГО ОСНАЩЕНИЕ В МИРЕ БУДУЩЕГО

Статья посвящена анализу романа Виктора Пелевина «Transhumanism Inc.» в контексте идей трансгуманизма и особенностей авторского словотворчества. Рассматривается жанровая специфика произведения, сочетающего

элементы антиутопии, киберпанка и сатиры. Особое внимание уделяется философской основе романа, восходящей к концепции Джулиана Хаксли. На материале романа анализируются лексические единицы, относящиеся к политико-административной и идеологической сферам (такие как «сердобол-большевик», «криптолибералы», «конфлибюз», «евроислам», «нейм-шуй»). Проводится их верификация по внешним источникам (СМИ, словари, Национальный корпус русского языка) для разграничения узуральных неологизмов и индивидуально-авторских окказионализмов. Предлагается классификация.

Ключевые слова: трансгуманизм, социальная фантастика, антиутопия, постмодернизм, авторские неологизмы, окказионализмы, политико-административная лексика, идеологическая лексика.

Tursunov Islombek, I.N. Erofeeva

Saint-Petersburg State University

Neologisms in pelevin's novel "Transhumanism": humanity and his equipment in the world of the future

This article analyzes Viktor Pelevin's novel "Transhumanism Inc." in the context of transhumanist ideas and the author's distinctive vocabulary. The work's genre is explored, combining elements of dystopia, cyberpunk, and satire. Particular attention is paid to the novel's philosophical foundation, which harks back to Julian Huxley's concepts. The author uses dictionaries (including the National Corpus of the Russian Language) to distinguish between common neologisms and occasionalisms created by the author. A classification is proposed.

Keywords: transhumanism, social science fiction, dystopia, postmodernism, authorial neologisms, occasionalisms, political and administrative vocabulary, ideological vocabulary.

Роман «Transhumanism Inc» [3] представляет собой социальную фантастику с сатирическими нотами, где структура общества будущего строится благодаря внедрению новых терминов из повседневной и маркетинговой лексики. Это создает своеобразный жанровое смешение элементов антиутопии, киберпанка и сатиры, демонстрируя тесную взаимосвязь процессов появления новой терминологии и структуры повествования.

Виктор Пелевин в своем творчестве обращается к концепции трансгуманизма, представляя ее как проект дальней-

шего развития человечества. Этот подход позволяет писателю отразить ключевые особенности современной цивилизации, такие как интеграция человека и технологий, доминирование культурной среды над природной и приоритет искусственно созданных реалий над натуральными. Герои произведений Пелевина выражают чувство нестабильного существования, иллюстрируют идею относительности мировосприятия и наличие скрытой, трудноуловимой реальности, спрятанной за оболочкой виртуального мира. Кульминационным моментом часто становится осознание читателем, что вся история — лишь игра сознания главного героя, остальные персонажи выступают как второстепенные элементы сценического действия, ненадолго привлекая внимание читателя своим мимолетным появлением. Эта техника демонстрирует глубокое понимание автором темы трансгуманизма и отражает характерные тенденции постмодернистской философии.

Джулиан Хаксли обогатил понятие «трансгуманизма», подчеркнув его положительные стороны и обозначив черты наступающей новой эры, которая радикально меняет положение человека в мире. Согласно мыслителю, эта эпоха формируется под влиянием технического прогресса, научных открытий и изменения мировоззрения, результатом чего становится преобразование человеческой природы и окружающего пространства. Трансгуманизм как философия акцентирует внимание на значении новейших научно-технических достижений, способствующих развитию интеллектуальных и физических способностей индивида. Человеческая личность больше не способна оставаться неизменной в условиях, когда общество проникнуто убеждением, что именно человек является венцом творения. Как выразился сам Хаксли, «гигантский новый мир непознанных перспектив ожидает своего первооткрывателя» [5, с. 15].

Художественное творчество Виктора Пелевина выделяется избытком авторских неологизмов. В частности, в одном из романов выявлено примерно двести уникальных лексиче-

ских единиц, образованных как традиционными, так и индивидуальными способами словопроизводства. Использование новообразований разных типов, окказиональной лексики в целом характерно для современной прозы, в особенности для писателей постмодернистской эстетики: «Тексты авторов постмодернистов характеризуются свободой самовыражения, а значит разнообразными способами репрезентации индивидуально авторской картины мира» [4, с. 233].

Для разграничения неологизмов и окказионализмов был проведён анализ четырёх типов внешних источников: 1) СМИ; 2) словари неологизмов и орфографии; 3) НКРЯ; 4) научные публикации. Это позволило классифицировать сферы употребления по следующим тематическим группам: 1) «Политико-административная сфера»; 2) «Идеологическая сфера»; 3) Техно-цифровая сфера; 4) Экономическая сфера; 5) Профессии и социальные роли; 6) Группы населения; 7) Цифровая коммуникация и культура. В данной статье рассмотрим первые две сферы применения новых слов в романе.

1) «Политико-административная сфера», используемая для обозначения политических сил, структур и характерных для них отношений. Нами было обнаружено 7 единиц по данной сфере:

а) «Сердобол-большевик» применяется для обозначения определенной политической группировки. Например: «Открытый Мозг находился в крайне сложных отношениях с сердобол-большевиками: с одной стороны, непримиримый ценностный конфликт, а с другой – полная симфония, так что в политологии даже появился специальный термин: "конфлимибиоз"». Данное слово обозначает политическую силу, действующую под названием Социалистические Евразийские революционные демократы-стражи.

б) «Добросуд»: используется для обозначения вымышленного государственного образования. Например: «*Что такое была история Добросуда на быстрой перемотке? Садомазохистический роман с доисламской Европой*». Данное сло-

во выступает в качестве названия государства в представленной в произведении политической системе.

в) *«Криптолибералы»*: применяется для обозначения определенной категории политических субъектов. Например: *«Конечно, то же "Вольное сердце", только вид сбоку – но чего еще ждать от криптолибералов в дизайн-бюро?»*. Данное слово характеризует лиц, относящихся к скрытой либеральной ориентации. *«Депкульт»* используется для обозначения административной структуры. Например: *«То есть средства из сердобольского бюджета почти наверняка поступали, но все воровал Депкульт (не зря их называют Департаментом Культу – умеют только ампутировать все талантливое, внедрять Шарабан-Мухлюева да финансировать свою мафию)»*. Указанное слово представляет собой сокращение от «Департамент культуры» с семантическим переосмыслением.

г) *«Конфлимбиоз»* – это специальный политологический термин, применяемый для характеристики нового типа отношений, представляющих собой одновременно конфликт и симфонию, и описывающий отношения между двумя субъектами: Открытым Мозгом и сердобол-большевиками. Пример, содержащий данную единицу, можно увидеть в строке выше, где было дано определение слова *«сердобол-большевик»*.

2) «Идеологическая сфера» представляет собой единицы, относящиеся к религии:

а) *«Евроислам»* – представляет собой предполагаемую разновидность ислама, которая, по мнению некоторых исследователей, уже существует или должна сформироваться в Европе как либеральный ислам, проникнутый европейской культурой (араб. al-Islam al-Urubbiyy). <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/912444> [Садыхова А. Евроислам: две концепции и перспективы // Россия и мусульманский мир. – 2011. – № 3]. Например: *«Потом наступила эпоха вирусных эпидемий, гражданских и карбоновых войн, гуманного евроислама и искусственного интеллекта, когда люди почти на целый век прекратили заниматься друг с другом любовью»*.

Это слово фиксируется в НКРЯ 1 раз : *«В Татарстане оригинальный татарский ислам часто называют «евроисламом», видя в нём основу для формирования национального самосознания».*

б) *«Нейм-шуй»* – это, вероятно, образовано по модели *фэн-шуй*, буквально означает «ветер» и «вода». Эти два элемента представляют собой поток энергии, или *ци*, через естественный мир (<https://www.thechinajourney.com/ru/фэн-шуй>). Например: *«Говорили, что такой нейм-шуй был связан с личной религией, разработанной для Антона Гильденстерна (теперь уже Атона Гольденитерна) мировым синклитом просветленных мужей, лам, ребе, священств и святейших, которым тоже хотелось в банку – или хотя бы вкусно поесть перед смертью. Шептались, что эта личная религия подкреплена технологией как ни одна другая и реально позволяет Гольденитерну уподобиться богу. Но обсуждение быстро обростало оранжевыми восклицательными знаками и угасало»*

В русском языке «*фэн-шуй*» или *нейм-шуй* присутствуют в современных толковых словарях и словарях неологизмов ранних периодов. В Национальном корпусе русского языка фиксируется 26 раз (<https://academic.ru/searchall.php?SWord=%D1%84%D1%8D%D0%BD-%D1%88%D1%83%D0%B9>). Вышеперечисленные единицы относятся к новейшей лексике, но занимают разные позиции: «евроислам» – это неологизм религиоведческого и политологического дискурса, частично закреплённый в научной и публицистической традиции, но ещё не вошедший в общие толковые словари, а «нейм-шуй» представляет собой индивидуально-авторский окказионализм с ярко выраженной игровой и сатирической функцией.

Все вышеприведенные неологизмы выполняют номинативную функцию, описывая процессы и артефакты другой реальности, в которой разворачивается действие романов, а также детализируют художественное пространство, реализуя как эстетическую функцию, так и функцию образной характери-

стики. Тексты В. Пелевина пронизаны отсылками к современным общественно-политическим событиям и идеологической повестке, в связи с чем широко используются иноязычные термины, описывающие текущую культурную ситуацию, которые также становятся основой словопроизводства.

Литература

1. *Грива, О. А.* Философское и богословское осмысление трансгуманизма как феномена // Ежегодная богословская конференция православного Свято-Тихвинского гуманитарного университета. – 2019. – № 29. – С. 253–255.
2. *Курицвейл, Р.* Эволюция разума. Как расширение возможностей нашего разума позволит решить многие мировые проблемы. – Москва, 2015. – 350 с.
3. *Пелевин, В. О.* TRANSHUMANISM INC. (Трансгуманизм Inc.) // Knizhnik.org : [сайт]. – URL: <https://knizhnik.org/viktor-pelevin/transhumanism-inc/> (дата обращения: 16.03.2026).
4. *Родкина, А. А.* К вопросу об окказиональном словотворчестве (на примере романа В. Пелевина «iPhuck 10») // Слово. Словесность. Словесник : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. с Междунар. уч., 20 апреля 2020 г. / РГУ им. С. А. Есенина. – Рязань: ИП Коняхин А. В., Book Jet, 2020. – С. 232–235.
5. *Хаксли, Дж.* Религия без откровения. – М., 1992. – 60 с.

УДК 821.161.1-31

Щукина Д. А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОЗА ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА О ВОЙНЕ НА ДОНБАССЕ

В статье публицистика и художественная проза Захара Прилепина, изображающая военные события на Донбассе, рассматривается как современная глава российского литературного военного текста, «донбасский» текст. Проанализированы основные черты военной прозы З. Прилепина: репортажность, объективность изображения событий, документальность и реализм деталей, тема Родины.

Ключевые слова: «донбасский» текст русской военной прозы, хроника реальных событий, реальный мир войны, опыт литературного осмысления войны.

D. A. Shchukina

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

Documentary prose by Zakhar Prilepin about the war in Donbas

In this article, Zahar Prilepin's journalism and fiction, which depict the military events in Donbas, are examined as a modern chapter of Russian literary military texts, the "Donbas" text. The main features of Prilepin's military prose are analyzed, including its journalistic approach, objective portrayal of events, documentary and realistic details, and the theme of the Motherland.

Keywords: «Donbass» text of Russian military prose, chronicle of real events, the real world of war, experience of literary understanding of war.

Захар Прилепин – современный российский писатель и публицист, известный политический и общественный деятель, участник военных событий на Донбассе, 6.06.2023 г. награжден Орденом мужества за мужество и самоотверженность при исполнении гражданского долга. Человек с активной политической и гражданской позицией, убежденный, что «зло можно победить лишь силой», писатель, фиксирующий военные события и литературно осмысливающий опыт войны в различных жанрах: от заметок и эссе военного корреспондента до романа. По мнению ряда исследователей, это автор, заложивший «начало «донбасского» текста в истории русской военной прозы» [1, с. 96].

Личность и творчество Захара Прилепина находятся в центре внимания широкой общественности, служат основой для различных оценок: от полемических выпадов по поводу отношения писателя к военному конфликту на Украине до филологических исследований о проблематике и особенностях художественных произведений [см.: например, 6, 7]. Так, при анализе прозы З. Прилепина был выявлен «синтез автобиографических, мемуарных, документальных, публицистических и художественных элементов» [8, с. 2320]. В биографическом исследовании автора «Взвод. Офицеры и ополченцы русской литературы» (2017) развивается мысль о включении русских литераторов золотого века в ряды «ополченцев»,

защитников Отечества, с оружием в руках отстаивавших государственные интересы и национальные ценности России [5]. З. Прилепин рассматривает роль одиннадцати российских литераторов в истории государства Российского, начиная рассказ с Г.Р. Державина, соединившего в понятии «патриотизм» верность престолу, гражданское чувство, чувство моральное и чувство воина, «росса-победителя». Следуя логике автора, можно продолжить этот список воинов-литераторов, включив в него знаменитых хроникеров, военных корреспондентов Л. Н. Толстого и М. А. Шолохова, со спецификой военной прозы которых концептуально и стилистически соотносятся эссе, рассказы, сборники, книги о войне и самого З. Прилепина.

Первым откликом З. Прилепина на события, происходящие на Украине, стал сборник эссе из семи частей «Не чужая смута. Один день – один год» (2015), представляющий авторские записи в хронологическом порядке, начиная с 1 декабря 2013 года. Три «записи» непосредственно посвящены войне на Донбассе: «Война», «Военкоры и сепаратисты», «Новороссия продолжается». В первой из них в размышления о войне З. Прилепин встраивает концептуально важный для него синонимический ряд: «рождение – род – Родина» [2, с. 344]. В последней «записи» на страницах публицистики рождается новый герой: ополченец, житель Новороссии или большой России, представитель местных национальностей или многочисленных народов Российского государства, патриот. Образ нового героя имеет фольклорные корни, ополченцы «на глазах превращаются в былинных персонажей» [там же: с.636]. Сборник публицистики включает репортажи, хронику реальных событий, путевые очерки из поездок автора по Новороссии.

В 2019 г. З. Прилепин создает роман-фантазмагорию «Некоторые не попадут в ад», соединяющий черты мемуарной публицистики и художественного произведения, сжимая, спрессовывая произошедшее за несколько лет войны на Дон-

бассе в один год. В книге представлены реальные военные события, подлинные факты, описаны судьбы живущих/живших людей, у многих персонажей реальные прототипы, это «бойцы без страха и упрека» с позывными Тайсон, Граф, Шаман, Злой, Араб. Автор рисует яркие портреты своих соратников по борьбе, воюющих за идею, за правду и справедливость, за Родину, родную землю и родной язык; в романе в сказочно-былинном ключе развивается образ новых героев, командиров батальонов: «Среди них были сбежавшие на час-другой из детской книжки герои – пока их не убили, загнав обратно под обложку: небывалые, красивые, покоряющие» [3, с. 150]. Война на Донбассе показана такой, какой ее видит командир, соратник Александра Захарченко, именно портрет главы Донецкой Народной Республики Александра Захарченко, Бати, проработан в тексте романа наиболее детально.

В книге «Ополченский романс» (2020) писатель предпринимает попытку художественно осмыслить происходящие на Донбассе военные события. В жанровом отношении текст соотносится с музыкальными произведениями и определяется автором как «14 треков в разном ритме». Музыкальные мотивы переплетаются с мотивами художественного текста. На эту особенность произведения обратила внимание исследовательница Т.Н. Маркова: «В основе книги лежит сложная контаминация мотивов музыки и смерти, находящаяся в неразрывном соотношении с темой Родины и оппозициями «свой – чужой», «командир – подчиненный», «невинный – преступник», «мужчина – женщина», «взрослый – ребенок». Сочетание мотивов создает уникальную поэтику «донбасского» текста Захара Прилепина» [1, с. 88].

Каждая из частей текста именована одним словом: «Жизнь», «Шахта», «Дорога», «Холод», «Контрабанда», «Одни», «Заправка», «Луч», «Дитя» и др. Последняя часть книги называется «Домой». Текст объединяется темой войны, объективно воссоздающей картину изображаемых событий, местом и временем действия (Донбасс, лето), сквозными героями-

ополченцами (местные и приехавшие с Большой земли) с их мыслями, чувствами и переживаниями. Лесенцов (позывной Комбат), приехавший на Донбасс из Москвы, возглавляет группу ополченцев, которым поручено ликвидировать боевиков, которых называют «немцами» («Шахта»). Вострицкий принимает решение стать ополченцем, его опасный путь через границу охраняет ангел, «похожий на ополченца» («Дорога»). Контрабандой доставляется груз гуманитарной помощи, который сопровождает на Донбасс Суворов («Контрабанда»). В разговорный стиль повествования о военном быте органично вплетаются военные жаргонизмы: *ленточка* (граница), *передок*, *серая зона*, *зелёнка*, *прилёт*, *броник*, *стрелкотня* (авторский неологизм), *укроп* (украинец), *двести*, *двухсотый* (убитый), *задвухсотить* (убить), *трехсотый* (раненый). Читатель погружается в рассказ-репортаж о войне на Донбассе, практически становясь участником происходящих событий.

Донбасская земля описана как особое пространство, не подчиняющееся ни официальным, ни каким-либо другим законам: «В трех шагах от погранстолба стелилась земля, где не действовали никакие мировые законы. Ни одно в мире государство не признавало местных администраций. Люди, обитавшие здесь, не подчинялись никому извне. Более того, изнутри они тоже никем толком не управлялись» [4, с. 82]. В книге изображена жизнь на этой земле: обычные мирные люди, среди которых дети разного возраста, и ополченцы живут в условиях войны, когда не только звуки выстрелов и взрывы становятся привычными, но и сама человеческая смерть не воспринимается как нечто противоестественное и исключительное.

Размышляя о жизни и смерти конкретных людей, автор пишет о том, что каждый ополченец «считает себя носителем правды настолько важной, что своя собственная жизнь становится невесомой» [там же: с. 253]. «Ополченский романс» завершается словами главного персонажа, раненого Лесенцова, Комбата, «Я Родину люблю». Эти слова в книге, название ко-

торой корреспондирует с музыкальными ассоциациями, звучат торжественно-лирическим аккордом.

На основе анализа документальной прозы З. Прилепина о войне можно сделать предварительные выводы. Писатель достоверно и детально воссоздает фрагмент реальной действительности (война на Донбассе), подчеркивая наблюдение о том, что репортаж о военных событиях разворачиваются в определенном «донбасском» хронотопе. В качестве повествователя выступает автор, представляющий сюжеты и действующих лиц, реальный мир войны объективно, но не бесстрастно. Публицистическая и художественно-документальная проза З. Прилепина о войне на Донбассе становится частью военного текста русской литературы, фиксируя реальный мир войны в моменте его трагического развития.

Литература

1. *Маркова, Т. Н.* «Ополченский романс» Захара Прилепина: новое слово о войне // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2024. – Т. 16, вып. 2. – С. 88–98. DOI 10.17072/2073-6681-2024-2-88-98. EDN FIVWFX.

2. *Прилепин, З.* Не чужая смута. Один день – один год. – Москва : Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2015. – 666 с.

3. *Прилепин, З.* Некоторые не попадут в ад: роман-фантазмагория. – Москва : Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. – 385 с.

4. *Прилепин, З.* Ополченский романс. – Москва : Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2021. – 349 с.

5. *Прилепин, З.* Взвод. Офицеры и ополченцы русской литературы. – Москва : Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2023. – 736 с.

6. *Рылова, К. Ю.* Проза Захара Прилепина как социокультурный феномен: проблематика, поиск героя, поэтика: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: 2018. – 228 с.

7. *Цветова, Н. С.* Семь жизней Захара Прилепина // Богданова О. В., Цветова Н. С. Эпох скрещенье... Русская проза 1960–2020-х годов. – Санкт-Петербург : Алетей. 2023. – С. 349–355.

8. *Щукина, Д. А.* Координаты мемуарного хронотопа: Сергей Шаргунов и Захар Прилепин // XV Конгресс МАПРЯЛ. Избранные доклады. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 2320–2024.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:378.147

Авлова Т. Б., Марусенко Н. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМАТИКА КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЁННОСТИ/НЕОДУШЕВЛЁННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Анализируется категория одушевлённости/неодушевлённости в русском языке, которая лежит в основе правильного употребления разных языковых структур. Её значение превосходит простое разделение живых и неживых предметов – она оказывает прямое воздействие на морфологические особенности, определяя форму существительных в винительном падеже. Особое значение имеет освоение данной грамматической категории при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: категория одушевлённости/неодушевлённости, морфологические особенности, русский язык как иностранный,

T. B. Avlova, N. M. Marusenko

Saint-Petersburg State University

The problem of the category of animacy/inanimacy in teaching Russian as a foreign language

The article analyzes the category of animacy/inanimacy in Russian, which is the basis for the correct use of various linguistic structures. Its significance goes beyond the simple distinction between living and non-living objects, as it directly affects morphological features and determines the form of nouns in the accusative case. The mastery of this grammatical category is particularly important in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: category of animacy/inanimacy, morphological features, Russian as a foreign language.

Категория одушевлённости/неодушевлённости является одной из фундаментальных и наиболее значимых в грамматике большинства языков, формируя основу для понимания и

правильного использования многих языковых конструкций. В русском языке эта категория приобретает особую, даже уникальную значимость, поскольку её влияние выходит за рамки простого семантического различия, напрямую затрагивая морфологию, а именно – склонение существительных в винительном падеже. Это делает её изучение не просто важным, а критически необходимым аспектом в преподавании русского языка как иностранного (РКИ).

Согласно положениям «Академической грамматики-80», существительные классифицируются на две основные категории: одушевлённые и неодушевлённые. К первой группе относятся наименования живых существ, в частности людей и представителей животного мира. Примеры включают такие слова, как *человек, сын, учитель, студентка*, а также названия животных: *кот, белка, лев, скворец, ворона, окунь, щука, насекомое*. Вторая категория, неодушевлённые существительные, охватывает названия всех остальных объектов, понятий и явлений. К ним относятся, например, *стол, книга, окно, стена*, а также абстрактные понятия и события, такие как *институт, природа, лес, степь, глубина, доброта, происшествие, движение и поездка* [6, т. 1, с. 460].

В русском языковом сознании разграничение между этими категориями существительных строится следующим образом: антропонимы (имена людей) и фаунонимы (названия животных) традиционно воспринимаются как одушевленные, отвечая на вопрос «кто?». В то же время все остальные наименования классифицируются как неодушевленные, требуя вопроса «что?» [4, с. 92].

Несмотря на кажущуюся ясность, которую вносят вопросы «кто?» и «что?» в разграничение живого и неживого, их эффективность на практике не всегда абсолютна. Причина кроется в том, что эта грамматическая категория, хотя и отражает противопоставление живого и неживого, трактуется преимущественно в бытовом контексте, а не в строгом научном

понимании (то есть не в рамках биологического или неорганического мира).

Согласно И. Г. Милославскому, существительные, обозначающие представителей фауны и человека, традиционно причисляются к одушевлённым. Тем не менее эта грамматическая классификация не всегда коррелирует с биологической реальностью. Например, названия флоры и древесных пород (таких как *ясень*, *берёза*, *тюльпан*, *роза*, *травы* и т. п.) рассматриваются как неодушевлённые [2, с.54], хотя с биологической точки зрения они, безусловно, являются живыми организмами. В то же время, существительное *робот*, несмотря на свою биологическую неодушевлённость, грамматически функционирует как одушевлённое (например, «я вижу *роботов*», а не ошибочное «я вижу *роботы*»). Таким образом, применение вопросов «кто?»/ «что?» или определение одушевлённости на основе исключительно семантического критерия «живое/неживое» оказываются методами, применимость которых определено ограничена.

Под грамматически одушевлёнными существительными могут пониматься слова, являющиеся одушевлёнными согласно научным представлениям, но неодушевлёнными согласно грамматике, и наоборот.

В качестве примера можно привести известный случай со словами мертвец, покойник, труп. Хотя слова мертвец и покойник обозначают мёртвого человека, неживых существ, их форма винительного падежа совпадает с формой родительного, то есть они грамматически одушевлённые.

Форма винительного падежа слова труп, наоборот, совпадает с формой именительного, несмотря на то что обозначает мёртвого человека, так же как мертвец и покойник, то есть, слово труп является грамматически неодушевлённым.

Однако есть ряд существительных, принадлежность которых к одушевленным или неодушевленным вызывают сложности не только у иностранцев, но и у носителей русского языка. Опираясь на АГ-80, на «Книгу о грамматике» под

ред. А. В. Величко, учебник по морфологии современного русского языка С. И. Богданова и др., на «Грамматический словарь русского языка» А. А. Зализняка, выделим группы проблемных зон, связанные с категорией одушевлённости/неодушевлённости [1]–[2], [4], [6].

1-я группа: слова, обозначающие мёртвого человека: *мертвец, покойник, труп*;

2-я группа: названия мифических существ: *бес, вампир, дракон, русалка*;

3-я группа: названия фигур и аксессуаров в некоторых играх и термины карточных игр: *конь, ферзь, шар, валет, козырь, туз*;

4-я группа: слова, обозначающие кукол: *кукла, марионетка, матрёшка*;

5-я группа: названия сортов рыбы и морепродуктов и названия блюд, приготовленных из них: *кальмар, краб, креветка, мидия, устрица*;

6-я группа: названия микроорганизмов, бактерий и земноводных: *амёба, бактерия, личинка, микроб*;

7-я группа: неодушевлённые предметы, имитирующие одушевлённые существа: *зайчик (солнечный), змей (воздушный, бумажный), мишка (плюшевый), мышка (игрушка для кошки), памятник, робот, снеговик, сфинкс*;

8-я группа: существительные, которые в зависимости от значения в употреблении являются либо одушевлёнными, либо неодушевлёнными: *гений, лицо, дуб, пень, дух*;

9-я группа: антропонимы или названия произведений в качестве названий неодушевлённых предметов: *Анна Каренина, Калашников (пулемёт), Москвич (машина)*;

10-я группа: существительные, обозначающие нерасчленённую совокупность живых существ: *армия, молодёжь, народ*.

Данные группы слов вызывают особые сложности у иностранных учащихся, поэтому необходимо уделять им особое внимание на занятиях, обращая внимание на то, что их при-

надлежность к одушевленности/неодушевленности в русском языке может не совпадать с их родным языком.

Таким образом, категория одушевлённости/неодушевлённости «не является исключительно формально-грамматической», а также «семантически пустой» [5, с. 213], поскольку существует неразрывная связь между грамматическим и семантическим аспектами данной категории.

Литература

1. Зализняк, А. А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение / А. А. Зализняк. – 4-е изд. – Москва : Русские словари, 2003. – 800 с.
2. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. – 3-е изд. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 2009. – 648 с.
3. Милославский, И. Г. Морфологические категории современного русского языка / И. Г. Милославский. – Москва : Просвещение, 1981. – 254 с.
4. Морфология современного русского языка: учебник / С. И. Богданов [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2009. – 634 с.
5. Русакова, М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. – Москва : Языки славянской культуры, 2013. – 568 с.
6. Русская грамматика. Т. 1 / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – Москва : Наука, 1980. – 789 с.

УДК 811.161.1'243:611-057.87

Буре Н. А., Суханова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО АНАТОМИИ. ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования начальной языковой и предметной компетенций иностранных учащихся медико-биологического профиля на довузовском этапе обучения; оптимизации учебного процесса путем введения дополнительного учебного предмета «Русский язык для медиков. Основы анатомии».

Ключевые слова: довузовская подготовка, язык специальности, азбука анатомии, система предметных знаний, текст.

N. A. Bure, O. V. Suhanova

Saint-Petersburg State University

Formation of the primary language competence of foreign biomedical students based on anatomical texts. Pre-university level of training

In this article the questions of formation the primary language and subject competence of foreign biomedical students at the pre-university level are being studied; the optimization of studying processes by adding such a subject as “Russian language for doctors. Fundamentals of Anatomy” is also being considered.

Keywords: pre-university training, language of specialty, anatomy ABCs, knowledge system of subjects, text.

Необходимым условием успешного освоения будущей профессии студента-иностранца является овладение основами языка специальности, знание элементов научного стиля речи, формирование системы предметных знаний уже на довузовском этапе обучения. От того, каким будет этот первый этап, во многом зависит качество профессионального образования студента.

Большой набор слушателей медико-биологической направленности Подготовительного отделения (для иностранных граждан) СПбГУ поставил перед преподавателями задачу оптимизации процесса обучения и введения дополнительного учебного предмета «Русский язык для медиков. Основы анатомии».

Анатомия – один из сложнейших предметов на медицинском факультете, особенностью которого является обилие новой лексики (терминологии), а также специфика научного стиля речи, который в курсе РКИ практически не изучается или изучается в незначительном объёме, который не позволяет выработать навык владения им. Не во всех странах анатомия изучается в школе, и в Россию приезжают иностранные студенты, которые не имеют даже представления об этом предмете (в отличие от физики, химии и биологии). В связи с этим введение в язык специальности на материале предмета «Ана-

томия» представляется чрезвычайно актуальным и целесообразным.

Структура курса ориентирована на элементарное знакомство с анатомией (азбукой анатомии): с тканями и системами организма человека.

Цель курса – формирование начальной языковой компетенции учащихся медико-биологического профиля на материале адаптированных текстов по анатомии. «Язык как сквозь туман проглядывает сквозь каждое предложение», т. е. языковая компетенция взаимодействует с когнитивной [1, с. 143,178]. Поэтому важное место при формировании начальной языковой компетенции занимает погружение в профессиональную лексику и контекст будущей профессии.

На начальном этапе подготовки это позволяет познакомить слушателей с базовым профессиональным словарем, сформировать у них основы языкового общения и закрепить первичные навыки речевого общения на профессиональные темы.

Целью обучения языку является его использование. Учебные материалы должны вести к выполнению коммуникативной задачи, в решении которой используется фактический материал и знание о языке. Следовательно, учебные материалы должны быть представлены по модели: 1. Ввод материала. 2. Содержание. 3. Языковые средства. 4. Практическая задача.

Материалы курса должны стимулировать мышление, вызывать интерес; отражать цель обучения; способствовать созданию адекватного представления о предмете дисциплины «Анатомия». Материалы могут оформляться как текст, диалог, видеозапись, диаграмма и содержать в себе новые единицы языка, модели использования языка; ставить коммуникативные задачи в соответствии с уровнем владения языковыми средствами.

Учитывая, что слушатели еще недостаточно владеют русским языком, правильнее построить работу именно на текстовом материале. Текст – активный продукт речемышлитель-

ной деятельности, что проявляется в актуализации лексических и грамматических значений, с другой стороны, текст воздействует на речемыслительную деятельность – на отбор языковых средств при продуцировании «собственных» высказываний.

Выбор текстов, составление заданий по темам курса должен обязательно учитывать особенности восприятия информации на довузовском этапе обучения. Среди этих особенностей – фрагментарное мозаичное восприятие реальности. При этом процесс познания подменяется неосознанным «поглощением» информации. Кроме того, возрастает роль выполнения упражнений, заданий, контролирующих понимание получаемой информации и по предмету изучения, и по языковым средствам представления этой информации: итоговых самостоятельных работ по каждой теме с использованием конспекта; итоговой (в конце курса) презентации по выбранной теме (учащиеся должны показать навык говорения на языке анатомии – на языке будущей специальности).

В функциональном плане в тексте выявляются две системы языковых единиц: номинативная (единицы лексического уровня) и коммуникативная (единицы, которые осуществляют мыслительно-коммуникативную функцию: предложения, комбинации предложений, сложное синтаксическое целое, абзац и др., текст как конечная задача коммуникативного акта).

Каждый урок курса организован по текстоцентрическому принципу: лексика, системные отношения в лексике, грамматические конструкции изучаются на основе текста. Учебные материалы должны отвечать требованиям заучивания, требованиям проблемности, экспериментальности, соавторства с учеником.

Источником материалов для занятий служат тексты из пособий по дисциплине «Анатомия», которые определяются программой этой дисциплины на 1 курсе по профильной специальности. Работа с текстом может быть представлена как

«продвижение по четырём ступеням»: А. Языковые средства (лексические, грамматические, синтаксические). В. Коммуникативные регистры (позиция автора по отношению к тому, о чем говорится). С. Тактика автора (сюжет, композиция текста). D. Стратегия автора (идея, цель создания текста) [2, с. 300–301].

Особое внимание на начальном уровне обучения языку специальности следует уделять уровню А. В систему лексических средств входят не только слова, но и протяженные терминологические словосочетания (наименования артефактов), предложения. Значительная часть слов вводится с помощью пред- и послетекстовых упражнений.

При отборе учебного материала необходимо учитывать соответствие текстов содержанию курса по специальности; языковую доступность для понимания учащимися базового уровня владения русским языком; наличие лексико-грамматических и коммуникативных заданий для усвоения академического языка и ориентация в предметной области; возможность стимулирования заданиями мыслительной деятельности обучающихся. Учебный материал курса – 30 текстов (тематических блоков).

Инвариантная структура урока состоит из 5 блоков. 1. Ключевые слова по теме урока. 2. Словарные упражнения: разнообразная работа над лексикой каждой темы. 3. Чтение текста. Требование к тексту: синтаксис текста не должен быть сложным. Наглядность, визуализация – один из главных принципов знакомства с материалом. 4. Вопросы на понимание, упражнения, направленные на обзор грамматических конструкций, на расширение словарного запаса учащихся. Учащиеся усваивают языковой шаблон: «Конструкции, становятся для носителя языка основой для непосредственных аналогий, образцами для построения очередных высказываний» [3, с. 8]. 5. Коммуникативные упражнения немногочисленны. Они включают упражнения «вопрос по содержанию текста – ответ на вопрос».

При составлении курса использовался опыт работы над учебно-методическим пособием «Введение в язык специальности: Химия. Биология. Анатомия» [4] и опыт практической работы в рамках курса «Введение в язык специальности».

Курс «Русский язык для медиков. Анатомия» уже на довузовском этапе обучения помогает овладеть специальной лексикой и терминологией (азбукой анатомии), создает основу для последующего успешного изучения дисциплин медико-биологического профиля.

Литература

1. *Звегинцев, В. А.* Предложение и его отношение к языку. – Москва : МГУ, 1976. – 308 с.
2. *Золотова, Г. А.* Русский язык: От системы к тексту / Г. А. Золотова, Г. П. Дручинина, Н. К. Онипенко. – М.: Дрофа, 2002. – 320 с.
3. *Норман, Б. Ю.* Понимание текста и его синтаксическая «предыстория» // *Russian Linguistics*. – 1998. – 22/1. – С. 1–12.
4. Введение в язык специальности: Химия. Биология. Анатомия: учебное пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2023. – 124 с.

УДК 159.952.6:378.048.2:811.161.1'243

Вихриева И. В., Пашкова М. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ИНОСТРАННОГО АСПИРАНТА-МЕДИКА: КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ И АДАПТАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье рассматривается коллективный психологический портрет современного иностранного аспиранта-медика в контексте преподавания РКИ на уровне от В1 к С1. Анализируется феномен клипового мышления как новый «культурный код», восприятие учебной информации, необходимость адаптации дидактических подходов при переходе от традиционного к визуально-модульному формату занятий.

Ключевые слова: коллективный психологический портрет, аспиранты, адаптация методических подходов.

I. V. Vikhrieva, M. N. Pashkova

Saint-Petersburg State University

Collective psychological profile of international medical postgraduates: clip thinking and adjusting RFL instructional strategies

The article explores the collective psychological profile of international medical postgraduates in RFL classes (levels B1–C1). It analyzes clip thinking as a contemporary "cultural code" influencing information perception and highlights the need to adapt teaching methods by shifting from traditional models to visual-modular formats.

Keywords: collective psychological profile, postgraduates, adjusting RFL instructional strategies.

В настоящее время, описывая коллективный психологический портрет иностранного аспиранта-медика, преподавателю приходится принять, что клиповое мышление уже не индивидуальная особенность слушателя, а психологический портрет группы слушателей, новый «культурный код».

Нельзя не учитывать и игнорировать скорость и фрагментарность восприятия учебной информации на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами вообще и аспирантами-медиками, в частности. Характеризуя современную аудиторию аспирантов, мы сталкиваемся с тем, что Ф. И. Гиренок называет сознанием, которое "не выстраивает логические цепи, а работает с образом" [3, с. 48].

Практически происходит своего рода методологический разрыв с традиционной моделью преподавания русского языка, требующей глубокого погружения в морфологические, синтаксические и семантические структуры.

Рассмотрим подробнее коллективный психологический портрет иностранного аспиранта-медика в контексте клипового мышления. «Клиповость» vs профессиональной системности. С одной стороны, медицина требует логики и глубокого анализа, особенно в научном тексте, с другой – привычка к быстрому переключению внимания мешает сфокуси-

роваться на длинных синтаксических конструкциях научного стиля. Современные аспиранты успешно воспринимают информацию по русскому языку короткими, визуализированными блоками. Они демонстрируют «так называемый» языковой минимализм и неготовность углубляться в информацию. При работе с длинными научными текстами они сталкиваются с трудностями при выделении главных аспектов и понимании некоторых смыслов. Вместо анализа они «просматривают» текст на предмет знакомых слов, зачастую не выстраивая логических связей между частями предложения или абзацами.

Прагматическая установка аспирантов-медиков требует от преподавателя тщательного отбора материала. Узкоспециализированный аспирант, например кардиолог, с трудом сосредотачивается на текстах по гастроэнтерологии, травматологии или венерическим заболеваниям. Как отмечают В. Б. Куриленко и М. А. Макарова, обучение этой категории слушателей должно быть ориентировано на "формирование умений продуцировать научные тексты различных жанров", что невозможно без освоения "специфических синтаксических моделей научного стиля" [4, с. 139]. Наблюдается высокая мотивация к изучению терминологии и низкая к сложным грамматическим конструкциям, если они не влияют на смысл. Кроме того, психоэмоциональное состояние аспирантов-медиков, связанное с перегрузкой в учебе и работе, приводит к хроническому стрессу, дефициту времени, академической тревожности. Врачи по роду своей деятельности привыкли к четким алгоритмам, поэтому для выработки коммуникативных навыков аспирантам-медикам легче работать с текстом-образцом (фреймом) «по составлению наглядных фрейм-схем, представляющих собой логико-композиционные модели учебно-научных текстов» [5, с. 3], а не свободным творчеством.

Таким образом, для результативного проведения занятий, для формирования полноценной языковой личности преподавателю следует понимать и исходить из коллективного психо-

логического портрета слушателя, адаптируя методику ведения дисциплины. Это касается тех аспектов владения языком, которые требуют логики и длительной концентрации внимания.

Наибольшие сложности вызывают навыки монологической речи и пересказа. Аспирантам-медикам достаточно сложно выстроить длинную, логически связную цепочку высказываний. Их речь часто фрагментарна, в ней мало сложных синтаксических конструкций, наблюдается перескакивание с одной мысли на другую без использования средств межфразовой связи. Современный слушатель всё чаще "не может работать с длинными семантическими структурами", из-за чего академический текст становится для него "труднопреодолимым барьером" [7, с. 133].

Понимание и владение сложной системой окончаний, падежей и видов глагола требует системного подхода. Однако клиповое мышление, ориентированное на визуальную ассоциацию и фрагмент, плохо справляется с освоением грамматических парадигм. Студенту проще запомнить конкретную фразу как «клип», чем понять правило, позволяющее создавать множество подобных фраз. Это приводит к образованию пробелов в знаниях, когда студент знает отдельные лексемы, но не может грамотно связать их в предложении.

Адаптация дидактических подходов в обучении РКИ предполагает создание интерактивной среды, которая использует визуальные инструменты и микрообучение в группе аспирантов-медиков. Такие модели выступают в роли "когнитивных опор, облегчающих процесс свертывания и развертывания информации" [6, с. 106].

Цифровая дидактика и микрообучение (*microlearning*) подает сложный научный материал (например, структуру статьи или описание патогенеза) через логически завершённые модули.

Использование *инфографики* помогает визуализировать сложные грамматические правила или лексические группы в сжатом и наглядном виде. Переход от линейного текста к ви-

зуально-модульному формату оправдан современным пониманием принципа наглядности. Наглядность сегодня – это "специально организованный показ учебного материала, помогающий учащемуся проникнуть в сущность изучаемого явления" [1, с. 147]. Представим некоторые типы инфографики с примерами.

1. Грамматическая инфографика: «Глагольное управление» с примерами.

Пример: Глаголы со значением изменения (важно для описания динамики болезни).

В центре: Глагол (например, УВЕЛИЧИВАТЬСЯ / УВЕЛИЧИТЬСЯ, УМЕНЬШАТЬСЯ/УМЕНЬШИТЬСЯ)

Стрелка «1» (В/НА + Винительный падеж): увеличиться в два раза, увеличиться на 5 см.

Стрелка «2» (ДО + Родительный падеж): *увеличиться до критических значений.*

Стрелка «3» (ЧЕМ? Творительный падеж): характеризоваться увеличением (чего?) печени.

2. Лексико-семантическая инфографика с заданиями: «Симптомокомплекс язвенной болезни».



Инфографика на основе анатомического силуэта связывает лексику с базовыми профессиональными знаниями. Задания имеют проблемный характер и связаны с реальным опытом аспиранта-медика. Это стимулирует самостоятельное мышление и помогает преодолеть поверхностное восприятие.

Задание: описать болевой синдром, используя лексику:

Характер боли: острая, тупая, ноющая, режущая, кинжальная (важно для язвенной болезни).

Иррадиация: отдает в спину, в лопатку, в левое плечо.

Продолжительность: приступообразная, постоянная, кратковременная.

3. Логико-смысловая инфографика: устойчивые речевые клише или типовые синтаксические модели научного текста, например, «обусловлено чем», «сопровождается чем», «указывает на что» и другие.

Рассмотрим модели причинно-следственных связей.

Блок А (Причина) → устойчивое речевое клише → Блок Б (Следствие).

Варианты устойчивых речевых клише в центре предложения:

... *является причиной* ... (+ Род. падеж)

... *приводит к* ... (+ Дат. падеж)

... *обуславливает* ... (+ Вин. падеж)

Обратная связь: ... *вследствие чего* ..., ... *в связи с чем*

Инфографика содержит стереотипность, с которой медики работают в формате протоколов и алгоритмов. Аспирант-медик мгновенно считывает модель, без опоры на тексты и правила.

Использование *Интеллект-карт (Mind Maps)* позволяет организовывать информацию нелинейно, что соответствует структуре клипового мышления, но при этом заставляет слушателя выстраивать связи между понятиями. Интеллект-карты эффективны при семантизации лексики, анализе текстов и подготовке к монологическим высказываниям. Для аспиранта-медика интеллект-карты не просто набор слов, а функционально-смысловые модели, которые помогают быстро переводить медицинские знания на язык научной речи. «Ассоциации помогают восстановить логические связи», которые теряются при обычном линейном чтении длинного научного текста. [2, с. 2].

Представим структуру интеллект-карты по теме «Язвенная болезнь» и задания к ней.

Центральный блок – это визуальный центр: язвенная болезнь (ЯБ)

Ветвь 1: Определение и этиология (О чем писать во введении)

Ключевые конструкции: представляет собой..., характеризуется..., играет важную роль...

- **Подветви:**

- **Факторы риска:** *Helicobacter pylori*, наследственность, алиментарные факторы (нарушение питания), стресс.
- **Патогенез:** нарушение равновесия между факторами агрессии и факторами защиты.

Ветвь 2: Клиническая картина (Глагольное управление)

- **Ключевые конструкции:** жаловаться на (что?), локализоваться в (чем?), возникать после (чего?).

- **Подветви:**

- **Болевой синдром:** «голодные» боли, ночные боли, связь с приемом пищи.
- **Диспепсия:** изжога, тошнота, отрыжка кислым.

Ветвь 3: Диагностика (Научный аппарат)

- **Ключевые конструкции:** основываться на (чем?), подтверждаться результатами (чего?), позволять визуализировать...

- **Подветви:**

- **Лабораторная:** анализ кала на антиген, дыхательный тест.
- **Инструментальная:** ЭГДС (золотой стандарт), биопсия, рентгенография.

Ветвь 4: Лечение и осложнения (Рекомендательный блок)

- **Ключевые конструкции:** направлен на (что?), включать (что?), приводить к (чему?).

- **Подветви:**

- **Терапия:** эрадикация *H. pylori*, ингибиторы протонной помпы (ИПП), диетотерапия.
- **Осложнения:** перфорация, пенетрация, кровотечение, стеноз.

Задания по карте:

1. Задание на трансформацию: составить из кратких записей «Клиническая картина» развернутые предложения научного стиля.

Например: «Боли + прием пищи» → «Характерным признаком заболевания является четкая связь болевого синдрома с приемом пищи».

2. Работа с падежами: Выделите глаголы управления (жаловаться **на что?**, характеризоваться **чем?**) разными цветами прямо на карте.

3. Подготовка к статье: Карта фактически является готовым планом статьи. Можно написать аннотацию, двигаясь по ветвям по часовой стрелке.

Готовые речевые блоки не нарушают классические каноны преподавания, а развивают ключевой принцип методики – коммуникативность. Владение языком – это не "механическое накопление знаний", а "сознательный процесс формирования речевых навыков" [8, с. 154]. В современной образовательной среде наблюдается устойчивая тенденция к представлению информации с использованием мультимедийных инструментов, которая выводит аспирантов-медиков в среду профессиональной научной речи.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Бьюзен, Т.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
3. *Гиренок, Ф. И.* Клиповое сознание. – Москва : Академический проект, 2016. – 256 с.
4. *Куриленко, В. Б.* Технологии обучения студентов-медиков общению на профессиональные темы / В. Б. Куриленко, М. А. Макарова // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 4. – С. 138–145.
5. *Пащикова, М. Н.* Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности (фреймовый подход) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2017. – 24 с.

6. *Ранута, А. Г.* Визуализация как средство интенсификации обучения в высшей школе // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 104–108.

7. *Фрумкин, К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский журнал. – 2010. – № 9. – С. 131–138.

8. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 811.161.1'243:372.881.161.1:004.738.5

Гадзова А. Ю.

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Реутова М. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МИНИ-ВЛОГОВ КАК ЭФФЕКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается методический потенциал использования мини-влогов при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. Данный вид деятельности представляется авторам эффективным инструментом для преодоления языкового барьера, практики навыков устной речи и публичных выступлений. Создание мини-влогов мотивируют студентов использовать русский язык в повседневной жизни и оказывает позитивное воздействие на формирование их речевых навыков.

Ключевые слова: *влог, русский как иностранный, продуктивные виды речевой деятельности, говорение.*

A. Yu. Gadzova

Shenzhen MSU-BIT University

M. A. Reutova

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Herzen University

Using mini-vlogs as an effective tool for developing communication skills in the process of learning Russian as a foreign language

This article examines the methodological potential of using mini-vlogs in teaching Russian as a foreign language at the initial stage. This type of activity is considered by the authors to be an effective tool for overcoming the language barrier, practicing oral skills and public speaking. Creating mini-vlogs motivates stu-

dents to use Russian language in everyday life and has a positive impact on the formation of their speech skills.

Keywords: vlog, Russian as a foreign language, productive types of speech activity, speaking.

Одной из главных проблем обучения иностранному языку в неязыковой среде является ограниченный характер языковой практики и отсутствие ежедневного контакта с «живой» русской речью [1]. В отличие от студентов, изучающих русский язык в России и вынужденных использовать его в повседневной жизни, студенты, изучающие русский язык в своей стране, используют его только в рамках аудиторных занятий. Это не только препятствует развитию коммуникативных навыков, но и снижает мотивацию к изучению языка, поскольку студенты не видят реальных возможностей для применения полученных знаний.

В данной статье речь пойдет об особенностях использования мини-влогов на элементарном и базовом уровнях владения русским языком в целях развития коммуникативных навыков. В настоящее время существует большое количество работ, посвященных использованию видеоматериалов (фильмов, репортажей, блогов, подкастов и т. д.) при обучении РКИ (Н.Б. Руженцева, М.Р. Бабилова, И.В. Беленкова, В.Э. Матвеев, Б.С. Белоус). Просмотр видео сопровождает не только работу с лексико-грамматическими темами, но и чтение художественных текстов [2]. Однако большинство работ рассматривают видеоматериалы как источник аутентичной языковой информации.

В современных условиях постоянно развивающегося мира от преподавателя требуется умение адаптировать актуальные тренды, «превращать» их в новые инструменты обучения и применять их в учебном процессе (использование на занятиях комиксов [3], методов театрализации [4], экскурсий [5], игр [6] и т. д.). Одним из таких эффективных инструментов может стать формат мини-влогов. **Влог** (сокр. от англ. «video blog») – это разновидность блога, основное содержание кото-

рого представлено в виде коротких видеозаписей. Такой формат позволяет создавать краткие монологические высказывания о различных аспектах жизни: учебе, увлечениях, повседневных делах, профессиональной деятельности и т. д. Их популярность делает его потенциально мотивирующим форматом для учащихся. Влоги в качестве наглядного материала уже активно используются при изучении иностранных языков [7]. Среди блогеров, чьи влоги интересны студентам, можно выделить, например, Ян Гэ (рубрика «#невыносимыйрусскийязык») [8], Лоренцо (сравнение культур Италии и России) [10], Брэндон Уильямс (жизнь в Петербурге и русский язык глазами иностранца) [9], Петя и Ирис (сравнение русского и китайского языков и культур) [11]. В данных влогах студентов привлекает человек, который уже изучил русский язык, погрузился в культуру. Однако в условиях отсутствия языковой среды и возможности использовать изучаемый язык вне занятий создание собственных влогов может стать отличным подспорьем в качестве регулярных домашних заданий.

Использование мини-влогов в учебных целях способствует решению нескольких методических задач. Во-первых, они помогают преодолеть психологический барьер и снизить страх перед говорением на иностранном языке. Работая с камерой, а не с живым собеседником, студенты испытывают меньший стресс. Осознание того, что есть возможность остановить запись и сделать новый дубль в случае ошибки, помогает им раскрепоститься и формирует более позитивное отношение к практике речи. Во-вторых, эта задача стимулирует учащихся к формулированию мыслей, активизируя изученную лексику и грамматические модели в условиях, приближенных к реальной коммуникации. В-третьих, формат влога позволяет студентам прослушивать и анализировать собственную речь, что является уникальной возможностью для саморефлексии и самокоррекции, которая редко присутствует в традиционных форматах аудиторной работы. В-четвертых, такой формат не только привлекает их к говорению во внеурочное время, но и

даёт возможность просматривать влоги однокурсников, что способствует развитию аудиальных навыков.

Такой вариант работы получает разнообразные реализации в зависимости от интересов студентов, их мотивированности, вовлеченности и типа личности. Как правило, экстравертам намного проще даётся создание влогов, нежели интровертам. Однако случаются ситуации, когда застенчивые студенты интроверты, которые очень стесняются отвечать в классе, раскрываются с удивительной стороны именно в работе с влогами.

На самых ранних этапах обучения могут быть использованы совершенно элементарные грамматические и лексические темы. Элементарное описание своего быта: «Это моя комната: это мой стол, мой стул, мой компьютер, моё зеркало...», «Знакомьтесь, это моя мама. Она готовит. Это мой папа. Он читает», «Это наш университет. Здесь я изучаю русский язык». По мере изучения новых грамматических конструкций и сами ролики будут усложняться и становиться длиннее. При активной поддержке преподавателя и одногруппников (просмотры, лайки, комментарии) этот процесс увлекает и мотивирует снимать больше влогов.

Темой для влогов может стать не только личная жизнь, занятия и хобби, но и рефлексия на сам русский язык и культуру. Некоторые студенты, вдохновившись роликами иностранцев на русском языке, начали снимать аналогичные влоги, выискивая нелогичности и странности русского языка или рассказывая о каких-то интересных явлениях культуры.

Такая тематика позволяет студентам глубже вникать в тонкости языка и культуры, а даже если это сводится к дублированию чужих находок, это остается прекрасной практикой аудиальных и речевых навыков.

Литература

1. Гадзова, А. Ю. Особенности обучения русскому языку как иностранному китайских студентов нефилологических специальностей в неязыковой среде / А. Ю. Гадзова, В. В. Мячина // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в

иностранный аудитории. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. – С. 28–33.

2. *Гадзова, А. Ю.* Художественный текст в обучении иностранных учащихся русскому языку // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина). – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2024. – С. 193–198.

3. *Реутова, М. А.* Потенциал комиксов при обучении иностранных студентов русскому языку и литературе / М. А. Реутова, Д. А. Мухина // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. – С. 214–218.

4. *Реутова, М. А.* Театральные технологии при обучении русскому языку как иностранному учащихся подготовительного факультета // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2025. – С. 41–45.

5. *Ухарцева, В. И.* Экскурсионная деятельность как инструмент социальной адаптации иностранных учащихся // Образовательная дипломатия России в странах Африки и Ближнего Востока, 17–18 октября 2024 года. – Майкоп: Майкопский государственный технологический университет, 2024. – С. 91–95.

6. *Холодкова, М. В.* Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному / М. В. Холодкова, Ж. И. Жеребцова, Т. А. Дьякова // Вестник ТГУ, 2021. – № 190. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-igrovyyh-tehnologiy-pri-distantionnom-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 11.02.2026).

7. *Волкова, Д. А.* Использование аутентичного видеоблога на уроках английского языка в школе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 05 (82). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ispolzovanie-autentichnogo-videobloga-na-urokakh-anglijskogo-yazyka-v-shkole.html> (дата обращения: 21.11.2025).

8. *Ян Гэ. Yang Ge.* – URL: <https://www.tiktok.com/@yanggemadeinchina> (дата обращения: 3.03.2026).

9. *Брэндон Уильямс.* Американец в России. – URL: <https://vk.com/englishbrandon> (дата обращения: 3.03.2026).

10. *Лоренцо.* Супер Итальяно. – URL: <https://vk.com/lorenzobagnati98> (дата обращения: 3.03.2026)

11. *Петя и Ирис. Petya I Iris.* – URL: https://www.tiktok.com/@petya_iris (дата обращения: 3.03.2026).

Го Ханьвэнь

Санкт-Петербургский государственный университет

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В данной статье анализируется лингводидактический потенциал инструментов искусственного интеллекта для формирования аудитивных умений на русском языке как иностранном. Рассматриваются дидактические принципы обучения аудированию иноязычных текстов. Особое внимание уделяется возможностям и ограничениям применения ИИ-технологий при формировании умений восприятия звучащих текстов.

Ключевые слова: аудирование, искусственный интеллект (ИИ), персонализация обучения, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный (РКИ).

Guo Hanwen

Saint-Petersburg State University

Development of listening skills using ai technologies (in the aspect of Russian as a foreign language)

This article analyzes the linguistic and didactic potential of artificial intelligence tools for the formation of listening skills in Russian as a foreign language. The didactic principles of teaching listening to foreign language texts are considered. Special attention is paid to the possibilities and limitations of the use of AI technologies in the formation of perception skills of sounding texts.

Keywords: listening skills, artificial intelligence (AI), personalization of learning, communicative competence, Russian as a foreign language (RFL).

Особое место в развитии коммуникативной компетенции при овладении иностранным языком занимает аудирование [1, с. 32]. Поскольку традиционной методике обучения аудированию характеризуется недостаточной эффективностью, в последние годы все активнее внедряются ИИ-технологии.

По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, «аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и ак-

тивной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [2, с. 161].

А. С. Будникова и Е. В. Иванова подчеркивают ключевое значение аудирования для сбора информации и развития коммуникативных умений у обучающихся [3, с. 184].

В современной лингводидактике принято разграничивать коммуникативное и учебное аудирование. Первое ориентировано на развитие речевого слуха и автоматизацию распознавания языковых единиц, а также на выработку навыков критического осмысления звучащего текста. В то же время коммуникативный тип аудирования рассматривается как комплексное умение интерпретировать иноязычные высказывания в условиях реального общения (при однократном их предъявлении) [4, с. 114].

Среди основных проблем традиционного подхода к обучению аудированию иноязычных текстов выделяются следующие: методические ограничения, недостаточная индивидуализация, слабая адаптация к реальным условиям общения и недостаточное количество аутентичных аудиоматериалов.

Внедрение ИИ-технологий позволяет эффективно решать данные проблемы. И. В. Подоляка и Е. М. Чичигина считают, что использование компьютера и ИИ в обучении языкам не только помогает развивать аудитивные умения, но и обеспечивает повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции [5, с. 312].

При обучении аудированию с помощью ИИ следует опираться на следующие принципы: принцип персонализации (адаптация скорости, тембра и эмоциональной окраски); принцип интерактивности (активное взаимодействие и своевременная обратная связь); принцип контекстуального обучения (использование речевых конструкций в определенной коммуникативной ситуации); принцип доступности [6, с. 317–319].

Технологии искусственного интеллекта могут реализовать такие функции, как написание аудиотекстов, синтез речи,

перевод речи в текст, создание иммерсивной среды [7, с. 1526]. Рассмотрим подробнее ИИ-технологии, применяемые при обучении иностранцев аудированию текстов на русском языке.

Создание аудиотекстов. Нейросети (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat) способны создавать адаптированные тексты и диалоги, приближенные к реальным ситуациям общения, в соответствии с заданной темой и уровнем сложности, а также разрабатывать упражнения к аудиотекстам. Однако сгенерированные тексты могут содержать языковые неточности, поэтому требуется обязательное редактирование.

Синтез речи. Платформы (Voicebot, NaturalReader) позволяют генерировать аудиозаписи с заданными параметрами (темп, тембр, высота тона). К недостаткам этой технологии относятся не всегда корректная расстановка ударений в словах и сложности при моделировании диалогов с одновременным использованием нескольких голосов.

Перевод речи в текст. «Эти системы обычно базируются на глубоком машинном обучении, используя нейронные сети для выделения и интерпретации особенностей речи. Такие инструменты позволяют студентам прослушивать аутентичные речевые образцы, улавливая различия в произношении, темпе и интонации» [8, с. 105]. Однако остаются не до конца решенными проблемы распознавания нестандартного произношения и многоголосия.

Создание иммерсивной среды. Виртуальная реальность обеспечивает культурный контекст и интерактивность. В такой среде студенты могут полностью погрузиться в атмосферу изучаемого языка, что способствует повышению их мотивации [8, с. 106]. Основными препятствиями к внедрению виртуальной среды являются высокая стоимость и технические ограничения.

Таким образом, применение технологий искусственного интеллекта при обучении РКИ открывает новые возможности для развития аудитивных умений. Тем не менее использова-

ние этих инструментов требует контроля со стороны преподавателя, методического сопровождения и постоянного повышения технологической грамотности преподавателей-русистов.

Литература

1. *Богданова, В. Л.* Трудности при обучении аудированию и пути их преодоления у взрослых обучающихся при помощи искусственного интеллекта // Теория и практика профессионально ориентированного языкового обучения : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Саратов : СВКИ ВНГ РФ, 2025. – С. 32–37.

2. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.

3. *Будникова, А. С.* Особенности обучения аудированию как речевому виду деятельности / А. С. Будникова, Е. В. Иванова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 2 (62). – С. 180–184. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49089554> (дата обращения: 25.01.2026).

4. *Симбулетова, Р. К.* Аудирование как средство обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов / Р. К. Симбулетова, Ф. А. Аутлева, А. Р. Шхумишхова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 95-2. – С. 113–115. DOI: 10.18411/trnio-03-2023-89.

5. *Подоляка, И. В.* Использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения аудированию на уроках английского языка / И. В. Подоляка, Е. М. Чичигина // Вестник науки. – 2025. – №2 (83). – С. 310–315. – URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/21507> (дата обращения: 28.01.2026).

6. *Евстигнеев, М. Н.* Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. № 2. – С. 309–323. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323.

7. *Зверева, А. Е.* Использование технологий искусственного интеллекта в процессе развития умения аудирования с пониманием основного содержания на уроках английского языка в 4-х классах / А. Е. Зверева, И. А. Крылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. № 10. – С. 1524–1531.

8. *Рего Г. Э.* Совершенствование навыков аудирования в английском языке с применением технологий искусственного интеллекта / Г. Э. Рего, Е. В. Рего // StudArctic Forum. 2024. Т. 9. № 2. С. 100–110.

УДК 811.161.1'243:378.146:004

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ (MOODLE, CANVAS, GOOGLE PLATFORM)

Данная статья посвящена использованию тестирования на уроках русского как иностранного. В ней рассматриваются возможности использования онлайн-платформ, а также типы тестов, которые можно предложить для проведения входного тестирования.

Ключевые слова: тестирование, онлайн-платформы, лингводидактическое тестирование, нестандартизированное тестирование, способы тестирования.

E. A. Golovina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

This article focuses on the use of testing in Russian as a Foreign Language classes. It examines the potential of online platforms and the types of tests that can be offered for entrance testing.

Keywords: testing, online platforms, linguodidactic testing, non-standardized testing, testing methods.

Тест – это система заданий, выполнение которых позволяет определить уровень сформированности коммуникативной компетенции по заранее установленным критериям [2, с. 58].

За последние годы наблюдается повешенный рост интереса к истории России и изучению русского языка. В российские университеты поступает большое количество иностранных студентов, значительная часть которых уже изучала или будет изучать русский язык как иностранный (далее – РКИ). Первичная диагностика уровня владения языком необходима для грамотного распределения студентов по группам, для эффективного усвоения материалов. Вместе с тем университеты сталкиваются с необходимостью организации дистанционного

обучения для студентов, которые по разным причинам (семейные обстоятельства, визовые формальности, состояние здоровья и т. д.) не могут присутствовать в аудиториях на занятиях. Для таких случаев необходимо использовать онлайн платформы на базе университетов.

Активное внедрение цифровых технологий в образование кардинально изменило подход к занятиям, к диагностике уровня владения иностранными языками. На занятиях по РКИ всё чаще используются электронные образовательные платформы, такие как *Moodle, Canvas, Google Platform*.

При обучении РКИ преподаватели стараются выбрать наиболее эффективный способ определения уровня языковой подготовки. Одним из ключевых элементов определения уровня на первом курсе является проведение входного тестирования на первых занятиях.

Тестирование как способ измерения результатов обученности студентов и стандартизации уровней требований к испытуемым по дисциплинам учебного плана занимает особое место в системе контроля эффективности процесса обучения в вузах [1, с. 225].

Разработка тестовых материалов для начального этапа предполагает предварительный выбор типа тестирования, соответствующего заявленным целям, задачам и условиям проведения. При создании теста или выборе типа тестирования необходимо определиться с подходом, будет ли это лингводидактическое тестирование в рамках общепринятых требований либо нестандартизированный (преподавательский) тест, который разработан под определённую учебную программу, специальность и контингент обучающихся.

Благодаря установленным требованиям к лингводидактическому тестированию данный подход обеспечивает комплексную диагностику языковой подготовки обучающегося. В связи с ежегодным увеличением издаваемых тестовых материалов по РКИ преподаватель получает возможность выбрать тот диагностический «инструмент», который наиболее соот-

ветствует целям и задачам заявленной образовательной программы. Также преподаватель может выбрать тип заданий: открытый или закрытый.

В случае выбора нестандартизированного типа тестирования преподаватель с учетом условий проведения тестирования получает возможность включить в тест задания как открытого, так и закрытого типа на проверку сразу нескольких видов речевой деятельности.

Большинство тестов состоит из следующих блоков:

- лексика и грамматика;
- письмо;
- чтение;
- аудирование;
- говорение.

Некоторые из тестовых заданий могут быть открытого типа. Например, обучающийся должен прочитать отрывок текста и ответить на вопросы. Ответы записываются им в специально отведённое поле. Таким образом проверяющий может увидеть, понимает ли обучающийся смысл прочитанного, может ли применять грамматические знания в заданиях не только закрытого типа.

Тестирование помогает преподавателям выявить как коммуникативно значимые ошибки (далее – КЗО), так и коммуникативно незначимые ошибки (далее – КНЗО).

При всех достоинствах тестирования как формы контроля в практике преподавания РКИ нельзя не учитывать и его недостатки. К ним можно отнести: невозможность проконтролировать правильность речи учащихся, сложность оценки заданий открытого типа без стандартизированных требований, вероятность угадывания, эффект «натаскивания», психологические и физические факторы, ограниченность временными рамками, сложность технической реализации. Кроме того, стоит отметить, что составление стандартизированных тестов – процесс очень трудоемкий и требует большого внимания и квалификации.

За последние годы система образования претерпела существенную трансформацию, изменила направление в сторону дистанционного обучения. Это связано с тем, что многие университеты для проведения учебных занятий, выполнения домашних работ или тестирования параллельно с проведением аудиторных занятий стали использовать онлайн-платформы (например, *Moodle*, *Canvas*, *Google Platform*). Данные платформы позволяют частично или полностью автоматизировать процесс проверки тестовых заданий, т.к. на этапе разработки тестирования преподаватель может выбрать функцию автопроверки. После прохождения тестирования студент может увидеть свои результаты, в частности узнать, где он допустил ошибки, прочитать комментарии к правильным ответам и получить «направление» к необходимому грамматическому правилу. Обучающийся может загружать на данные платформы аудиозаписи, что позволяет проверяющему оценить одновременно несколько видов речевой деятельности. Например, языковой тренажер *Quizzy* дает возможность обучаемому создавать карточки с вопросами и ответами для закрепления пройденного грамматического материала, повторения лексики или выполнять «ожившие» упражнения, в которые обучающийся может вписывать ответы, соединять их или переносить. Проведение онлайн-тестирования необходимо студентам, которые на момент начала учебного года находятся в своих странах и не имеют возможности прибыть в университет для определения уровня знания языка. Однако на момент приезда они уже будут иметь информацию о своих результатах и смогут сразу приступить к обучению в группе, соответствующей их уровню.

Таким образом, благодаря использованию различных способов тестирования преподаватель имеет возможность выявить КЗО и КНЗО у обучаемых, которые находятся в России или в своей стране, распределить их по уровням знания языка, установить основные пробелы, чтобы убедиться в необходимости проведения для них корректировочного курса.

Литература

1. Байтукаева, А. М. Лингводидактическое тестирование как инструмент педагогического мониторинга // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2011. – Т. 24, №3. – С. 225–230.
2. Рапопорт, И. А. Тесты в обучении иностранному языку в средней школе / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин : Валгус, 1987. – 352 с.
3. Азимов, Э. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Азимов, А. Щукин. – Москва, 2009.

УДК 378.147:811.161.1'243:76

Гэн Цзе

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»

В данной статье обосновывается необходимость формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у китайских студентов, обучающихся по направлению «Графический дизайн». На основе семиотического подхода произведения графического дизайна рассматриваются как «визуальные тексты», требующие осмысленной интерпретации, что предполагает владение профессиональной терминологией как неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции. Формирование данной компетенции является необходимым условием успешной профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов в области графического дизайна.

Ключевые слова: графический дизайн; профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция; терминология.

Гэн Цзе

Saint-Petersburg State University

On the issue of teaching professionally-oriented communicative competence to Chinese students using the material of the «Graphic Design» discipline

On the Issue of Teaching Professionally-Oriented Communicative Competence to Chinese Students Using the Material of the «Graphic Design» Discipline. This article deals with the necessity of developing a professionally oriented

communicative competence among Chinese students studying in the field of «Graphic Design». Based on the semiotic approach, works of graphic design are considered as «visual texts» requiring meaningful interpretation, which implies mastery of professional terminology as an integral component of communicative competence. The formation of this competence is a necessary condition for the successful professional training of competitive specialists in the field of graphic design.

Keywords: graphic design, professionally oriented communicative competence, terminology.

В последние годы стремительное развитие технологий искусственного интеллекта открыло перед графическим дизайном беспрецедентные горизонты. В этом контексте во многих российских университетах за последние годы открылись новые факультеты и институты, осуществляющие подготовку по направлению «Графический дизайн». Отмечается устойчивый рост численности иностранных студентов, обучающихся по данному направлению, среди которых большинство составляют граждане КНР.

Обратимся к истории становления графического дизайна в России. Его истоки восходят к глубоким традициям древнерусской письменности искусства, где уже сформировалось понимание гармонии текста и изображения. В XVI в. появление печатных мастерских заложило основы полиграфического дизайна, а в XIX в. активное развитие периодической печати и рекламы окончательно утвердило профессиональный подход к визуальному оформлению информационных материалов.

В XIX в. развитие промышленности обозначило потребность в массовой печатной продукции, что стимулировало развитие графического дизайна как отдельного направления художественно-проектной деятельности. Основным этапом формирования современного российского графического дизайна как самостоятельной художественно-проектной деятельности состоялся в 1920-е годы. В последующие десятилетия графический дизайн продолжил развиваться – от хромолитографии, офсетной печати до цифровых технологий XXI в. веб-дизайна, цифровой типографики.

Графический дизайн развивается в неразрывной связи с историей и культурой, выступая их носителем и активным формирователем. Следуя положениям русского философа М. К. Мамардашвили, культура представляет собой «субъективную сторону знания, или способ и технологию деятельности, обусловленные разрешающими возможностями человеческого материала», и наоборот, что-то впервые конструирующая в нем в качестве таких «разрешающих мер». Под культурой я понимаю некий срез, проходящий через все сферы человеческой деятельности» [1, с. 114–125]. Исходя из положений, изложенных выше, мы считаем, что, создавая визуальную коммуникацию, графический дизайнер не только передает информацию, но и участвует в формировании субъективного восприятия мира у адресата.

В рамках семиотического подхода к культуре важное место занимает понятие текста как знаковой системы, выступающей посредником в коммуникативных процессах. Ю. М. Лотман, литературовед, культуролог и семиотик, предложил расширенную трактовку категории «текст» в рамках своих исследований семиотики культуры. Ученый рассматривал искусство как специфическую коммуникативную систему, обладающую собственной структурой и кодами передачи смыслов, и заключил, что «произведения искусства, то есть сообщения на этом языке, можно рассматривать в качестве текстов» [2, с. 11]. Кроме того, исследователь указывал на то, что «искусство может быть описано как некоторый вторичный язык, а произведение искусства – как текст на этом языке» [2, с. 16].

Как отмечал Ю. М. Лотман, «под языком мы будем понимать всякую коммуникационную систему, пользующуюся знаками, упорядоченными особым образом» [2, с. 12]. Данное определение, сформулированное в рамках семиотического подхода, имеет принципиальное значение для понимания специфики профессиональной деятельности графического дизайнера. Графический дизайн обоснованно может рассматри-

ваться как особый визуальный язык, где знаковую функцию выполняют графические элементы.

Таким образом, произведения графического дизайна по своей сути представляют собой «визуальные тексты», требующие осмысленного прочтения и интерпретации со стороны адресата. Фактически это означает, что деятельность дизайнера не ограничивается созданием визуальных объектов, но и включает широкий круг коммуникативных задач. В связи с этим необходимо определить круг профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник направления «Графический дизайн».

Выпускник направления «Графический дизайн» СПбГУ способен самостоятельно осуществлять проектирование объектов визуальной информации и коммуникации, включая разработку дизайна графической продукции. Наряду с проектной деятельностью, специалист владеет навыками научно-исследовательской работы, что предполагает умение планировать исследование, осуществлять сбор и обработку информации, а также обобщать полученные результаты. Необходимой составляющей его профессиональной компетенции является способность представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с существующими требованиями, с привлечением современных художественных средств редактирования и печати, ИИ, а также готовность к публичным выступлениям с научными докладами и сообщениями.

Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции является необходимым условием для развития и совершенствования профессиональной компетенции у китайских студентов, обучающихся по направлению «Графический дизайн». Владение терминологией выступает компонентом данной компетенции и предполагает знание форм и значений специальных терминов, умение понимать их в профессиональных текстах, корректно использовать в устной речи, а также применять при письменном описании про-

ектных решений. Российский филолог В.П. Даниленко предлагает рассматривать термин как «единицу научной коммуникации, способную передать специфическое значение в определённой области знаний» [3, с. 14]. В свою очередь, лингвист С. Д. Шелов уточняет, что термином считается языковой знак, который отражает концепцию определённой области знаний и имеет определение [4, с. 11–13].

Студент должен не только следить за актуальными тенденциями развития сферы, но и понимать соответствующий терминологический аппарат. К числу ключевых направлений и терминов, отражающих современное состояние графического дизайна, относятся технологические инновации, представленные дизайном с использованием искусственного интеллекта, моушн-графикой и анимацией, а также тёмными интерфейсами с неоновыми акцентами. В области визуально-композиционных решений выделяются многослойная композиция, коллажный дизайн и эффект скрапбукинга, а также сюрреалистическая игривость.

Типографика и цвет включают кастомную и динамическую типографику, а также эмоциональный цвет.

Среди концептуальных подходов особого внимания заслуживают экологичный и устойчивый дизайн, инклюзивный и этичный дизайн, а также дизайн с человеческим лицом.

Стилистические приёмы охватывают ретрофутуризм, имитацию ремесленных техник, осмысленные ошибки как художественный приём и мультисенсорные образы.

Понимание данных терминов и стоящих за ними концепций позволяет будущим специалистам ориентироваться в современном дизайн-пространстве, адекватно интерпретировать профессиональные тексты и эффективно участвовать в профессиональной коммуникации. Таким образом, для студентов направления «Графический дизайн» формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции приобретает особую значимость.

Литература

1. *Мамардашвили, М. К.* Наука и культура // Философия науки. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 114–125.
2. *Лотман, Ю. М.* Структура художественного текста // Лотман Юрий Михайлович. Об искусстве. – Санкт-Петербург : Искусство Санкт-Петербурга, 2005. – С. 11–16.
3. *Даниленко, В. П.* Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – Москва : Наука, 1977. – 246 с.
4. *Шелов, С. Д.* Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. – Москва : ПринтПро, 2018. – 472 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243(510)

Дай Юньфан

Санкт-Петербургский государственный университет

ОТБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПОРЯДКУ СЛОВ УЧАЩИХСЯ 12 КЛАССА КИТАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме отбора учебного материала для обучения порядку слов в русском языке китайских учащихся 12-го класса, владеющих русским языком на уровне А2. Предложена система единиц обучения, включающая базовые правила словосочетаний и основные словопорядковые конструкции (СПК-1 – СПК-5).

Ключевые слова: порядок слов в русском языке, китайские учащиеся, уровень А2, отбор учебного материала, актуальное членение.

Dai Yunfang

Saint-Petersburg State University

Selection of Teaching Materials for Teaching Russian Word Order to 12th-Grade Chinese Secondary School Students

This article examines the selection of teaching materials for teaching Russian word order to 12th-grade Chinese students with A2 proficiency in Russian. A system of units is proposed that includes basic collocation rules and basic word-order constructions (SPK-1 – SPK-5).

Keywords: Russian word order, Chinese students, A2 level, selection of teaching materials, relevant categorization.

Порядок слов в русском языке представляет собой одну из наиболее сложных грамматических тем для иностранных учащихся, в частности для китайских школьников. Это обусловлено наличием строгих и многогранных правил, регулирующих расположение компонентов высказывания [1]–[2], [4]. В связи с этим особую значимость приобретает корректный отбор учебного материала, направленного на формирование и закрепление навыков правильного порядка слов у китайских учащихся 12 класса, владеющих русским языком на уровне А2.

Отбор осуществляется с учетом типичных трудностей, вызванных интерференцией родного языка [5]. Основное внимание уделяется не только системному представлению ключевых правил и конструкций, но и их адаптации к уровню подготовки и коммуникативным потребностям учащихся. Материал должен быть структурирован по тематическим блокам – от уровня словосочетания до контекстной организации речи, что обеспечивает постепенное и целостное освоение темы. В ходе анализа были выделены следующие единицы обучения:

Порядок слов в словосочетаниях.

– Порядок следования качественного и относительного прилагательного. При наличии обоих типов прилагательных в роли согласованных определений ближе к существительному ставится относительное прилагательное, так как оно выражает более устойчивый или существенный признак. Например: *новый городской район, длинные чёрные волосы.*

– Порядок следования прилагательного и порядкового числительного. Порядковое числительное занимает позицию дальше от существительного, чем прилагательное. Например: *второй интересный урок.*

– Позиция местоимений среди согласованных определений. Местоименные слова (указательные, притяжательные, определительные местоимения) всегда предшествуют прилагательным и числительным. Например: *наш второй большой успех.*

– Взаимное расположение местоимений. Для успешного усвоения материала учащимся необходимо понимать следующую закономерность: определительное местоимение + указательное местоимение + притяжательное местоимение + существительное. Например: *все эти мои фотографии*.

– Порядок расположения приложений. Определяемое имя существительное, как правило, стоит перед приложением. Это правило отражает общую логику организации компонентов в русском словосочетании. Например: *музей Эрмитаж*.

– Позиция несогласованного определения. Несогласованное определение, выраженное существительным в косвенном падеже, практически всегда находится после определяемого слова. Например: *жизнь студентов*. Данное правило представляет особую сложность для китайских учащихся, так как в китайском языке атрибутивный компонент всегда препозитивен.

2. Порядок слов в предложении.

Ключевым разделом при обучении порядку слов в предложении является формирование представления об актуальном членении. Учащимся необходимо усвоить фундаментальный принцип нейтральной русской речи: исходная точка высказывания (тема, данное) занимает начальную позицию, за которой следует рема (новое, ядро сообщения) [2]. Такое построение «от темы к реме» обеспечивает логическую последовательность и соответствует ожиданиям слушающего в стандартных коммуникативных ситуациях.

С учетом уровня А2 основной дидактической целью становится усвоение стилистически нейтральных моделей порядка слов. В программу для 12 класса включены наиболее употребительные и структурно ясные словопорядковые конструкции (СПК) [3]:

СПК-1: Подлежащее (Тема) / Сказуемое (Рема) — сообщение о действии известного субъекта. Например:

– Что делает мама? – Мама (Т) смотрит телевизор (Р).

СПК-2: Сказуемое (Тема) / Подлежащее (Рема) — идентификация субъекта, совершающего известное действие. Например:

– Кто звонил? – Звонил (Т) папа (Р).

СПК-3: Детерминант (Тема) / Сказуемое + Подлежащее (Рема) — описание события, локализованного во времени или пространстве. Например:

– Что произошло вчера в центре города? – Вчера в центре города (Т) открылся новый ресторан (Р).

СПК-4: Детерминант + Подлежащее (Тема) / Сказуемое (Рема) — действие, происходящее с известным предметом или лицом в определенных условиях. Например:

– Что Анна делает по вечерам? – По вечерам Анна (Т) читает книги (Р).

СПК-5: Подлежащее + Сказуемое (Тема) / Детерминант (Рема) — акцент на обстоятельствах совершения действия. Например:

– Где ты занимаешься спортом?

– Я занимаюсь спортом (Т) в парке (Р).

3. Материал, исключенный из программы обучения.

Из программы обучения для 12 класса были исключены следующие темы:

– Конструкции с инверсией. Изучение конструкций с инверсией как средством экспрессии перенесено на последующие этапы, так как преждевременное знакомство с ней может создать когнитивную нагрузку и затруднить формирование навыков стилистически нейтральной речи.

СПК-6 (нерасчлененные предложения). Конструкции типа «(Нулевая тема) / Сказуемое + Подлежащее (Рема)» не включены в программу 12 класса для активной отработки, так как они выполняют бытийную функцию и встречаются реже указанных выше. При возникновении таких случаев в учебных текстах рекомендуется ограничиться объяснением, не требуя закрепления в упражнениях.

Отобранные единицы обучения образуют логически связанную систему, отражающую основные закономерности русской грамматики и ориентированную на преодоление интерференции китайского языка.

Литература

1. Вагнер, В. Н. Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание. – Москва : Флинта, 2005. – 165 с.
2. Крылова, О. А. Порядок слов в русском языке. 3-е изд. / О. А. Крылова, С. А. Хавронина. – Москва : Русский язык, 1986. – 237 с.
3. Крылова, О. А. Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект / О. А. Крылова, С. А. Хавронина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 168 с.
4. Ковтунова, И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – Москва : Просвещение, 1976. – 239 с.
5. Мао Юйпэн. Характеристика ошибок в области порядка слов в письменной речи китайских учащихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 97–102.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:378.147

Доценко М. Ю., Калашникова О. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ТЕМА «МЕТРО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА» КАК МЕЖПЛАТФОРМЕННЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье дается описание методического конструктора «Метро Санкт-Петербурга в практике РКИ» как универсальной модели учебного модуля для уровней А1–В1, ориентированной на реализацию в различных цифровых средах (LMS, визуальные доски, облачные сервисы, платформы организации знаний). Конструктор опирается на лингвострановедческий подход, идеи лингвокультурной адаптации, ситуационный и задачно-ориентированный подходы, а также использование игровых и цифровых технологий в обучении. Также дано описание четырёх блоков конструктора (научно-методический фундамент, карта модулей, банк заданий, ресурсный медиахаб) и показаны его платформенная независимость и потенциал для речевой, социокультурной и академической адаптации иностранных студентов в городской среде Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, метро Санкт-Петербурга, методический конструктор, лингвострановедение, ситуаци-

онный подход, задачно-ориентированное обучение, геймификация, цифровые технологии.

M. Yu. Dotsenko, O. V. Kalashnikova

Russian State Hydrometeorological University

"The St. Petersburg metro" theme as a cross-platform instructional framework in teaching Russian as a foreign language

The article presents the instructional framework "St. Petersburg Metro in Teaching Russian as a Foreign Language" as a universal teaching module model for levels A1–B1 that can be implemented across various digital environments (LMS, visual boards, cloud services, knowledge-management platforms). The framework is based on a linguo-cultural approach, principles of learners' cultural adaptation, situational and task-based language teaching, as well as the use of game-based and digital technologies. The paper describes four structural blocks (theoretical foundation, curriculum map, task bank, media hub) and demonstrates their platform-independent design and potential for linguistic, sociocultural and academic adaptation of international students in the urban environment of St. Petersburg.

Keywords: Russian as a Foreign Language, St. Petersburg Metro, instructional framework, regional studies, situational approach, task-based learning, gamification, digital technologies.

Современная методика преподавания РКИ смещает фокус с преимущественно языкоцентричных моделей к практико-ориентированным решениям, обеспечивающим включённость обучающихся в повседневную жизнь принимающего общества. В отечественных и зарубежных работах подчёркивается, что лингвокультурная адаптация и развитие коммуникативной компетенции эффективны при систематическом обращении к локальной городской среде и типичным для студента практикам. Для иностранных студентов Санкт-Петербурга метро выступает ключевым пространством повседневной коммуникации и перемещения, однако в большинстве пособий тема транспорта представлена фрагментарно и не оформлена в виде сквозного модуля с чёткой дидактической логикой [1].

Цель статьи – описать методический конструктор «Метро Санкт-Петербурга в практике РКИ» как целостную дидактическую модель для уровней А1–В1, как межплатформенный «каркас» курса и как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов. В более широком плане конструктор может служить прототипом для разработки модулей по другим элементам городской инфраструктуры городов России.

Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся рассматривается как процесс, включающий усвоение языка, культурных норм и освоение городского пространства как естественной языковой среды. В этом контексте метро Санкт-Петербурга одновременно выступает пространством повседневного общения (касса, вагон, пересадка, запрос информации) и «подземным музеем» с ярко выраженным региональным компонентом (архитектура станций, топонимика, исторические пласты города) [2].

Ситуационный подход трактует речевую ситуацию как базовую единицу планирования урока: преподаватель конструирует набор типичных для обучающихся коммуникативных обстоятельств. Для темы метро – это ситуации «в кассе», «спрашиваем дорогу», «делаем пересадку», «реагируем на объявление» – всё, что позволяет сосредоточиться на функционально значимых речевых моделях. Задачно-ориентированное обучение (Task-Based Language Teaching, TBLT) организует учебный процесс вокруг выполнения практических задач с конкретным результатом, что хорошо описано в работах по TBLT для русского языка [3].

Использование игровых форм и элементов геймификации в обучении РКИ рассматривается как эффективный способ повышения мотивации, создания безопасного пространства для языкового эксперимента и поддержки устойчивого интереса к учебной деятельности. В контексте модуля о метро это могут быть квесты по линиям, ролевые игры, «бродилки» по станции и конкурсы дикторов объявлений. Такие форматы

позволяют естественно интегрировать повторение лексики, отработку грамматики и развитие стратегий общения [4].

Цифровые технологии (LMS, интерактивные карты, мультимедийные ресурсы, онлайн-упражнения) существенно расширяют возможности моделирования городской среды в аудитории и за её пределами. В исследованиях подчёркивается, что интеграция AR/VR-решений и иммерсивных сред открывает дополнительный потенциал для моделирования городского пространства и транспорта при обучении иностранному языку. Платформенная независимость описываемого конструктора позволяет адаптировать его к разным технологическим условиям конкретного вуза [5].

Методический конструктор включает четыре взаимосвязанных блока: научно-методический фундамент, карту учебных модулей, банк заданий и ресурсный медиахаб. Научно-методический фундамент представляет собой структурированную подборку ключевых источников по лингвострановедению и адаптации, ситуационному и задачно-ориентированному подходам, игровым технологиям и цифровым инструментам, сопровождаемую краткими аннотациями и методическими выводами для преподавателя.

Карта учебных модулей по уровням А1–В1 задаёт вертикаль развития коммуникативной компетенции по теме метро: от уровня «выживание и ориентация» (А1) через «самостоятельное передвижение» (А2) к «культурному погружению и анализу» (В1). Банк заданий организован в виде карточек с указанием уровня, вида речевой деятельности, формата, цели, инструкции для студента и методического комментария, что облегчает конструирование уроков под конкретный контингент. Ресурсный медиахаб аккумулирует схемы метро, фотографии, пиктограммы, аудиообъявления, видеоматериалы и шаблоны рабочих листов, обеспечивая мультимодальность обучения.

Например, на уровне А1 основное внимание уделяется формированию базовых умений пользоваться метро: спраши-

вать дорогу, покупать карточку (жетон), ориентироваться по пиктограммам и понимать простейшие объявления. Содержательно это выражается в минимуме транспортной лексики, отработке речевого этикета, работе с визуальными кодами и мини-монологам о «любимой станции», опирающимися на готовые речевые модели.

На уровне А2 ведущими целями становятся самостоятельное планирование маршрута, описание пути, понимание типовых объявлений и решение стандартных бытовых задач. Задачно-ориентированный подход реализуется через задания «Мой маршрут до университета», квесты по поиску пути на схеме, ролевые ситуации «транспортного детектива» и мини-экскурсии по станции, что позволяет интегрировать лексику движения, предлоги направления, диалогическую и монологическую речь.

На уровне В1 акцент переносится на использование темы метро как ресурса для культурного, исторического и социального анализа. Типичные задания включают мини-исследования «легенда станции», сравнительные эссе о метро Санкт-Петербурга (мегаполиса) студентов, дискуссии о возможном переименовании станций и описания художественного оформления станций с интерпретацией его связи с историей города.

Такие виды деятельности опираются на аутентичные тексты (новости, репортажи, фрагменты сайтов) и визуальные материалы, стимулируя переход от простого описания к аргументированному высказыванию и критическому осмыслению городской инфраструктуры. Одновременно они поддерживают развитие академических навыков: работы с источниками, презентации результатов, взаимной оценочной деятельности в учебной группе.

Таким образом, метро Санкт-Петербурга в предлагаемой модели выступает не только лингвострановедческой темой, но и методическим конструктором, объединяющим ситуационный, задачно-ориентированный и цифро-игровой подходы в

обучении РКИ. Вертикальная преемственность уровней А1–В1, структурная целостность (фундамент, карта, банк заданий, медиахаб) и межплатформенная гибкость обеспечивают адаптационный потенциал модуля для речевой, социокультурной и академической интеграции иностранных студентов в городской среде Санкт-Петербурга. Представленный конструктор может быть использован как автономный модуль курса РКИ и как прототип для разработки аналогичных модулей, посвящённых другим сегментам городской инфраструктуры российских городов.

Литература

1. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.

2. *Доценко, М. Ю.* Тема «Метро Санкт-Петербурга» как интегративный дидактический ресурс в обучении русскому языку как иностранному / М. Ю. Доценко, О. В. Калашникова // Сборник научных трудов X международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург : Горный университет императрицы Екатерины II, 2025. – Том 2. – С. 178–181.

3. Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language : монография / под ред. Svetlana V. Nuss, Wendy Whitehead Martelle // Routledge, 2022. – 258 с.

4. *Загуменникова, Н. В.* Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 11. – С. 165–178.

5. *Павловская, Е. А.* Опыт использования средств цифровой трансформации в преподавании русского языка как иностранного на подготовительном отделении в российском вузе // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – Т. 18, – № 4 (56).

УДК 811.161.1'243:378.147:81'367.625

Ерженинова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ПРЕФИКСАЦИИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблеме описания глагольной префиксации в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются основ-

ные функции приставочных глаголов. Подчеркивается роль глагольных приставок в процессе образования новых лексических единиц русского языка. Указывается на необходимость параллельного изучения системы видов глаголов и префиксального словообразования.

Ключевые слова: глагол, префиксация, префикс, деривационное гнездо, вид глагола, русский язык как иностранный (РКИ).

S. V. Yerzheninova

Saint-Petersburg State University

The problem of pedagogical description of the prefixal verbs in the aspect of teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the study of verb prefixes in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The main functions of prefixed verbs are considered. The role of verb prefixes in the process of forming new lexical units of the Russian language is emphasized. It is pointed out that there is a need for a parallel study of the system of Verb Categories of Aspect and Prefixal word Formation.

Keywords: verb, prefix, derivational nest, verb categories of aspect, Russian as a foreign language (RFL).

В русском языке специфика функционирования глаголов связана прежде всего со словообразованием, так как оно формирует их лексическое значение, определяет стилистическую окраску и влияет на синтаксические связи.

Префиксация, будучи одним из продуктивных словообразовательных способов в русском глагольном фонде, служит основным средством для расширения лексического запаса: «в глаголе префиксы играют бóльшую роль, чем суффиксы» [1, с. 351]. Хотя лингвисты по-разному трактуют понятие “префикс”, в методике преподавания РКИ традиционно этот термин понимается как «минимальная значимая часть слова, стоящая перед корнем и придающая слову новые значения» [2, с. 6]. Особая значимость русских глагольных приставок заключается в том, что они дают возможность выразить различные оттенки действий.

В «Грамматике-80» в разделе «Словообразование» глагольным префиксам посвящены отдельные параграфы: перечисляются значения префиксов, отмечаются особенности мо-

тивирующей основы и продуктивность/непродуктивность префикса, приводятся примеры употребления префиксальных глаголов [3, с. 353].

Н. В. Крушевский выделяет в производных приставочных глаголах два ядра, образующих единое значение: собственно глагольную основу (формирует основное значение) и префикс (добавляет оттенок значения) [4, с.152].

Глагольные приставки оказывают значительное влияние на структуру деривационных гнезд. Присоединение приставки к корневому глаголу порождает новообразования, существенно меняющие семантику исходного глагола, сохраняя общий родственный корень и одновременно обогащая семантическое пространство гнезда новыми значениями и оттенками смыслов. Лингвисты используют три основных подхода к изучению семантической роли и функций глагольных приставок в русском языке:

1. *От приставки.* Выбирается отдельная приставка или группа приставок, обладающих похожими значениями, после чего исследуется вся совокупность глаголов с этой приставкой/приставками, либо выделяется типичный и репрезентативный корпус таких глаголов.

2. *От беспрефиксального глагола.* Детально изучается определенная группа или несколько групп беспрефиксальных глаголов (например, глаголы движения) с целью установления возможной сочетаемости глаголов каждой группы с разными приставками.

3) *От приставочного глагола как единства.* Рассматривается класс (группа классов или весь спектр приставочных глаголов) и изучается их словообразовательное значение, формируемое приставкой и основой производящего глагола.

Каждый подход дополняет друг друга, создавая целостную картину приставочной деривации.

Приставочные глаголы выполняют ряд функций:

1. *Образование новых слов.* Приставка, присоединяемая к глаголу, формирует новый глагол.

2. *Изменение значения.* Приставки могут развивать и уточнять смысл производящего глагола. Это проявляется в образовании результативных конструкций, например, *досчитать, доделать, дописать*, где приставка ДО- обозначает достижение определенного результата действия.

3. *Расширение деривационного гнезда.* Каждое новое слово, образованное приставочным способом, входит в существующее гнездо, делая его более разветвленным.

4. *Формирование “семейств”.* Глаголы с приставками (и производные от них существительные, прилагательные) образуют единые “семьи” слов, где корень – носитель общего смысла, а приставки и суффиксы – его модификаторы.

Если бы использование приставок с глагольными основами во всех случаях приводило к одинаковому новому значению, то изучение русских приставочных глаголов иностранными обучающимися оказалось бы гораздо проще: достаточно определить значение каждой приставки, что будет служить универсальным инструментом понимания всех аналогичных глагольных форм. Однако такая строгая закономерность отсутствует в русском языке.

Одной из уникальных особенностей русского языка является участие приставок в образовании видовых пар глаголов (присоединение приставок к начальной форме глагола: *считать-посчитать, писать-написать; готовить-приготовить*). Тонкие различия между многочисленными вариантами видовых пар вызывают серьезные трудности у иностранцев, овладевающих русским языком.

Концепция видового противопоставления глаголов позволяет глубже понять природу и особенности глагольного строя русского языка, раскрыть внутренние механизмы взаимодействия глаголов различной видовой принадлежности. Это особенно актуально при изучении русских глаголов в иностранной аудитории, поскольку именно категории вида отводится главная роль в создании новых глагольных лексических единиц и структурировании глагольно-лексического пространства.

Богатая система приставочных глаголов, многоуровневая структура видовых форм и отсутствие аналогов в большинстве языков обуславливают необходимость детального изучения механизма образования приставочных глаголов и их систематизации.

Литература

1. *Виноградов, В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. 4-е изд. – Москва : Русский язык, 2001. – 720 с.
2. *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 13600 словар. ст., ок. 25000 семант. единиц: [В 2 т.]. – Москва : Рус. яз., 2000. – Т. 2: П-Я. – 1084 с.
3. Русская грамматика. Т. II. – Москва: Наука, 1980. – 783 с.
4. *Крушевский Н. В.* Очерк науки о языке // Крушевский Н. В. Избранные работы по языкознанию / Сост. Ф. М. Березин; Отв. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Наследие, 1998. – 293 с.

УДК 37.02:81'243

Жданович О. А.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МЕТОДЫ УЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ МЕТОДИКИ

В статье рассматриваются методы учения как учебные действия обучающегося. Обосновывается идея соотнесения методов с уровнями познавательной деятельности. На основе модели стилей восприятия ВАК и модели когнитивных стилей Эрман–Ливер представлено системное описание методов учения.

Ключевые слова: методы учения, когнитивные стили, стили восприятия, когнитивно-стилевая методика, русский язык как иностранный (РКИ).

O. A. Zhdanovich

Peter the Great St.-Petersburg Polytechnic University

Learning methods in foreign language acquisition within the cognitive-style approach

The article examines the learning methods as a student's learning actions. The idea of correlating learning methods with the levels of cognitive activity is substantiated. Based on the VAK model of perceptual styles and the Ehrman–

Leaver model of cognitive styles, a systematic description of learning methods is presented.

Keywords: learning methods, cognitive styles, sensory learning styles, cognitive style-based methods of teaching, Russian as a foreign language (RFL).

В современном образовательном пространстве в связи с использованием личностно-ориентированного подхода и индивидуализированного обучения иностранному языку представляется перспективным учет когнитивных стилей и стилей восприятия студентов. На наш взгляд, среди стилевых моделей наиболее полно индивидуальные познавательные особенности отражены в моделях ВАК [4] и Эрман–Ливер [5]. В основу модели ВАК положены три сенсорные системы (визуальная, аудиальная, кинестетическая). Модель Эрман–Ливер содержит 10 пар когнитивных стилей, представляющих собой различные способы переработки поступающей информации. Две вышеназванные модели можно соотнести с выделяемыми в философии уровнями (формами) познания – чувственным и рациональным [1, с. 244].

В методике преподавания обсуждается идея о выделении методов на основе познавательных процессов. Так, И. Я. Лернер, учитывая характер «учебно-познавательной деятельности учащихся, ведущей к усвоению ими содержания образования» описал пять методов обучения: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический и исследовательский [2, с. 170, 172]. На основе сенсорных систем И. Л. Садовская выделила четыре метода обучения: 1) аудиальные; 2) визуальные; 3) кинестетические; 4) полимодальные (смешанные)» [3, с. 58].

На рис. 1 представлена классификация методов учения, разработанная с учетом чувственного и рационального уровней познания.

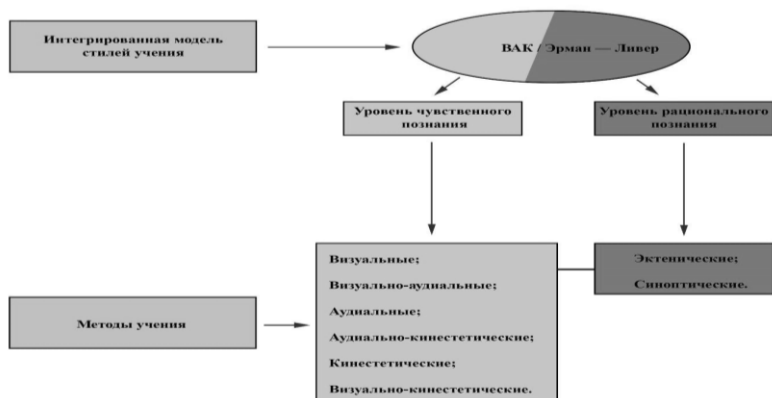


Рис. 1. Методы учения уровней чувственного и рационального познания

Методы учения уровня чувственного познания (по модели ВАК):

1. *Визуальный*. Наблюдение за коммуникативным поведением носителей языка; активное восприятие средств обучения (учебные пособия, визуальные словари, рабочие листы, визуально представленные тексты, натуральные объекты, модели, макеты, муляжи, кроссворды, ребусы и т. п.).

2. *Аудиальный*. Активное слушание живой речи носителей языка, неречевых звуков, лекций, устных рассказов, музыки, песен, адаптированных и аутентичных монологических или диалогических аудиотекстов.

3. *Кинестетический*. Физические упражнения, гимнастика (нейрогимнастика, гимнастика для глаз), жестикуляция, свободное передвижение по аудитории и т. п.

4. *Визуально-аудиальный*. Наблюдение и слушание аутентичной устной речи; взаимодействие с мультимодальными текстами: интерактивные мультимедийные словари, электронные образовательные среды, тесты, адаптированные и аутентичные видеоматериалы и т. п.

5. *Визуально-кинестетический*. Взаимодействие со средствами обучения: электронные устройства, полиграфическая продукция (флеш-карточки, тактильные книги), натуральные

объекты, пазлы; создание аппликаций, рисование; конспектирование при наличии визуального образца, выполнение письменных заданий с визуальной опорой, макетирование, моделирование, изготовление муляжей и т. п.

6. *Аудиально-кинестетический*. Выполнение заданий с блокированием зрительного канала (угадывание предмета на ощупь, экскурсии в темноте); аудиальные диктанты.

7. *Визуально-аудиально-кинестетический*. Участие в беседах, устных опросах, пение; взаимодействие со средствами обучения: интерактивные книги, электронные устройства; выполнение письменных заданий с визуально-аудиальной опорой; подготовка и представление презентаций, видеороликов; танцы; участие в драматических представлениях, экскурсиях, квестах; игры, включающие перемещение в пространстве и/или физическое взаимодействие с объектами или другими людьми и т. п.

Мы выделяем методы по модели ВАК на основе доминирующего стиля восприятия. Например, если заблокировать зрительный канал восприятия студента и предложить ему идентифицировать и назвать находящийся перед ним предмет, используя только сенсомоторный канал восприятия, кинестетический стиль будет задействован непосредственно, а визуальный стиль – опосредованно за счет попыток обучающегося воссоздать видимый облик предмета в воображении на основании поступающей кинестетической информации.

Методы учения уровня рационального познания (по модели Эрман–Ливер, эктеническая и синоптическая группы стилей):

1. *Полечувствительный*: при наличии внешних указаний на степень значимости информации – оперирование только целевой частью воспринимаемой информации. *Полечувствительный*: при наличии внешних указаний на степень значимости информации – оперирование всей воспринимаемой информацией.

2. *Полезависимый*: при отсутствии внешних указаний на степень значимости информации – восприятие всей информации в поле как однородной и в равной степени значимой. *Полнезависимый*: при отсутствии внешних указаний на степень значимости информации – самостоятельное ранжирование информации в поле по степени значимости.

3. *Последовательный*: освоение учебных материалов и структуризация информации в установленном порядке. *Произвольный*: освоение учебных материалов и структуризация информации в свободном порядке.

4. *Детально-направленный*: восприятие деталей, переход от формы к значению. *Целостно-направленный*: целостное восприятие, переход от значения к форме.

5. *Дедуктивный*: переход от общего к частному. *Индуктивный*: переход от частных примеров к закономерности.

6. *Аналитический*: разделение целого на части, осмысленная деятельность, определение значения слова по словарю, анализ имеющейся информации. *Синтетический*: объединение, создание целого из частей, определение значения слова по контексту, прогнозирование на основе имеющейся информации.

7. *Однозначный (цифровой)*: буквальное или логическое понимание. *Аналогический (аналоговый)*: метафорическое или аналогическое понимание.

8. *Абстрактный*: восприятие отвлеченной информации. *Конкретный*: восприятие наглядных примеров.

9. *Заостряющий*: поиск отличий, расподобление. *Сглаживающий*: поиск сходств, уподобление.

10. *Рефлексивный*: произведение учебного действия после глубокого и всестороннего длительного осмысления. *Импульсивный*: произведение учебного действия после поверхностного непродолжительного осмысления.

Чем разнообразнее используемые методы, тем богаче познавательный опыт обучающихся, а это, в свою очередь, обеспечивает более глубокое и прочное усвоение изучаемого мате-

риала, помогает избежать монотонности учебной деятельности, а также способствует когнитивному развитию.

Литература

1. *Жданович, О. А.* Стили учения в аспекте обучения русскому языку как иностранному // *Говор: альманах.* – 2023. – № 5. – С. 243–245. – DOI 10.48612/govor/agfu-zn9e-v49g
2. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.
3. *Садовская, И. Л.* Методы обучения: новая концепция // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ).* – 2007. – № 1. – С. 56–61.
4. *Barbe, W. B.* Teaching through modality strengths: concepts and practices / W. Barbe, R. H. Swassing, M. N. Milone. – Columbus: Zaner-Bloser, 1979. – 117 p.
5. *Ehrman, M.* Cognitive styles in the service of language learning / M. Ehrman, B. L. Leaver // *System.* – 2003. – № 31(3). – Pp. 393–415.

УДК 811.161.1'243:378.147.34

Игошина О. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

АНЕКДОТЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассмотрены анекдоты с точки зрения их лингводидактического потенциала, охарактеризованы жанровые признаки данного типа текстов, приведены различные приемы и формы работы с анекдотами, направленные на решение различных учебных задач. Материалы данной статьи могут быть полезны преподавателям РКИ, работающим в школе и в вузе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, анекдот в практике преподавания РКИ, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция.

O. A. Igoshina

Herzen State Pedagogical University

Anecdotes in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language

The article examines anecdotes from the perspective of their linguistic and didactic potential, characterizes the genre features of this type of text, and presents various techniques and forms of working with anecdotes aimed at solving vari-

ous educational tasks. The materials in this article may be useful for teachers of Russian as a foreign language working in schools and universities.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, anecdotes in teaching Russian as a foreign language, linguistic competence, sociocultural competence.

Анекдот – это один из продуктивных фольклорных жанров, представляющий собой короткий рассказ о забавном случае или происшествии, для которого характерна неожиданная концовка. Концовку анекдота называют острой, непредсказуемой, отделенной от основного текста. Финал анекдота как правило противоречит основному тексту, придает ему противоположное значение. На несоответствии основного текста и концовки строится кульминация анекдота как фольклорного жанра.

К другим жанровым признакам анекдота относятся краткость, коллективность (текст понятен носителям языка, соответствует их интересам, отражает ценности данного социума), устная и письменная формы бытования. Кроме того анекдоты обладают четкой структурой (зачин, развитие ситуации, развязка) и наличием эксплицитных и имплицитных смыслов, демонстрируют национальную картину мира, существуют в монологической и диалогической форме. Все эти признаки делают актуальным использование анекдотов на занятиях по русскому языку как иностранному с целью формирования лингвистической и социокультурной компетенций.

В статье предлагается следующая последовательность работы с текстом:

1. Чтение текста (если возможно по ролям).
2. Выполнение лексико-грамматических упражнений, нацеленных на раскрытие механизмов языковой игры или на понимание социокультурного контекста данного анекдота.
3. Комментарий преподавателя.
4. Объяснение учащимися юмористического эффекта анализируемого анекдота.

Приведем пример возможных заданий на примере следующего анекдота:

Студента на экзамене спрашивают:

– Вы с Пушкиным знакомы?

– Нет.

– С Чеховым? Толстым?

– Нет.

– Свободны!

Около аудитории студента спрашивают:

– Ну как? Сдал?

– Нет, здесь только по знакомству. А я ни с кем не знаком.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

1. Сколько человек участвует в диалоге? Кто эти люди?

2. По какому предмету студент сдает экзамен?

3. Каких еще авторов мог назвать преподаватель?

4. Помогите студенту ответить на вопрос преподавателя полным предложением «Нет. Я.....».

5. Студент смог сдать экзамен? В какой строчке анекдота есть информация об этом?

6. Что хотел спросить преподаватель? Сформулируйте его вопрос другими словами.

7. С кем, по мнению студента, нужно познакомиться, чтобы сдать экзамен?

8. Что можно было сделать по знакомству в Советском Союзе? Что люди делают по знакомству в современной России?

Задание 2. Что можно сделать по знакомству? Выберите правильные варианты:

– найти работу, читать, отдыхать, купить котёнка, записаться на курсы.

Задание 3. Найдите лишнее слово. Объясните свой выбор.

– через друзей, благодаря знаниям, по блату, благодаря связям, через нужных людей, по интересам.

Задание 4. В чем заключается комический эффект данного анекдота? Объясните значения слов, на основе которых построена языковая игра.

Анализ анекдотов позволяет сделать вывод о том, что данные тексты обладают значительным лингводидактическим потенциалом. Их использование на занятиях по русскому языку как иностранному создает благоприятную психологическую обстановку в группе, делает процесс обучения различных лексико-грамматических тем разнообразным, вызывает живой эмоциональный отклик, способствует развитию языковой догадки, создает условия для соизучения языка и культуры.

Литература

1. Ван, С. Учебная ценность русских анекдотов / С. Ван, И. В. Кирилова, А. И. Суетина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 95–99.
2. Чистякова, И. В. Анекдот как литературный жанр // Вестник Вятского государственного университета. Языкознание и литературоведение. – 2012. – № 3. – С. 81–85.

*Исследование выполнено за счет внутреннего гранта
РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 76-ВГ)*

УДК 811.161.1'243:378.147

Кайсарова С. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Овладение русской пунктуацией – закономерный этап в обучении иностранных учащихся грамотной письменной речи. Несмотря на то, что вершиной речевого умения студента признаётся создание письменного текста большой степени структурно-языковой сложности, отличающегося глубиной и точностью отражения действительности, в практике РКИ не всегда удаётся достичь такого результата. В статье делается попытка проследить отражение в русской пунктуации этнически обусловленного мышления.

Ключевые слова: синтаксис, пунктуация, русский национальный характер, вариативность, факультативность.

S. N. Kaisarova

The State Herzen University

On the issue of teaching Russian punctuation of foreign students

Mastering Russian punctuation is a natural stage in teaching of foreign students literate written speech. Despite the fact that the pinnacle of a student's speech skill is recognized as the creation of a written text of a high degree of structural and linguistic complexity, distinguished by the depth and accuracy of the reflection of reality, in the practice of Russian as a foreign language it is not always possible to achieve such a result. The article attempts to trace the reflection of ethnically conditioned thinking in Russian punctuation.

Keywords: syntaxis, punctuation, Russian national character, variability, optionality.

Следуя принципу последовательности в обучении русскому языку как иностранному, современный преподаватель должен понимать, что овладение лексической и произносительной сторонами языка должно неразрывно связываться с овладением грамматической структурой речевой деятельности. Ставя целью обучения студента-иностранца создание оригинального текста высокого уровня сложности, мы должны осознавать, что обучение русской пунктуации – закономерный и естественный процесс в практике РКИ. Признавая факт экономии языковых средств господствующей тенденцией в развитии современного языка, стоит заметить, что в последнее время фривольное отношение к пунктуационным знакам стало практически нормой, в то время как в условиях функционирования языка флективного строя, каковым является русский язык, пунктуация, неразрывно связанная с синтаксисом, не только составляет основу грамотной письменной речи, но и выражает смыслы. В ряде случаев знаки препинания являются основным или единственным средством выявления смысловых отношений в письменном тексте, которые не могут быть выражены при помощи грамматических или лексических средств.

В самом широком понимании пунктуация включает в себя все неалфавитные графические средства, служащие для оформления письменного текста. Необходимо понимать, что пунктуация – это не только знаки препинания. Способом организации письменной речи занимается параграфемика, включающая в себя такие средства, как абзац, размещение текста на странице, способ изображения букв (шрифт), цвет как фона, так и шрифта, рисунки внутри текста и т. д.

Именно на знание «параграфемики, более широкого понятия, чем орфография и пунктуация, было рассчитано задание в Тотальном диктанте для иностранцев в 2019 году (TRUD). Студентам предлагалось переписать простое предложение.

Трагедия Пушкина “Моцарт и Сальери” занимает всего десять страниц.

На первый взгляд, задача не представляла никакой сложности и даже вызвала недоумение у учащихся. Однако не всё так просто, как кажется на первый взгляд. Выполнить задание правильно – значит, соблюсти все нормы графического оформления предложения. Таким образом, элементарное задание может потребовать от студента применения навыка использования разнообразных и разнородных средств оформления графического текста. Помимо трудностей, связанных, собственно, с написанием строчных и прописных букв русского алфавита, студенты часто неверно оформляют кавычками приложение. С другой стороны, проявленное к первому заданию внимание, процесс концентрации сознания и выбора нужной информации, помогает лучше справиться с диктантом» [1, с. 42].

Многие исследователи языка, рассматривая русский синтаксис как отражение национального характера, отмечают, в частности, его свободу, сложность и гибкость. Свободный порядок слов, обилие интонационных средств, развитая система подчинительных связей, использование различных конструкций для выражения сложных, неординарных мыс-

лей, наличие факультативности и вариативности, объективных имманентных свойств языковой системы, допустимая модальность возможности, но необязательности – всё это находит параллели в чертах русского характера. «Русский характер труден для выявления ещё и потому, что «русскость» лишена формальной чёткости, и в этом характере есть некая неопределённость, размытость, расплывчатость, несфокусированность... русский характер противоречив и антиномичен» [2, с.21]. Русская пунктуационная система обладает большой гибкостью: наряду с обязательными правилами она содержит указания, не имеющие строго нормативного характера и допускающие пунктуационные варианты. Подтверждая теорию языкового дрейфа Эдварда Сепира, русские пунктуационные нормы постоянно испытывают колебание, а русская пунктуация по своему определению субъективна и в большинстве случаев вариативна.

Обучая иностранных студентов нормативным правилам русской пунктуации, рекомендуется обращать внимание на способность знака препинания менять смысл высказывания на противоположный. Таким образом реализуется смысловой принцип пунктуации, хотя в значительной степени она строится на синтаксической основе. Смысловое членение речи отражает многосложность русской пунктуационной системы. В качестве примера сравним три предложения.

Дочка плакала, мама нервничала.

Дочка плакала – мама нервничала.

Дочка плакала: мама нервничала.

Выбор знака между частями сложного бессоюзного предложения здесь служит средством выявления смысловых отношений между частями этого предложения. В первом предложении запятая говорит о последовательности действий. Во втором предложении тире указывает на причину в первой части, а во второй – на следствие, или отмечается быстрая смена событий. Двоеточие в третьем предложении выявляет

причинно-следственные отношения с указанием причины во второй части (дочка плакала, потому что мама нервничала).

Кому же из нас не приходилось решать лингвистическую задачу вместе с Витей Перестукиным, героем советского мультфильма «В стране невыученных уроков»? Судьбу незадачливого школьника решала всего лишь одна запятая, правильно поставленная в предложении

Казнить нельзя помиловать!

Справедливости ради стоит сказать, что о запятой в данном предложении речи нет: пунктуационные правила предполагают постановку либо тире, либо двоеточия.

Казнить: нельзя помиловать!

Казнить нельзя – помиловать!

Но существуют примеры, предполагающие, действительно, некую двойственность. И в них речь идёт о двусмысленности выражения. Такое явление в языке называется амфиболия. Рассмотрим следующее предложение в качестве примера.

Поставьте на моей могиле статую золотую чашу держащую.

Решение наследниками богатого вельможи этой синтаксической загадки позволяет им или разориться, или сэкономить часть наследства. Выбор места запятой определяет, что изготавливается из золота: чаша или статуя.

Как видно, усвоение норм русской пунктуации – дело не совсем простое, но исторический, стилистический и литературоведческий взгляды на её природу заметно облегчают нашу задачу. В иностранной аудитории всегда интересно услышать, когда, например, входят в употребление почти все ныне известные знаки препинания, кто подарил письменности тире, а кто – двоеточие, как греки обозначают вопросительную интонацию и почему в испанском языке вопросительный и восклицательный знаки ставятся не только в конце предложения, но и в начале, правда, в перевёрнутом виде; как Бунин, Чехов, Есенин относились к пунктуации и почему скобки бы-

ли особенно близки Салтыкову-Щедрину [3, с. 24] и выполняли у него в текстах до сорока функций; как полный отказ от пунктуации, подчёркивая художественную манеру Джека Керуака, привёл к рождению нового творческого метода – спонтанной прозы, или потока сознания.

Таким образом, несмотря на сложность задачи, обучение русской пунктуации студентов-иностранцев является важным этапом на пути постижения сути современного языка, чтобы понять всё и полностью, не балансируя между смыслом и интонацией. С целью осуществления данной задачи автором было разработано и издано учебное пособие по правописанию для иностранных учащихся [4].

Литература

1. *Кайсарова, С. Н.* Тест TRUD как лингвистический эксперимент в иностранной аудитории // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии. – Пула : Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. – С. 37-45.
2. *Кайсарова, С. Н.* Доминантные черты национального характера в грамматике русского языка. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2015.
3. *Пастухова, Л.* Пора привлечь внимание к знакам препинания, или кое-что о пунктуации. – Симферополь : Н. Орианда, 2017.
4. *Кайсарова С. Н.* Учебное пособие по правописанию для иностранных учащихся / С. Н. Кайсарова, Н. Н. Сакальчикова. – Санкт-Петербург, 2019.
5. *Розенталь Д. Э.* Справочник по орфографии и пунктуации. – Москва : Гамма-С. А., 1999.
6. Русский язык и культура речи / под ред. В. Д. Черняк. – Санкт-Петербург : Сага, 2006.

УДК 811.161.1:001.32:929(430)Ваар

Коваленко Б. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЙОХАННЕС БААР И ДЕЛО ЕГО ЖИЗНИ (К 105-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Статья посвящена доктору филологии Йоханнесу Баару – выдающемуся Человеку, блестящему популяризатору русского языка, организатору семинаров русского и немецкого языков в Германии в советской и постсоветской России, создателю старейшего в Европе Международного семинара русского языка в городе Тиммендорфер Штранде

Ключевые слова: доктор Йоханнес Баар, семинар русского языка, Тиммендорфер Штранд, Германия

B. N. Kovalenko

Saint-Petersburg State University

Johannes Baar and his life's work (on the 105th anniversary)

The article is dedicated to a prominent epic person, a bright popularizer of the Russian language, an organizer of seminars dedicated to Russian and German languages both in Germany and Soviet Union, a creator of the international seminar of the Russian language in Timmendorfer Strand a doctor of philology Johannes Baar.

Keywords: Doctor Johannes Baar, Seminar of Russian, Timmendorfer Strand, Germany.

В феврале 2026 года исполнилось 105 лет со дня рождения почетного доктора Санкт-Петербургского университета доктора филологии Йоханнеса Баара (1921–2018), выдающегося Человека, блестящего популяризатора русского языка, организатора семинаров русского и немецкого языков в Германии и советской и постсоветской России, создателя и организатора старейшего в Германии Международного ежегодного семинара русского языка в Тиммендорфер Штранде.

Вспоминая сегодня о событиях жизни этого замечательного, доброжелательного, чуткого человека, знатока и любителя русского языка, неустанного его пропагандиста в Германии, мы думаем о том, какие беды пришлось пережить человеку XX века: война, лишения, плен, ... но самое главное заключается в том, что победить такого человека оказалось невозможным [9].

Судьба этого необыкновенного человека – это летопись целой эпохи, а сам доктор Баар стал Человеком-легендой. Его удивительная биография поражает. Бывший немецкий офицер, он прошел испытания второй мировой войны и плена, но не только не пал духом, не очерствел душой, но полюбил советских людей и русский язык, сделал все, что может сделать человек, чтобы восстановить добрые отношения и чувства

между нашими народами. В послевоенной Германии Доктор Й. Баар стал выдающимся популяризатором русского языка и русской культуры.

Блестящая эрудиция, великолепные организаторские способности, удивительная настойчивость в достижении поставленной цели, умение собрать вокруг себя друзей, учеников, необычайные личные качества – все это в полной мере дало себя знать в главном деле его жизни: организации семинаров русского и немецкого языков в Федеративной Германии и Советском Союзе [2]–[3]. В напряженные годы послевоенного непонимания он стал человеком, наводящим мосты между Германией и Россией. В своей книге «Урок русского: Фронтовые письма немецкого лейтенанта» доктор Баар написал: «Я попытался выучить русский язык, познакомиться с людьми этой страны. И уже на протяжении десятилетий я пытаюсь делать все для распространения этого языка, оптимистично веря, что разговор с людьми другой нации является основой для равноправия, избавляет от комплексов, содействует заботе о ближнем» [1, с. 179].

Йоханнес Баар родился 7 февраля 1921 года в поселке Хайсенбюттель (Нижняя Саксония), вырос в поселке Эльбек недалеко от Люнебурга, в 1940 г. окончил гимназию города Люнебург. В октябре 1940 года он стал солдатом вермахта и 22 июня 1941 года с немецкими войсками вступил на территорию Советского Союза. Он был призван в армию солдатом артиллерийского полка вермахта, после окончания курсов офицерского состава стал лейтенантом, воевал на Восточном фронте. 8 мая 1945 года в Курляндии (современная Латвия) попал в советский военный плен.

На советско-германском фронте в 1941–1945 гг. Йоханнес Баар прошел нелегкий путь прозрения. Придя в Россию молодым немецким солдатом-новобранцем с верой в правоту миссии «похода на восток», он многое пережил и сумел увидеть и понять чужую страну.

28 ноября 1946 года вернулся на родину. После всех испытаний Йоханнес Баар в 1947 г. стал студентом филологического факультета Гамбургского университета, изучал греческий, латинский и русский языки, защитил в 1952 году диссертацию, получил ученую степень доктора филологии и начал работать в городской гимназии, где в 1955 г. организовал кружок русского языка.

В 1964 г. доктор Баар стал руководителем профессионального семинара по русскому языку в Гамбурге и получил приглашение в Москву на четырехнедельный семинар в Московский университет. В 1966 г. он активно поддержал инициативу земельной ассоциации преподавателей русского языка и славистов Гамбурга по организации и проведению в городе Тиммендорфер Штранде двухнедельного семинара для западногерманских русистов. С 1968 по 1995 гг. доктор Баар руководил Тиммендорфским семинаром русистов, получившем широкое международное признание и авторитет [7].

Доктору Йоханнесу Баару удалось создать на семинаре русистов в Тиммендорфер Штранде уникальную атмосферу духовной близости, взаимопонимания, открытости, интеллектуальной свободы и ни с чем не сравнимой человеческой дружбы. «Две недели России» в сердце Германии значили очень много: это был настоящий, искренний диалог между Западом и Востоком. Л. А. Вербицкая отмечает, что такую атмосферу любви к русскому языку, его народу и культуре мог создать только тот, кто сделал смыслом своей жизни пропаганду языка Достоевского и Толстого, Пушкина и Чехова, кто искренне полюбил Россию [4, с. 9].

Во времена холодной войны доктору Баару удалось получить разрешение проводить семинары по Тиммендорфскому образцу в Советском Союзе, а затем в России и на Украине, сначала (1973 г.) в Симферополе, и вскоре в других городах. В 1977–1989 гг. подобный семинар работал в Киеве на базе Киевского государственного университета им. Т. Шевченко. В период советской перестройки «бааровские

семинары» активно функционировали в Москве, Ленинграде, Минске, Смоленске, Твери, Иркутске. Они сохраняли популярность до начала XXI века – более 30 лет! [8]

Многие немецкие слушатели семинара в Тиммендорфер Штранде не просто осваивали русский язык или усвершенствовались в его познаниях, но и узнавали Россию и русские реалии со всеми их плюсами и минусами, что способствовало более глубокому взаимопониманию наших народов. И именно доктор Баар открывал им глаза на неведомую Россию, находя свой ключ к каждому участнику семинара, к его интересам и личности.

Важнейшей своей задачей доктор Баар считал приглашение на семинар высококвалифицированных преподавателей из ведущих университетов Советского Союза. С 1972 г. они стали приезжать в Тиммендорфер Штранде как по линии Министерства высшего и среднего специального образования СССР, так и по линии Союза советских обществ дружбы с народами зарубежных стран. На семинаре работало около 500 советских преподавателей из университетов Москвы, Ленинграда (Петербурга), Киева, Минска, Вильнюса, Харькова, Симферополя. Большой популярностью пользовались занятия Г. Н. Аверьяновой, Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкой, И. М. Вознесенской, Н. А. Купиной, Н. А. Курковой, В. М. Мокиенко, К. А. Роговой, С. И. Тиминой, Н. Л. Федотовой, А. В. Фролкиной, Д. И. Фурсенко, А. Н. Щукина.

Благородная деятельность Йоханнеса Баара, связанная с преподаванием и популяризацией русского языка, получила мировое признание. Он был избран Почётным доктором Санкт-Петербургского государственного университета (1990), награждён Федеральным Крестом «За заслуги» (Германия, 1996 г.), в 1985 г. был удостоен высшей награды Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) – медали А. С. Пушкина, неоднократно избирался вице-председателем Федерального союза преподавателей русского языка ФРГ [6].

С доктором Бааром уходит целая эпоха взаимного постижения наших стран и народов. Познания, лишённого политических стереотипов. Уходит эпоха, но Дело, которому он посвятил свою жизнь, продолжается всеми нами.

С 2008 года по настоящее время Тиммендорфский семинар возглавляет Кристина Мильш, ученица и преемник доктора Йоханнеса Баара. Несмотря на сложную международную обстановку семинар русистов живёт. В новых условиях уже несколько лет он продолжает свою работу в формате онлайн, сохраняя высокий авторитет, широкую известность, добрые традиции и, надеемся, имеет хорошие перспективы на будущее.

Доктор Йоханнес Баар ушел из жизни 29 октября 2018 года на 98-м году [4], но до последних дней он не терял связи с Тиммендорфским семинаром, с преподавателями, оставаясь душой этого проекта и любимцем его участников. Каждая такая встреча с этим умным, отзывчивым человеком, вызывавшим любовь и восхищение, знатоком русского языка, Учителем и наставником была праздником для всех. Таким он и останется в нашей памяти.

Литература

1. *Баар Йоханнес*. Урок русского: Фронтонные письма немецкого лейтенанта / предисл. Л. А. Вербицкой. Санкт-Петербург: Филологический фак. СПбГУ, 2005.
2. *Васильев, В. В.* Язык до Симферополя доведёт. К 90-летию со дня рождения доктора филологии Йоханнеса Баара / В. В. Васильев, О. А. Васильева // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 211 – Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 24 (63), – №1, часть 1. – Симферополь, 2011. – С. 411–415.
3. *Васильев, В. В.* Доктор Йоханнес Баар – патриарх немецкой русистики / В. В. Васильев, Б. Н. Коваленко // Русский язык за рубежом: специальный выпуск: русистика Германии. – 2017. – С. 90–95.
4. *Вербицкая, Л. А.* Памяти Йоханнеса Баара / Л. А. Вербицкая, Б. Н. Коваленко, К. А. Рогова // Мир русского слова. – 2018. – № 3. – С. 116.
5. *Вербицкая, Л. А.* Доктор Баар – Почетный доктор Санкт-Петербургского университета // Баар Йоханнес. Урок русского: Фронтонные письма немецкого лейтенанта / предисловие Л. А. Вербицкой. – Санкт-Петербург, 2005.
6. *Коваленко, Б. Н.* 95 лет Почетному доктору Санкт-Петербургского университета доктору филологии Йоханнесу Баару // Мир русского слова. – 2016. – № 1. – С. 112.

7. Коваленко, Б. Н. Русский язык в Германии – интенсивные краткосрочные курсы (Международный семинар русского языка в городе Тиммендорфер Штранде) / Б. Н. Коваленко, К. Мильш // Русский язык за рубежом : специальный выпуск: русистика в Германии. – 2017. – С. 10–15.

8. Мильш, К. «Уроки русского» доктора филологии Йоханнеса Баара / К. Мильш, Б. Н. Коваленко, В. М. Мокиенко // Quaestio Rossica. – 2019. – 7(2). – С. 383–392.

9. Рогова, К. А. Письма с фронта. Немецкого // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 103–104.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:37.02

Коврижкина Д. Г., Кремененко У. О.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИ ВЫВЕРЕННОГО ПЕРЕЧНЯ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ ДЛЯ БАЗОВОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РКИ: АЛГОРИТМ ИДЕНТИФИКАЦИИ, КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОПИСАНИЯ ЖАНРОВ

В статье рассматриваются критерии отбора и описания речевых жанров для составления лингводидактически выверенного перечня жанров Базового уровня владения РКИ. Обосновываются принципы их классификации внутри перечня. Предлагается алгоритм анализа жанрового репертуара учебных пособий, критерии идентификации и способ моделирования жанров с целью отбора соответствующих всем критериям жанровых единиц для составления перечня.

Ключевые слова: речевой жанр, речевой акт, РКИ, Базовый уровень, жанровая модель, учебное пособие.

D. G. Kovrijkina, U. O. Kremenenko

Saint-Petersburg State University

Basic principles for compiling a linguodidactically grounded list of speech genres for the basic level of Russian as a foreign language: an algorithm for identification, criteria for selection, and principles of genre description

The article examines the criteria for selecting and describing speech genres in order to compile a linguodidactically sound list of genres for the Basic level of proficiency in Russian as a Foreign Language. It substantiates the principles for classifying these genres within the list. It also proposes an algorithm for analyz-

ing the genre repertoire of teaching materials, criteria for genre identification, and a method for genre modeling aimed at selecting genre units that meet all the criteria for inclusion in the list.

Keywords: speech genre, speech act, Russian as a foreign language, Basic level, genre model, textbook.

Проблема речевых жанров в преподавании РКИ на Базовом уровне связана не только с составом учебного материала, но и с отсутствием единого принципа, по которому жанры можно отбирать, классифицировать и описывать. В учебных пособиях жанровый состав нередко определяется интуитивно. В результате в обучение попадают либо методически слабо оформленные жанры, либо жанры, не образующие целостной модели общения.

Для Базового уровня принципиально важно развести понятия речевого акта и речевого жанра. Речевой акт понимается как целенаправленное речевое действие, реализующее определённую иллокутивную цель. Речевой жанр, в свою очередь, целесообразно определять как совокупность речевых актов, объединённых тематически и композиционно; их языковое оформление в конкретной ситуации обусловлено коммуникативно-прагматическими факторами. Такое понимание позволяет рассматривать жанр как методически описываемую модель, состоящую из минимальных коммуникативных единиц.

Именно это соотношение жанра и акта определяет дальнейшую логику отбора. Для Базового уровня недостаточно ориентироваться только на сферу общения или на абстрактные интенции. Отбор должен учитывать ситуацию общения, тему, интенции, количество речевых актов, лексико-грамматические средства его реализации и коммуникативно-прагматические факторы [1]. Жанр должен быть не только коммуникативно востребованным, но и посильным по своей структуре; слишком свободные и разветвлённые сценарии плохо поддаются обучению через жанровую модель [2].

Классификация жанров внутри перечня также должна подчиняться учебной задаче. В качестве основания целесооб-

разно выделять ситуацию общения, внутри которой определяются типичные жанры, различающиеся темой и общей коммуникативной целью. Каждый жанр затем может быть описан через составляющие его речевые акты. Такой принцип удобен и для преподавателя, и для составителя пособия: он позволяет двигаться как от ситуации к жанру и конкретному высказыванию, так и от уже изученного речевого акта к тем жанрам, в которых этот акт функционирует.

Для лингводидактического описания жанра на Базовом уровне представляется достаточным пять параметров: тема общения, общая коммуникативная цель, речевые акты, словесные формулы этих актов и коммуникативно-прагматические факторы. Тема и цель удерживают целостность жанра; перечень типичных речевых актов задаёт круг интенций; речевые формулы показывают, какие грамматические конструкции должны быть освоены для продуцирования текста в рамках данного жанра.

В описании формул речевых актов продуктивен структурно-семантический подход: грамматическая структура высказывания уточняется семантическими единицами. Формула фиксирует только постоянные компоненты высказывания, тогда как переменные заполняются конкретным лексическим материалом в зависимости от ситуации. Так, речевой акт запроса информации может быть представлен формулой: «как + действие Inf + до + директив N2», а акт информирования - формулой типа «до + директив N2 + можно + действие Inf + на + средство N6».

Из этих принципов вытекает и методология идентификации жанров в учебных пособиях с целью их последующего отбора для составления перечня. Текст или задание могут считаться репрезентацией речевого жанра лишь при соблюдении трёх условий: в них представлена конкретная коммуникативная ситуация, разворачивается конкретная тема и есть упражнения, направленные на самостоятельное составление диалогов в рамках этой ситуации. Далее проводится интенци-

ональный анализ и определение состава речевых актов: смена иллокутивной цели рассматривается как граница нового речевого акта. Завершающий этап - составление формулы каждого выделенного высказывания.

Наиболее показательным материалом для проверки этой методологии оказывается сопоставление учебных пособий «Первые шаги» и «Поехали!» [3]–[4]. Их сравнение обнаруживает различия в трёх аспектах: способ введения жанра, состав жанрового репертуара и характер жанровых моделей.

Пособие «Первые шаги» [3] демонстрирует последовательную жанровую дидактику. Каждый урок выстроен по схеме: грамматическая тема – её тренировка – текст-образец жанра – упражнения на самостоятельное моделирование диалога. Так, жанр «Предложение совместного действия» сначала вводится как схема «предложение – согласие / отказ» [3, с. 72], а затем встраивается как субжанр в более сложный жанр «Назначение дружеской встречи» [3, с. 77–78]. Если пособие даёт несколько диалогов одного типа, методически продуктивно выделять инвариантную последовательность ядерных речевых актов и отдельно фиксировать вариативные реплики.

Ещё одной сильной стороной пособия является системная работа с разговорными реакциями: согласие в жанре предложения совместного действия оформляется не одной стандартной репликой, а рядом разговорных формул, что расширяет прагматический диапазон жанра [3, с. 75].

В «Поехали!» жанры чаще всего предъясняются через комплекс заданий с опорой на диалог-образец, наглядность и ролевую игру [4]. Однако грамматические правила, лексика, чтение, аудирование и собственно жанровая тренировка здесь нередко сосуществуют без чёткой последовательности. В результате работа над жанром теряется среди других задач. Некоторые жанры вводятся без полноценного текста-образца; в других образец не отражает целостной структуры. Показателен «усечённый» жанр «Предложение совместного действия»:

в пособии эксплицирована только отрицательная реакция – отказ [4, с. 53].

При этом в пособии «Поехали!» диалоги часто ближе к живой речи. В них активнее используются разговорные выражения, эллиптические конструкции и вставные реплики. Это повышает реалистичность жанровых моделей, но одновременно делает их более трудными для обучения на Базовом уровне, если разговорные единицы не получают специальной отработки.

Особенно наглядны различия в самих жанровых моделях. В «Первых шагах» жанр «Разговор с врачом» организован вокруг понятной коммуникативной цели и относительно чёткой последовательности речевых актов: приветствие, жалоба, уточняющие вопросы, рекомендации [3, с. 163]. В «Поехали!» диалог звучит естественнее, но включает больше ответвлений и разговорных включений; для реального общения это ценно, однако для учебного эталона на Базовом уровне такая модель оказывается менее прозрачной [4, с. 170].

Сопоставление жанрового репертуара двух пособий позволяет сделать общий вывод. В обоих случаях часть востребованных жанров либо не получает целостного описания, либо оказывается сведённой к тренировке отдельной грамматики. Также обнаруживаются малоактуальные, слишком узкие или слишком широкие сценарии общения (например, разговор по телефону с просьбой передать трубку, вызов такси). Это означает, что существующие пособия содержат ценный, но методически неоднородный и недостаточно выверенный материал и не могут заменить единый лингводидактически обоснованный перечень.

Таким образом, лингводидактическое описание речевых жанров для Базового уровня должно строиться на нескольких основаниях. Речевой жанр следует понимать как совокупность речевых актов, объединённых темой, композицией и общей коммуникативной целью. Отбор жанров должен учитывать ситуацию, тему, интенции, объём жанра, его языковые реали-

зации и коммуникативно-прагматические факторы. Описание модели должно включать речеактный состав и структурно-семантические формулы. Именно такой подход позволяет перейти от разрозненных диалогов и упражнений к системному перечню речевых жанров, пригодному для преподавания РКИ на Базовом уровне.

Литература

1. *Попова, Т. И.* Принципы отбора и лингводидактического описания жанров речи в преподавании РКИ // *Язык, культура, этнос.* – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2017. – Вып. 12. – С. 435–441.
2. *Ачкасов, А. В.* Жанровый подход к изучению второго языка // *Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты:* сб. статей по материалам XVIII межд. науч. конф. / под ред. Г. Д. Ахметовой. – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2015. – С. 96–99.
3. *Беликова, Л. Г.* Русский язык: первые шаги: учебное пособие: в 3 ч. Ч. 2. 6-е изд. / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 296 с.
4. *Чернышов, С. И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: учебник. Часть 2.1.; 10-е изд., испр. и доп. / С. И. Чернышов, А. В. Чернышова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 180 с.

УДК 378.147:811.161.1'243:004

Косарева Л. А.

Российский университет дружбы народов, Москва

КУРС ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЕ

Данная статья раскрывает возможности цифровой платформы Openlearning создать курс по обучению языку специальности, отвечающий современным требованиям к образовательному процессу. Доказывается методическая целесообразность использования электронных ресурсов в преподавании научного стиля речи студентам гуманитарного направления уровней А2–В1.

Ключевые слова: цифровая платформа, научный стиль речи, функционально-семантический блок, гуманитарные науки.

L. A. Kosareva

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

A course in the language of a specialty on a digital platform

This article reveals the possibilities of the Openlearning digital platform to create a language training course for a specialty that meets modern requirements for the educational process. The methodological expediency of using electronic resources in teaching the scientific style of speech to students of the humanities at levels A2– B1 is proved.

Keywords: digital platform, scientific style of speech, functional and semantic block, humanities.

Завершённая работа коллектива преподавателей РУДН по созданию массового открытого онлайн-курса («Язык специальности. Гуманитарные науки») позволяет сделать выводы о возможностях платформы Openlearning, куда выложен данный курс [1]. Отправной точкой в определении концепции курса стал общий для всех гуманитарных наук предмет – человек и общество. Основой для методического обоснования идеи стали функционально-семантические блоки научного стиля речи. Решено было остановиться на 7 ФСБ: определение понятия (термина), структура понятия, характеристика понятия, взаимообусловленность понятий, связь между понятиями, принадлежность понятий к одному классу, значимость процессов или явлений.

Структурно это выглядит так: каждый из семи модулей начинается общей частью, видеоуроками, в которых объясняется фонетический, лексико-грамматический материал, а также происходит отработка навыков и умений в области чтения и аудирования. Все видеоуроки основываются на материалах обществознания как универсальной учебной дисциплины, входящей, кстати, в круг трёх обязательных общеобразовательных предметов для гуманитариев, которые изучаются на подготовительном факультете вузов России. Например, видеоуроки Модуля 1 (Определение понятия) имеют такие разделы: 1. Что значит «определение понятия»; 2. Фонетика. Слу-

шаем и повторяем; 3. Работаем самостоятельно; 4. Читаем текст по специальности; 6. Слушаем и рассказываем текст по специальности; 7. Проверяем себя. Контрольный тест; 8. Словарь. После общей части предлагается контент, связанный с тремя конкретными гуманитарными дисциплинами. Так, в Модуле 1 это филология, социология, психология, в Модуле 4 – история, политология, журналистика, в Модуле 5 – лингвистика, психология, социология. Акцент делается на чтении и аудировании учебно-научных текстов. Большое значение имеет подготовка к чтению и аудированию. Именно поэтому первый раздел, относящийся к каждой из трёх наук, называется, как и в видеоуроках, «Готовимся читать текст по специальности», второй «Читаем текст по специальности». Эта же последовательность выдерживается и в разделе аудирования: «Готовимся слушать текст по специальности», «Слушаем и рассказываем текст по специальности». Самостоятельная работа по грамматике предусмотрена в разделе «Повторяем конструкции». Проверочная работа на материале каждой дисциплины дана в виде теста, состоящего из трёх частей. Вот пример тестового вопроса по лексике и грамматике конструкций: Использование вымысла, фантазии ... особенностью художественной литературы.

- А. – это
- Б. представляет собой
- В. является

Думается, такой композиционный принцип расположения материала модулей наиболее отвечает возможностям платформы Openlearning, которая позиционирует себя как платформа прежде всего конструктивистская. Другим достоинством платформы является «гибкость для встраивания внешних ресурсов обучения» [2, с.131]. Может быть использован и добавлен мультимедийный контент любого типа: тесты разных видов (множественный выбор, выбор правильного ответа, соответствие, перетаскивание, подстановка), тексты, видеоролики, изображения и смартфигуры, аудиофайлы. Весь

этот ресурс используется в курсе «Язык специальности. Гуманитарные науки». Достаточно сказать, что ни один учебно-научный текст не выглядит сиротливым и скучным по оформлению. Ни одно задание не обходится без поддержки мнемонических символов и опор.

Платформа располагает возможностью тренировать умения во всех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, письме и говорении. Последние два вида речевой деятельности всегда были проблематичными для электронного обучения. Как осуществить обратную связь, выполняя письменные задания? Openlearning предлагает студентам сделать фото своих письменных ответов и прикрепить в виджете. Конечно, напечатать ответы и получить мгновенный интерактивный отклик, как это возможно, например, на некоторых платформах, было бы предпочтительнее, но сделать свои ответы предметом обсуждения с преподавателем и сокурсниками – прекрасная идея, возможная для осуществления на Openlearning. Заметим, что на повестке дня в области электронного обучения уже стоит вопрос отказа от фото, которое связывает руки преподавателю и не позволяет «вмешаться» в присланный ответ и отметить в нём ошибки и недочёты. Тем не менее перечисленные возможности платформы раскрывают саму её философию, ориентированную на среду социального обучения, взаимосвязи и формирования сообщества коммуникантов. Openlearning – не только обучающая платформа, но и социальная сеть для желающих получать знания [3]. Она «представляет собой социальную платформу для создания эффективных виртуальных учебных сообществ на основе современной практики социальных сетей» [4, с. 145].

Вовсе не случайно типичным заданием курса «Язык специальности. Гуманитарные науки» является такое: Ответьте на вопросы. Обсудите свои ответы с сокурсниками. Возможностью продемонстрировать свои навыки говорения является такое задание: Прочитайте план текста и расскажите текст по плану. Сделайте аудиозапись и прикрепите её в виджете. Хотя

уровень владения русским языком (A2– B1) ещё не позволяет студентам в полной мере использовать конструктивное взаимодействие как с самой платформой, так и с сообществом учащихся и преподавателей, такой рефлексивный опыт положительно скажется на их личностном образовательном развитии. Платформа, построенная на опыте социальных сетей и вдохновлённая коннективистскими подходами к обучению [5], предлагает Ленту, которая отслеживает курс с потоком активности в реальном времени, контент и социальное взаимодействие. Важна и Галерея, которая отображает любой текст сообщения, изображение, файл, которым поделились учащиеся. Это облегчает оценку и даёт студентам возможность комментировать задания друг друга.

Считаем, что созданный на платформе Openlearning массовый открытый онлайн-курс «Язык специальности. Гуманитарные науки» является дополнением к традиционному очному курсу по языку специальности. Всё-таки роль учителя гораздо больше и шире, чем быть только наставником, организатором в электронном обучении. Философия образования, пришедшая к нам ещё из античности, всегда ставила во главу угла богатство личности преподавателя и живое общение его с учениками.

Литература

1. *Арсеньева, И. А.* Русский язык для гуманитариев = The language of speciality: Humanitarian science [Электронный ресурс]: MOOC / И. А. Арсеньева, Л. А. Косарева, Л. Б. Тёречик, Е. Ф. Косицына и др. – Москва: РУДН, 2023. – URL: <https://www.openlearning.com/rudn/courses/russki-iazuk-dlia-gumanitariev/homepage/>, свободный.
2. *Reeve, J.* Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation / J. Reeve, E. L. Deci, R. M. Ryan // *Big Theories Revisited.* – 2004. – Vol. 4. – P. 31–60.
3. *Madge, C.* Facebook, social integration and informal learning at university: ‘It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work’ / C. Madge, J. Meek, J. Wellens, T. Hooley // *Learning, Media and Technology.* – 2009. – Vol. 34, № 2. – P. 141–155.
4. *Малкова, Т. В.* Openlearning: образовательная платформа для создания виртуальных учебных сообществ / Т. В. Малкова, А. Ю. Баранова, И. Н. Навроцкая // *Вопросы педагогики.* – 2020. – №10(1). – С. 145–149.

5. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, № 1. – P. 3–10.

УДК 811.161.1'243:[378.147:616.89-008.441.1]

Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОГЛОССОФБИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (УРОВЕНЬ А1+ - А2)

В статье рассматривается вопрос о целесообразности использования ситуативных упражнений как одним из способов преодоления языкового барьера, или ксеноглоссофобии. Устные ситуативные упражнения, выполнение которых предполагает умение делать выводы и прогнозировать развитие ситуации, вместе с разрешением на ошибку и отсутствием требования развернутого ответа, являются одним из методов преодоления языкового барьера. Работу по преодолению ксеноглоссофобии необходимо начинать уже на уровне А1+ владения русским языком.

Ключевые слова: ксеноглоссофобия, РКИ, ситуативное упражнение, дискурсивная компетенция, система заданий.

N. A. Kostiuk

Saint-Petersburg State University

Ways to overcome xenoglossophobia in RCT classes (A1+ - A2 level)

The article examines the feasibility of using situational exercises as the way to overcome the language barrier, or xenoglossophobia. Oral situational exercises, the completion of which requires the ability to draw conclusions and predict the development of a situation, along with permission to make mistakes and the absence of the requirement for a detailed answer, are one of the methods for overcoming the language barrier. Work on overcoming xenoglossophobia should begin at the A1+ level of Russian language proficiency.

Keywords: xenoglossophobia, Russian as a foreign language, situational exercise, discursive competence, system of tasks.

Преодоление языкового барьера, или ксеноглоссофобии, понимаемой как «боязнь общаться на иностранном языке» [5, с. 1], имеет огромное значение для развития навыков говоре-

ния, а именно это в подавляющем большинстве случаев является целью изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного. В основе дискурсивной компетенции обучаемого лежат навыки говорения. Следовательно, помогая справиться со страхом *вступить / не вступить в общение на иностранном языке*, преподаватель в определенной степени формирует дискурсивную компетенцию обучаемых. Эти рассуждения призваны укрепить наше представление о роли тех методов и приемов, которые позволяют обучаемым достичь естественности общения. Начинать работу по преодолению ксеногlossофобии следует уже на уровне A1+ владения русским языком. В методической литературе авторы, как правило, рассматривают психологические аспекты изучения иностранных языков [6] или личностные детерминанты преодоления языкового барьера [2], но не касаются практических рекомендаций, позволяющих справиться с проблемой.

Перцептивный подход к методам обучения позволяет выделить среди практических методов обучения упражнения, которые способствуют формированию дискурсивной компетенции, однако большинство из них используются, начиная с уровня B1 [1, с. 301–306]. Рассматриваемые в данной статье авторские упражнения включают в себя представление определенной ситуации в предложении или логически связанных между собой предложений с событийной структурой. Ситуативные упражнения – разновидность коммуникативных упражнений, согласно классификации В. Л. Скалкина [4, с. 103]. Ситуативными называются упражнения, «при использовании которых процесс обучения строится на ряде ситуаций, естественных или учебных, возникающих в реальной жизни или организованных преподавателем» [4, с. 277]. Задания к данному типу упражнений формулируются следующим образом: «Прослушайте (прочитайте) предложение (-я). Объясните, как вы понимаете ситуацию: ответьте на вопрос *почему?*»

Например: 1. Антонов подарил Анне цветы. Объясните почему. (Представьте все возможные объяснения).

Ответы, полученные в аудитории: Сегодня у нее день рождения. Анна любит цветы. Антону нравится Анна. Анна – самая красивая девушка в его группе. У него сегодня хорошее настроение. У Анны депрессия, Антон хочет ей помочь. Антон сегодня получил первую зарплату. Анна – девушка Антона, и она любит цветы. Он хочет, чтобы она улыбнулась.

2. Джон украл деньги в банке. Объясните почему. Найдите все возможные объяснения.

Ответы, полученные в аудитории: Он хочет пойти в самый дорогой ресторан. Он хочет стать знаменитым. Он хочет купить картину Ван Гога.

Он хочет купить «Мерседес». У него нет денег. У него дома в холодильнике ничего нет. Директор банка украл у него невесту. Директор банка – его враг. Он поспорил, что сделает это.

3. Объявление в университете: «Сегодня занятий не будет». Объясните почему.

Ответы, полученные в аудитории: Преподаватель заболел. На улице минус пятьдесят, а в университете не работает отопление. Нет электричества. У нас новое расписание. Всех студентов приглашают на конференцию. В университет приехал министр, он будет выступать перед студентами. Все студенты едут на экскурсию. Сотрудники университета бастуют.

Развитие дискурсивной компетенции на основе ситуации, выраженной одним или несколькими предложениями сопряжено, во-первых, с пониманием самой ситуации, а во-вторых, с ее анализом и интерпретацией в соответствии с заданием. Анализ ситуации, в свою очередь, неразрывно связан с умением делать выводы или давать прогнозы по ее развитию, то есть с логическими операциями мышления высокого уровня. К ним относятся анализ, сравнение, обобщение, синтез и конкретизация [3, с. 132]. Без них невозможна познавательная деятельность, и в реальном процессе мышления эти

операции невозможно отделить друг от друга. Выполняя задание, обучаемый действует в рамках словесно-логического мышления.

Условия выполнения задания. 1. Студенты знакомятся с ситуацией со слуха или читают с доски предложения (цепочку предложений). 2. Если студенты затрудняются с ответом, преподаватель пишет на доске глаголы-подсказки, которые необходимо использовать в ответе. 3. Разрешается повторение прозвучавшего ранее варианта ответа с заменой одного из слов (нескольких слов) в предложении. 4. Разрешается использование синонимичной конструкции при сохранении смысла высказывания. 5. По возможности используется только изученная лексика, а если необходимо незнакомое слово, отвечающий пишет его на доске и переводит. 6. В конце выполнения задания преподаватель может представить свои варианты ответа.

Результаты выполнения такого рода заданий являются одновременно результатом рациональной и познавательной мыслительной деятельности.

Задача преподавателя – «сформировать чувство эмоциональной поддержки» в группе [5, с. 6], когда ошибки воспринимаются как обязательный элемент обучения и учения. Эта цель достижима, потому что задание выполняется в быстром темпе, в начале занятия, в качестве языковой разминки, в нем присутствует соревновательный элемент, оно доступно лексически и грамматически, так как используется только общеупотребительная лексика и базовые конструкции. Кроме того, ситуация входит в круг интересов обучаемых, а уровень сложности задач не превышает их потолок возможностей.

Подобные задания и упражнения стимулируют самостоятельную работу обучаемых, поскольку преподаватель задает проблемный вопрос *почему* при отсутствии единого образца для ответа, при этом обучаемые должны использовать ранее полученные знания в новых условиях. Это не метод проблемного обучения в чистом виде, но *создание интеллектуального*

затруднения, поскольку возможна множественность выводов (ответов) по ситуации.

Приведем примеры такого же задания и упражнения, но с другим контентом, раскрывающим другие ситуации:

Сергей после работы зашел в банк (в аптеку, к другу, в кассу аэрофлота).

Антон купил десять комплектов одноразовой посуды.

Он обещал, но не позвонил девушке.

Анне понравилось новое платье, но она его не купила.

У нашего кота сегодня плохое настроение.

Мама расстроилась.

Папа рассердился.

Володя купил три билета на оперу.

Он отдал другу последнюю тысячу.

Антон поссорился с родителями.

Возможны различные варианты упражнения такого типа. Преподаватель может задавать не только вопрос *почему*, но и другие уточняющие вопросы, например:

1. Джон заболел. (Почему? Чем? Когда?)

2. Джон заболел и ... Продолжите предложение.

Варианты ответов: не пришел на занятие (в университет), не сделал домашнее задание, не прочитал текст, не знает домашнее задание, рад не ходить на занятия; позвонил(написал) преподавателю, попросил друга сказать преподавателю, хочет узнать, какое домашнее задание; пошел к врачу, пошел в аптеку, купил аспирин, выпил лекарство, пьет лекарство, попросил друга купить лекарство; сильно кашляет, чувствует себя плохо, у него температура, не хочет вставать с кровати.

Еще одной разновидностью упражнения такого же типа является упражнение, контент которого, с одной стороны, позволяет в задании предложить обучаемому дать прогноз развития ситуации, а с другой стороны, вынуждает обучаемого использовать в большинстве случаев глагол СВ в будущем времени. Преподаватель в случае затруднения может подсказать (написать на доске) нужный глагол.

Задание. Прослушайте (прочитайте) предложение (-я). Дайте свой прогноз (скажите), как будет развиваться ситуация.

Например: 1. Джон лежит на диване и читает интересную книгу. Звонит телефон. (Что (не) сделает Джон? Почему?)

Ответы, полученные в аудитории: (прогноз) Он не ответит на звонок. Он не встанет с дивана. Он продолжит читать. Он выключит телефон. Он перезвонит позже. Он потом перезвонит; (причина) Он не хочет тратить время на разговор с другом. Он не хочет разговаривать. Книга интереснее, чем разговоры. Ему лень встать.

Приведем еще несколько примеров упражнения такого же типа на прогнозирование, но с другим контентом:

Рабочий день кончился. Виктор забыл зонт дома, а на улице дождь.

Друзья пригласили Антона на дискотеку. Он плохо танцует.

Время обеда. Кошка вопросительно смотрит на Анну.

Уже вечер, завтра экзамен. Анна не всё выучила и очень устала.

Каждое такое упражнение содержит элемент игры, а в ответах частотны слова из лексического минимума уровня А2, которые повторяются из урока в урок. Эти факторы, а также отсутствие требования развернутого ответа и право на ошибку стимулируют активность обучаемых на занятии.

Рассмотрев алгоритм работы с упражнениями, выполнение которых помогает преодолеть ксеноглоссофобию на занятиях РКИ, можем сделать следующие выводы:

1. Преодоление языкового барьера, или ксеноглоссофобии, напрямую связано с формированием дискурсивной компетенции инофонов.

2. Работу по преодолению ксеноглоссофобии необходимо начинать уже на уровне А1+ владения русским языком.

3. Ситуативные упражнения, выполнение которых предполагает умение делать выводы и прогнозировать развитие

ситуации, вместе с разрешением на ошибку и отсутствием требования развернутого ответа, являются одним из методов преодоления языкового барьера.

Литература

1. *Крючкова, Л. С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – Москва: Флинта. – 2012. – 475 с.
2. *Крусян, И. Э.* Личностные детерминанты преодоления языкового барьера в изучении иностранного языка // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – 2008. – №73-2. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnyedeterminanty-preodoleniya-yazykovogo-bariera-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka>.
3. *Лазарева, И. Н.* Таксономический подход в проектировании личностно ориентированного интеллектуально-развивающего обучения// Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – 2009. – С. 130–136.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР.– 2009. – 448 с.
5. *Стаканова, Е. В.* Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т 11. № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN323.pdf>
6. *Шепеленко, Т. М.* Психологические аспекты изучения иностранных языков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – №1. – 2017. – С. 117–125. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29095008>.

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Логическая организация ключевых правил русского языка, а также принципы и последовательность их изучения рассматриваются автором вкупе с психологическими особенностями обучения китайцев русскому языку. Разработанный курс лекций базируется на авторской концепции и предназначен для всех преподавателей русского языка, а также для китайских аспирантов и студентов китайских вузов.

Ключевые слова: русский язык, языковые аспекты, психология восприятия и передача информации, китайские учащиеся, курс лекций.

E. R. Laskareva

Saint-Petersburg State University

Linguistic-methodical seminar on the problems of teaching the Chinese Russian language

The logical organization of key rules of the Russian language, as well as the principles and sequence of their study, is discussed by the author in conjunction with the psychological characteristics of teaching Russian to Chinese learners. The developed course of lectures is based on the author's concept and is intended for all Russian language teachers, as well as for Chinese postgraduate students and students at Chinese universities.

Keywords: Russian language, linguistic aspects, psychology of perception and information transmission, Chinese students, lecture course.

Введение. Интерес к изучению русского языка в Китае не ослабевает. Исторически сложившаяся школа китайской русистики и великолепные двуязычные словари – все это некогда имело под собой выверенную многими годами лингвометодическую базу для практики преподавания русского языка в Китае. Однако в последнее время стали очевидными некоторые явные недоработки, они заметны у китайских студентов, начавших обучение русскому языку у себя на родине. Разработанный нами курс лекций предназначен для всех преподавателей русского языка, а также для китайских аспирантов и студентов китайских вузов.

1. Психологические трудности. Зачастую сложности китайцев в изучении иностранного языка пытаются объяснить особенностями менталитета обучаемых, их замкнутостью внутри своей этнической системы; иногда авторы научных статей даже отсылают нас к конфуцианству, сохранившемся и в философии современной жизни [1]–[2]. Проблемы в овладении русским языком могут наблюдаться также и при обучении китайцев в России [3]. По нашему мнению, недостаточная психологическая готовность к устной коммуникации на иностранном языке может быть связана с изучением любого языка, а не только русского.

В ряде научных статей большинство исследователей среди проблем китайцев отмечает страх китайских учащихся перед публичным выступлением (будь то простые ответы на вопросы преподавателя в группе), а также страх совершить ошибку, что, безусловно, мешает коммуникации на изучаемом языке. Пассивность студентов «отягощается» также и тем, что китайцы традиционно не обсуждают действия преподавателя: его авторитет велик, как и авторитет учителя в школе. Студенты не приучены проявлять инициативу при выборе темы для беседы; они не задумываются об оценке своих возможностей на перспективу, часто не умеют работать самостоятельно, выбирать и анализировать материал учебников либо текстов, даже без преподавателя просматривать материалы тестов по уровням ТРКИ, которые легко можно найти в интернете.

По нашим наблюдениям, существует множество приемов и способов активного и комфортного вовлечения учащихся в процесс работы на уроке. Это показ системности явлений языка и способов наблюдения и тренировки, то есть отработки основных явлений, причем для китайских учащихся мы не делаем исключения и не выделяем их в особую группу с «особыми» сложностями в обучении (тем паче это касается изучения «банальных» грамматических тем: видовые пары, употребление видов глагола и глаголов движения, предложно-падежная система и т. п., – все темы сложны для всех иностранцев, а не только для китайцев, как считают некоторые авторы статей [4].

Первым шагом при введении в мелодику и логику русского языка становится повторение вслед за преподавателем слов и простых коммуникативно важных фраз русского языка [5]. Подобное проговаривание можно затренировывать на каждом уроке и даже записывать на диктофон фрагменты подобных занятий, при этом группа учащихся может быть любой по количеству. Радость вхождения в язык и практика артикуляции и понимания интонирования русской фразы вкупе с ее содержанием снимает все психологические трудности у

студентов, тем более что индивидуализация работы с каждым студентом может быть проведена несколько позднее, когда учащиеся привыкнут к переключению на иностранный язык и быстрому реагированию и «отклику» на информацию и логику построения фразы. Подобная постановка работы удобна еще и тем, что помогает отрабатывать артикуляцию и учит запоминать фразы: учащиеся, без боязни ошибиться, привыкают работать на русском языке с комфортом, что является одним важнейших стимулов при обучении.

Психологическая установка на восприятие через аудирование, а затем проговаривание фразы или фрагмента фразы – при правильной организации и систематизации лингвистического материала и его методической подачи – дает возможность, подчеркну, именно психологической адаптации на уроке, что первостепенно важно для китайской группы. По нашему опыту, в первый месяц обучения учащиеся могут прослушивать минимальные аудиотексты с рекламой путешествий, где они могут «опознавать» по звучанию перечисляемые страны, куда можно поехать; психологическая адаптация, на наш взгляд, заключается также и в том, что учащиеся привыкают к мысли, что не всегда возможно (и не всегда нужно) обращать внимание на каждое слово в тексте, а воспринимать в первую очередь лишь главную информацию.

Те студенты, которые начали изучать русский язык в Китае, в большинстве своем обучались по учебникам и пособиям своих китайских преподавателей. Замечу, что некоторые ключевые моменты, касающиеся системы русских звуков, ударения в словах и фразах, мелодики языка с повышением тона (при неоконченности фразы или в вопросе) или с его понижением (в конце фразы), а также правил чтения, – все эти простые моменты, к сожалению, остаются не воспринятыми учащимися, и это не дает им возможность в дальнейшем совершенствоваться в языке. Ударение и правила чтения – простая вещь, однако требует четкости подачи и отработки, доведения до автоматизма употребления, причем без большого

комментария. Правила чтения и произношения советуем отрабаты­вать на конкретных словах и фразах и учить прямо на уроке, без больших домашних заданий (вопреки китайской системе преподавания) и без комментария на китайском языке (на русском иногда достаточно противопоставления: «норма» либо «не норма») [6, с. 240–253].

Основные направления работы вытекают из логики построения русской фразы, они описаны нами в предыдущих публикациях. Такие направления базируются на ситуации, на стереотипах употребления (особенно это касается употребления вида глагола).

2. Лингвометодические трудности. Как мы уже отмечали, в первую очередь надо знать законы языка. Это важно. Примеров много, причем в любом аспекте языка. (Без комментария, когда логика понятна: ~ *моя рука – мои руки, моя нога – мои ноги*; ~ *я рисую, я танцую, я анализирую*; ~ *сморю – ты смотришь, я люблю – ты любишь*; ~ *выучить, выдумать, выиграть*; ~ *в июне, в июле, в Италии; и так, и так*; ~ *Вчера она была занята: стирала, готовила ужин, ужинала, читала, смотрела фильм.*) Повторим: в XXI веке желательно экономить время и учить все это прямо на уроке. Однако не надо жалеть время на то, чтобы проговаривать и затренировывать артикуляцию – при многократном повторении! Что важно: приучить студентов, чтобы они сами научились тренировать себя, учить наизусть логически организованные блоки и контролировать, как все запомнилось (не ожидая контроля преподавателя). В спонтанном монологе все блоки информации должны быть активизированы, ведь не будет времени долго раздумывать. Для этого важно научиться контролировать и время выполнения заданий, что поможет в подготовке к выполнению тестов. Время задается преподавателем либо самими учащимися, например: составить вопросы по теме или к тексту; подготовить монолог; прочитать фрагмент текста; написать маленькое сочинение – с указанием времени и минимального количества фраз. Как показывает практика, по-

добная постановка задач в работе и само направление работы, ее «оформление» – все это поначалу вызывает трудности и легкий шок (психологический или методологический) у китайских студентов.

Также часто остаются сложными для китайцев общие принципы ответов на вопросы преподавателя, несмотря на то, что русский язык – это не первый, а второй иностранный язык. В чем проблема? Например, достаточно простой ответ на вопрос: «*Вы меня хорошо понимаете?*» зачастую вызывает затруднения. Поэтому желательно приучить студентов самостоятельно выяснить, в чем же заключается их персональная проблема. Это проблема в видоизменении грамматики или же в сложности запоминания вопроса и/или своего ответа (~*Я вас хорошо/не очень хорошо понимаю?*)? Возможно, преподавателю надо поначалу брать более простые фразы-вопросы для воспроизведения, где не требуется изменение текста (типа: ~*Сегодня хорошая погода.*)

По данным ученых, четыре секунды действует эхоическая память: уши «запоминают» и «держат» услышанную информацию. Следовательно, намного легче быстрее начинать отвечать на вопрос, чем после большой паузы. Интересно, что проблема памяти (не логики и не знания языка, именно памяти, то есть установки на запоминание) иллюстрируется примерами из практики, когда после чтения либо аудирования текста предлагается вопрос типа: *По каким дням проводились собрания?* (Имеется в виду день недели.) Ошибка в ответе по тексту вызывает у всех улыбку, ибо показывает, что на уроке следует немного «поиграть», тренируя мнемонические приемы.

Логика мышления на русском языке иногда сложна для китайцев. Поэтому следует «просто» приучить студентов к мысли, что русской речи присуща метафоричность. Например: ~*У нас сегодня кафедра* (то есть *заседание* кафедры). ~*Вы были дома?* (то есть *в общежитии*). ~*Она пишет диплом* (то есть *дипломную работу*).

Рекомендации и выводы. Основные наблюдения и некоторые идеи были изложены в ходе наших размышлений. Некоторые из них повторим для китайских учащихся: развивать память и системные явления языка учить наизусть — как в математике или физике; контролировать свои проблемы и не повторять свои же ошибки; учиться не бояться языка и привыкать работать в комфорте; учиться самостоятельно работать, в частности по видам речевой деятельности (например, «прорешать» тест из интернета; учиться выбирать главную информацию, отбрасывая ненужную; комментировать значение слова или передавать информацию высказывания другими словами.

Литература

1. *Розина, М. С.* Особенности преподавания русского языка в китайской аудитории / М. С. Розина, М. В. Соловьева // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27, № 3. – С. 125–135.

2. *Бо Гуань.* Проблемы обучения русскому языку в Китае // КиберЛенинка ; Известия ВГПУ. – 2019. – №8 (141). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-russkomu-yazyku-v-kitae/viewer> (дата обращения: 18.03.2026).

3. *Пугачев, И. А.* Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2012. – № 4. – С. 21–27.

4. *У Яньян.* Грамматические трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в языковой среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2018. – № 2(80), ч. 2. – С. 421–424.

5. *Ласкарева, Е. Р.* Осознанное и неосознанное при обучении говорению: компетенции преподавателя // XV Конгресс МАПРЯЛ : избранные доклады. – Санкт Петербург, 2024. – С. 849–855.

6. Русский язык как иностранный: интенсивный курс: уровни А1–А2 : учебник для студентов бакалавриата и магистратуры. – Москва, 2024. – 400 с.

УДК 811.161.1'243:81'25:378.147

Цинцзе Ли

Северо-западный университет Миньцзу, Ганьсу (Китай)

МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПЕРЕВОДА

Являясь мостом для общения между людьми разных наций и стран, перевод играет важную роль в современном глобальном мире. Формирование у студентов переводческих навыков – сложный процесс. Статья посвящена вопросу формирования у студентов, изучающих РКИ, навыков перевода, соответствующих новым требованиям развития мира, а также методам их развития в процессе обучения.

Ключевые слова: перевод, РКИ, навыки, методы.

Qingjie Li

Northwest Minzu University, Gansu, China

Methods for cultivating students' translation skills and abilities

Serving as a bridge for communication between people of different nations and countries, translation plays an important role in the modern globalized world. Developing students' translation skills is a complex process. This article is devoted to the issue of forming translation skills in students learning Russian as a foreign language that meet the new demands of global development, as well as the methods for developing these skills in the learning process.

Keywords: translation; Russian as a Foreign Language (RFL), skills, methods.

Глобализация современного мира способствует расширению взаимосвязей, политического и экономического сотрудничества, культурных обменов между разными странами и регионами. Такая тенденция, с одной стороны, даёт широкие возможности для развития тем, кто изучает иностранные языки, а с другой стороны, она требует значительного совершенствования уровня их переводческой компетенции.

Обучение иностранным языкам является многокомпонентной системой, в рамках которой особое внимание уделяется развитию у студентов рецептивных и продуктивных навыков: аудирования, говорения, чтения, письма, а также пе-

ревода. Владение переводом свидетельствует о высоком уровне языковой подготовки. Точный, плавный и соответствующий контексту перевод может преодолеть трудности в общении, поспособствовать передаче информации и культурным обменам, углубить взаимное обучение и интеграцию разных культур.

Современные тенденции развития мира предъявляют к студентам-русистам новые требования. Чтобы успешно справляться с переводом, им необходимы следующие компетенции:

1. Языковые способности. Студенты должны хорошо владеть грамматикой, лексикой и фонетикой как родного, так и иностранного языка [1, с. 45]. Без прочной языковой базы невозможно ни точное понимание исходного текста, ни адекватная передача его содержания на другом языке.

2. Когнитивные способности. К когнитивным способностям относятся память, внимание, восприятие и мышление. Хорошая память и развитое внимание позволяют студентам эффективно работать с информацией: кодировать, сохранять и извлекать её. Кроме того, от того, насколько быстро студент воспринимает текст и осмысливает его с учётом контекста и культурных особенностей, напрямую зависит точность и естественность перевода.

3. Культурные знания. Перевод – это всегда встреча культур. В своей работе студент неизбежно сталкивается с иными традициями, менталитетами, способами мышления. Чтобы донести смысл сообщения точно и без искажений, недостаточно просто знать язык – необходимо уметь опираться на собственные культурные знания и использовать их как инструмент [2, с. 498].

4. Практический опыт. Чем больше студент работает с текстами разных жанров, тем больше переводческих приёмов он осваивает. Со временем накопленный опыт становится той основой, на которой строится успешная профессиональная деятельность.

Сегодня переводческая деятельность меняется — меняются и требования к тем, кто готовится стать переводчиком. Применение современных, научно обоснованных методов обучения и новых технологий способно сделать преподавание русского языка как иностранного более эффективным и результативным [3, с. 363]. Научить переводу непросто. Здесь недостаточно дать студентам теорию — нужна ещё и систематическая практика, причём в постоянном диалоге с преподавателем. По тому, как студент переводит, нередко можно судить о его реальном владении языком. Например:

1. Повышение мотивации студентов. Проявляя интерес к изучению русского языка, студенты становятся более активными в учебе. Это помогает в улучшении языковых навыков студентов таких, как говорение, аудирование, чтение и письмо, а также в развитии их когнитивных способностей. Интерес помогает преподавателям повысить эффективность обучения и добиться лучших результатов в преподавании русского языка, сделать процесс обучения приятным и лёгким.

2. Выбор подходящих материалов для перевода. Выбирая материалы для перевода, преподаватель должен учесть интересы студентов. Если материалы для чтения не отвечают потребностям студентов или их содержание слишком скучное, то эти материалы не вызовут интерес учащихся и не будут стимулировать их мотивацию к обучению, поскольку качество перевода – один из наиболее объективных показателей того, насколько свободно студент владеет языком. Тексты практической направленности, связанные с реальной жизнью, вызывают живой отклик и повышают мотивацию в изучении языка [4, с.193].

3. Формирование у студентов хороших учебных привычек. Формирование правильных учебных привычек способствует более эффективному усвоению знаний и повышению результатов обучения. Они способствуют развитию способности студентов к самостоятельному обучению, помогают

им более активно искать решения проблем и воспитывают у студентов настойчивость и целеустремленность.

4. Выбор правильного инструмента перевода. Традиционный бумажный словарь, электронный словарь, программа-переводчик – все эти инструменты являются помощниками в работе перевода. Как отмечает Е. Н. Соловова, «Искусство работы с разными типами словарей может пригодиться не только в процессе овладения иностранным языком, но и для решения различных по сложности коммуникативных, академических или профессиональных задач на любом языке, в том числе и на родном» [5, с. 233]. Обучение студентов правильному выбору переводческих инструментов помогает им выполнять перевод более точно, эффективно и просто.

Являясь важным инструментом межкультурного обмена, перевод играет важную роль в процессе глобализации. В подготовке переводчиков следует уделять внимание развитию переводческих навыков у студентов, сочетанию теории с практикой, а также интеграции традиционных навыков с современными технологиями, чтобы подготовка студентов отвечала общественной потребности в переводчиках.

Исследование выполнено на средства гранта Северо-западного университета Миньцзу. Научный проект 2021XJYLZY-12.

Литература

1. *Pernu, R. Joan of Arc / R. Pernu, M.-V. Maple.* – Москва: Progress-Akademiya, 1992.

2. *Stern, Ludmila. Training interpreters // The Oxford handbook of translation studies* Edited by Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle. – Oxford : Oxford university press, 2011. – P. 490–509.

3. *Линник, Л. А. Количественные методы в преподавании русского языка как иностранного / Л. А. Линник, М. М. Петросян // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : IV науч.-практ. конф / Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.* – Москва, 2019. – С. 362–366.

4. *Шмалько-Затинацкая, С. А. Этноориентированный подход при работе с учебными поликодовыми текстами (из опыта преподавания русского языка как иностранного студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* – 2022. – № 203. – С. 185–197.

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 272 с.

УДК 811.161.1'243:37.026:821.1 61.1:378.147

Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А.Римского-Корсакова

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Статья посвящена вопросам использования аутентичных художественных текстов на уроках РКИ. Рассматривается конкретный пример работы с поэтическим текстом постмодернистского дискурса в качестве источника формирования у обучающихся страноведческих знаний и представлений о важнейших социокультурных феноменах в истории России.

Ключевые слова: текст, реминисценция, образ, мотив, эсхатологический.

N. G. Malysheva

Saint-Petersburg state Rimsky-Korsakov Conservatory

Authentic artistic text as a didactic resource in classes on Russian as a foreign language

The article is devoted to the issues of the use of authentic literary texts in the lessons of Russian as a foreign language. A specific example of working with the poetic text of postmodern discourse is considered as a source of formation of students' regional knowledge and ideas about the most important socio-cultural phenomena in the history of Russia.

Keywords: text, reminiscence, image, motive, eschatological.

Вопрос о формах использования аутентичных художественных текстов на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории всегда стоял перед организаторами образовательного процесса. При этом необходимо было сформулировать принципы отбора данного дидактического материала, степень его адаптации и формы презентации. Ещё одной методической задачей являлось и является определение психологического и функционального портрета реципиента. Данная

задача актуализируется в условиях введения курса русской литературы как обязательной дисциплины в программы подготовительных факультетов для иностранных учащихся в вузах РФ.

Таким образом, если раньше аутентичные художественные тексты в качестве дидактического материала были востребованы, например, в иноязычной аудитории продвинутого уровня обучения, при этом она могла быть как узко профессионально ориентированной, так и включать всех интересующихся русской культурой, то на текущий момент предстоит выработать принципы подачи указанного материала на фактически начальных этапах обучения русскому языку как иностранному. В целом главной задачей введения курса литературы на занятиях РКИ является формирование межкультурной компетенции обучаемых.

Очевидно, возможно рассмотреть литературное художественное произведение и в качестве объекта, и в качестве ресурса лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка иностранцам. С этой точки зрения дидактическую ценность представляют тексты, принадлежащие к постмодернистскому дискурсу в силу их интертекстуальности. Работа с данным литературным материалом предполагает изучение прецедентных феноменов, специфических механизмов референции и потому привлечение широкого фонового материала культурологического характера. В качестве примера интересно рассмотреть анализ формо- и смыслообразования в одном из текстов современной андеграундной поэзии, концептуально связанной с эстетикой постмодерна.

В композиции Е. Летова «Забота у нас такая» реминисценция, как в поэтике постмодерна в целом, – необходимый элемент смыслообразования. Текст Л. Ошанина неизбежно содержательно детерминирует авторскую рефлексию, с одной стороны, и читательскую рецепцию, с другой. В свою очередь сам текст Л. Ошанина, написанный в 1958 году, включён в комплекс художественных феноменов с собственными имма-

нентными дискурсами: во-первых, он существует как композиция в соединении с музыкой А. Пахмутовой. Во-вторых, он функционально бытует как часть иного синкретического целого – художественного фильма «По ту сторону», рассказывающего о подвиге комсомольцев во время гражданской войны. В-третьих, сам фильм есть репликация одноимённого романа В. Кина. Таким образом, смысловая разрешающая способность летовского текста существенно мультиплицируется. Общим фреймом оказывается тема революции и индуктивно связанные с ней мотивы подвига, жертвы, смерти и ряд других. Более того, данный смысловой план у Летова обнаруживается только в перспективе прототекстов, с которыми летовский текст сложно связан, образует сверхтекст, не являясь ни их репликой, ни цитатой в полном смысле слова. Собственно у Летова указанный концепт эксплицируется только в первом проведении рефрена – «радуга над боем», имплицитно реализуется в образе апреля, каждый раз по-новому атрибутируемом («бесконечный»; «безнадёжный»; «негасимый»). Он становится лейтмотивом, актуализируя семантику весны, коннотирующую тему возрождения, с одной стороны, с другой – задающую конкретный исторический ракурс, ретроспективно насыщающийся тем же значением, – месяц рождения Ленина. Данное произведение манифестирует общий для постмодерна механизм формирования художественного смысла как определённого дискурсивного экстракта. В летовском стихотворении так же, как у Ошанина, устанавливается однозначный фатический принцип: лирический континуум размыкается, делая читателя (слушателя) субъектом лирического события («Нам с тобой одна забота навсегда»; «Нам с тобой одна дорога на века»; «Лишь одно для нас с тобою ремесло»). Зачин этого стихотворения-песни вводит устойчивый в поэтике Летова образ горизонта, амбивалентный по своей природе: как нечто означающее ограничение, предел и одновременно его преодоление в принципиальной физической недостижимости. У Летова он всегда связан с порывом в невозможное («семь озорных шагов

за горизонт»). Образ события (революции) и его сущностная контрарная амплитуда организуется антитезой: «Полыхают в синеве города// Остывает на ветру горизонт». При этом задаётся масштаб космической всеобщности происходящего, рождается образ дольного мира, опрокинутого в небесное. В первом куплете его мотивируют две лексемы: «горизонт» как видимая границы земли и неба и «синева», которая конституирует, с одной стороны, символику физического неба, а с другой (потенциально) – горного пространства. Мистериальный контекст продолжает утверждаться во втором куплете, развивая заданный фатический вектор: «Над тобой небесных рек берега// Подо мной подземных вод молоко...». Первая строка всё так же аккумулирует мотив опрокинутого мира («над тобой ... рек берега»), бесконечно усложняя хронотоп стихотворения. Во-первых, данный образ отсылает нас к 1 главе книги Бытия: «И создал Бог твердь, и отделил воду, которая под твердью, от воды, которая над твердью. И стало так» (Бытие 1:7). Во-вторых, он вводит апокалиптический мотив окончательного преобразования мира – видение Небесного Иерусалима: «И показал мне чистую реку воды жизни, светлую, как кристалл, исходящую от престола Бога и Агнца» (Откровение Иоанна Богослова (Апокалипсис), глава 22). Рефлексивно вторая строка окончательно оформляет данную мистериально-пространственную парадигму через образ «подземных вод молоко»: «земля хорошая и пространная, где течёт молоко и мёд» (Исход, 3:8) символизирует землю, обетованную Богом своему народу. Таким образом событийный локус революции в летовской поэтике насыщается религиозным и даже космогоническим смыслом: обетованная земля – Новый Иерусалим. Третий куплет вместе с припевом актуализирует танатативные мотивы, углубляет тему революционного акта как упразднения небытия. Очевидно, фраза «Бережёт зима своих мертвецов» является коррелятом евангельской максимы: «...предоставь мёртвым погребать своих мертвецов» (Мф. 8:2), которая утверждает необходимость преодоления ветхого

закона. Зима в этом смысле воплощает отсутствие движения, замирание, косное начало. Данный семантический план подтверждается коннотативно нагруженным образом теремка во втором стихе («Стережёт своих гостей теремок»). С одной стороны, он подключает реминисцентную проекцию на народную сказку с катастрофическим финалом в аутентичном варианте, с другой – отсылает читателя к собственно летовскому концепту «избушка», символизирующему человеческое тело, как начало плотное, брненное, экзистенциально обречённое («Как в мясной избушке помирала душа»). Композиционно и содержательно тема смерти, заявленная в куплете, преодолевается в рефрене (припеве). Как всегда у Летова, каждое новое проведение рефрена интенсифицирует эмотивный элемент смысла: «Нам с тобой одна забота навсегда», «Нам с тобой одна дорога на века», «Лишь одно для нас с тобою ремесло». Синтаксический параллелизм нарушается только в третьем элементе, в котором устойчивая тема вечности делегируется от фразы-прехоруса основному телу припева. При этом выстраивается смысловая арка: забота/ бой – дорога/ бездна – ремесло/ мир, прах, кладбище. Лексема «ремесло» неожиданно активизирует неочевидные, именно контекстные элементы значения: привычное дело, дело жизни, миссия. Данная семантическая парадигма утверждается интегральным, сверхзначимым лейтобразом радуги, имеющим мощный религиозный подтекст. В Ветхом и Новом завете радуга всегда означает Богоприсутствие. В стихотворении Летова образ радуги в финале свидетельствует об установлении нового завета между Богом и человеком, в котором окончательно преодолевается смерть: «Радуга над прахом, радуга над кладбищем» (эта победа пространственно выражается через предлог).

Так в одном из текстов постмодерна интерпретируется историческое событие в его духовном, мистериальном значении. Для поэтов андеграунда и революция, и анархизм не являются фактами социального порядка, но приобретают эсхатологический смысл, как и для некоторых философов начала

XX века. Таким образом, обращение в определённом ракурсе лишь к одному из текстов современной литературы позволяет ввести целый комплекс знаний и представлений у учащихся о сложном феномене исторической, социальной и культурной жизни России.

УДК 811.161.1'243:378.147

Меркулова Е. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИНТЕГРАЦИЯ STEM-КОНТЕНТА В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Интеграция STEM-контента на уроках РКИ предлагает модель обучения, где язык становится инструментом решения конкретных познавательных задач. Моделирование практических ситуаций позволяет преодолеть искусственное разделение между изучением языка и его применением, что особенно значимо на начальном этапе обучения. Уроки с элементами STEM естественным образом активизирует базовую лексику и грамматические структуры уровня А1, создаёт условия для непроизвольного запоминания языкового материала.

Ключевые слова: STEM-контент в обучении РКИ, уровень А1.

E. A. Merkulova

The State Herzen University

Integration of STEM content into the process of teaching Russian as a foreign language at the initial stage of learning

The integration of STEM content in Russian language lessons for foreigners offers a learning model where language becomes a tool for solving specific cognitive tasks. Modeling practical situations makes it possible to overcome the artificial separation between language learning and its application, which is especially important at the initial stage of learning. Lessons with STEM elements naturally activate the basic vocabulary and grammatical structures of the A1 level, and create conditions for involuntary memorization of language material.

Keywords: The STEM system in teaching Russian for foreigners, уровень А1.

Введение. Традиционная методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1) преимущественно базируется на механическом усвоении лексических единиц и грамматических шаблонов. Такой подход, хотя и обеспечивает систематизацию базовых знаний, зачастую создаёт искусственный барьер между изучением языка и его практическим применением.

Нередко студенты, особенно ориентированные на практическое применение знаний, теряют интерес к языку, который воспринимается ими как абстрактная система правил. Этот диссонанс между ожиданиями учащихся и содержанием обучения актуализирует поиск новых дидактических решений.

Теоретические основы STEM в РКИ. STEM представляет собой образовательный подход, основанный на интеграции четырёх дисциплин: естественных наук (Science), технологий (Technology), инженерии (Engineering) и математики (Mathematics). Данная аббревиатура впервые была введена в 1990-х годах для обозначения междисциплинарных программ. Основная цель STEM заключается в преодолении традиционной разобщённости академических предметов через их практическое применение.

Коммуникативный подход в РКИ и его соответствие принципам STEM. Коммуникативный подход в преподавании РКИ акцентирует формирование практических языковых навыков через моделирование аутентичных ситуаций общения. Данная методология противопоставляется традиционным грамматико-переводным методам, делая упор на функциональное использование языка. В этом прослеживается параллель с проектным обучением в STEM, где знания приобретаются через решение реальных задач. Оба подхода трансформируют пассивное усвоение информации в активную познавательную деятельность. Сходство методологий проявляется в организации учебного процесса: коммуникативные задания в

РКИ, как и STEM-проекты, требуют от учащихся применения знаний в смоделированных жизненных контекстах.

В РКИ языковые явления изучаются не изолированно, а в рамках тематически организованных ситуаций. Проблемно-ориентированные задания в обоих подходах стимулируют познавательную активность через постановку практически значимых задач. В коммуникативной методике РКИ это может выражаться в необходимости описать маршрут по карте (интеграция с географией) или рассчитать бюджет поездки (связь с математикой). Такие задания развивают не только языковые навыки, но и способность применять междисциплинарные знания для решения реальных проблем, что является сутью STEM-философии.

Особенности усвоения языка на начальном этапе (А1) и возможности интеграции STEM-контента. На начальном этапе изучения русского языка как иностранного (уровень А1) происходит формирование базовой лексики и элементарных грамматических структур. Этот процесс требует специального подхода к отбору и презентации учебного материала. В STEM-контенте также используется адаптация через визуализацию и предметную конкретику для соответствия когнитивным возможностям учащихся. Использование наглядных материалов (рисунки, диаграммы, схемы, реальные объекты) позволяет компенсировать ограниченный словарный запас учащихся. Конкретные предметные области STEM (числа, геометрические формы, природные явления) предоставляют содержательную основу для введения базовой лексики. Такая визуальная опора способствует более эффективному запоминанию языковых единиц на начальном этапе.

Интеграция STEM-контента реализуется через тематические модули, соответствующие уровню А1: счёт, классификация объектов, описание простых явлений окружающего мира.

Эти модули строятся с опорой на мультисенсорное восприятие, сочетая вербальные, визуальные и кинестетические каналы. Например, изучение числительных сопровождается

манипуляциями с предметами, а освоение пространственных предлогов – работой с геометрическими фигурами.

Проектные задания элементарного уровня (сортировка объектов по признакам, измерение длины или температуры) позволяют совмещать языковые цели с развитием логико-математического мышления.

Адаптация для А1: выбор лексики и грамматических структур. Отбор лексики для STEM-тематики на уровне А1 базируется на принципах частотности. Критерий частотности предполагает включение слов, наиболее употребительных в повседневной коммуникации. Приоритет отдаётся лексемам с высокой наглядностью, что облегчает визуальное подкрепление и предметную демонстрацию. Это соответствует базовым коммуникативным потребностям учащихся, которые на начальном этапе осваивают язык в ситуациях непосредственного восприятия. Тематическая группировка лексики осуществляется вокруг ограниченного числа STEM-концепций: погода, растения, простые механизмы.

Грамматическая адаптация STEM-контента предполагает редукцию синтаксических структур до базовых моделей уровня А1. Акцент делается на Present Tense для описания наблюдаемых процессов и явлений: «Снег тает», «Растение растёт». Именительный падеж используется как основной для номинации объектов изучения, исключая сложные падежные трансформации. Предложные конструкции ограничиваются пространственными отношениями («на столе», «в воде»), соответствующими наглядным демонстрациям. Повторяемость грамматических шаблонов в STEM-контекстах способствует их автоматизации. Типовые структуры типа «*Это...*», «*Здесь есть...*», «*Я вижу...*» закрепляются через многократное использование. Исключаются сложноподчинённые предложения, причастные обороты и абстрактные грамматические категории.

Задания для развития навыков говорения и аудирования. Моделирование диалогов на STEM-тематике помогает

формированию базовых коммуникативных навыков у учащихся уровня А1. Использование шаблонных фраз при описании погодных явлений или предметов окружения позволяет закрепить элементарные грамматические конструкции. Визуальные опоры в виде карточек с изображениями минимизируют языковой барьер. Такая организация материала обеспечивает повторяемость лексических единиц в контексте практико-ориентированных ситуаций.

Аудио задания с опорой на звуковые сигналы природы и техники развивают фонетическое восприятие у начинающих изучать РКИ. Распознавание шума дождя, пения птиц или работы простых механизмов сопровождается активизацией соответствующей лексики. Последующее соотнесение услышанного с визуальными символами или пиктограммами закрепляет семантические связи. Воспроизведение услышанного через простые речевые клише типа «Это дождь» или «Машина работает» способствует автоматизации речевых образцов. Многоэтапное выполнение заданий – от идентификации звука до его вербализации – обеспечивает постепенное усложнение деятельности. Интеграция STEM-контента в аудирование позволяет совмещать языковые цели с расширением знаний об окружающем мире. Такая методика соответствует принципу «обучение через действие», характерному для STEM-подхода.

Ролевые игры с элементарными STEM-сценариями создают условия для применения языковых знаний в смоделированных ситуациях. Сценарии «продавец/покупатель овощей, продуктов...» или «описание маршрута» интегрируют математические понятия счета и пространственные представления. Использование реальных предметов (фрукты, овощи) или схем перемещения усиливает прагматическую направленность коммуникации. Подобные активности развивают не только речевые навыки, но и критическое мышление через решение практических задач.

Формирование навыков чтения и письма на уровне

A1. Адаптированные тексты STEM-тематики с иллюстративным сопровождением служат эффективным инструментом для развития навыков чтения на уровне A1. Такие материалы содержат простые предложения с базовой лексикой, соответствующей изучаемым темам окружающего мира. Визуальная поддержка в виде схем, диаграмм или фотографий облегчает понимание и создаёт смысловые опоры. Задания на идентификацию ключевых слов в STEM-текстах способствуют формированию операционного чтения. Учащимся предлагается подчеркнуть названия предметов, выделить глаголы действий или отметить числовые обозначения в коротких описаниях. Подобные упражнения развивают навык сканирования текста и вычленения основной информации. Постепенное усложнение заданий ведёт от узнавания отдельных слов к пониманию простых логических связей. Систематическая работа с адаптированными материалами формирует базовые стратегии чтения на начальном этапе. Последовательное выполнение заданий по поиску конкретной информации подготавливает к более сложным видам текстовой деятельности. Интеграция знакомой тематики повышает мотивацию и снижает когнитивную нагрузку. В результате учащиеся приобретают уверенность при работе с текстами соответствующего уровня.

Практика письменных навыков на уровне A1 организуется через заполнение пропусков в схемах, подписи изображений и составление тематических списков. Такие задания фокусируются на отработке базовых грамматических структур и лексических единиц в контексте практического применения. Примером может служить упражнение, где по окончании прослушивания песни студенты вписывают пропущенные слова в правильной падежной форме (слова для правок). Подобные задания развивают навыки морфологического оформления слов и учат работать с опорными материалами.

Заключение. STEM-подход способствует снижению языкового барьера у начинающих изучать РКИ. Перенос фо-

куса внимания с грамматической правильности на решение практических задач уменьшает страх ошибок. Учащиеся концентрируются на содержательном аспекте коммуникации, а не на формальных аспектах речи. Это создаёт благоприятные условия для спонтанного использования языка даже при ограниченном лексическом запасе.

Эмоциональная удовлетворённость от познавательных открытий переносится на языковую деятельность. Данный механизм способствует переходу от внешних стимулов к личностно значимым учебным целям.

Циклическое повторение языковых конструкций происходит естественным образом при постановке и описании экспериментов. Учащиеся многократно используют идентичные грамматические структуры в различных контекстах исследовательской деятельности.

Литература

1. Антипина, О. В. Типы учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков: из опыта работы / О. В. Антипина, М. И. Винокурова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – С. 1–11.
2. Ван Минь. Технологии предметно-языкового интегрированного преподавания в лингводидактике высшей школы России и КНР // Педагогический журнал. – 2024. – № 8. – С. 148–158.
3. Ли Сяотун. К вопросу об оценке учебников базового уровня по русскому языку для китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2. – С. 156–167.
4. Родикова, О. В. Особенности обучения РКИ на начальном этапе (грамматический аспект) / О. В. Родикова, Д. Г. Тихомирова // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2024. – № 2. – С. 43–47.
5. Сотникова, О. П. Моделирование учебного материала по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки учащихся-инофонов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11. – С. 200–203.

УДК 372.881.1:[81:37.026]

Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Статья посвящена рассмотрению таких тенденций развития лингводидактики, как повышение эффективности, интенсификация и облегчение обучения. Приводятся примеры действия этих тенденций из истории преподавания иностранных языков. Знание этих тенденций позволяет объяснить особенности развития лингводидактики на каждом из этапов ее истории.

Ключевые слова: лингводидактика, тенденции развития, повышение эффективности обучения, интенсификация обучения, облегчение обучения.

L. V. Moskovkin

Saint-Petersburg State University

Main trends in the development of linguodidactics

This article examines trends in the development of linguodidactics, such as increase of the efficiency, intensification, and facilitation of teaching and learning. Examples of these trends from the history of foreign language teaching are provided. Understanding these trends allows us to explain the specific developments of linguodidactics at each stage of its history.

Keywords: linguodidactics, development trends, improving the effectiveness of learning, intensifying learning, facilitating learning.

20 лет назад, когда я начинал изучать историю преподавания иностранных языков, я познакомился с издававшимся в XIX веке в России и на Западе самоучителями европейских языков немецкого методиста Генриха Готфрида Оллендорфа (1803–1865). Не буду сейчас рассказывать о самом Оллендорфе и о его самоучителях – они заслуживают отдельного разговора. Скажу только, что в названиях его учебных пособий согласно правилам маркетинга отражались характеристики, привлекавшие желающих изучать языки: эффективность и интенсивность обучения, например: «Практическое руководство к правильному и безошибочному чтению, письму, переводу и беглому разговору на французском языке в 3 месяца» [1].

В учебных пособиях вплоть до нашего времени применяется и другой маркетинговый ход: указание на простоту и легкость изучения того или иного материала, например: «Сокращенная русская грамматика, или Простой и легкий способ изучения грамматических правил» [2]. Подобного рода названия отражают ожидания потенциальных покупателей этих учебников – им важно, чтобы процесс изучения языка проходил легко, а учебный материал был прост для понимания.

Такие характеристики процесса обучения языку, как эффективность, интенсивность и легкость, можно измерять, то есть они могут рассматриваться как параметры процесса обучения, но важно не только это, но и то, что они являются движущими силами развития методики, определяющими основные тенденции ее развития. Приведем ряд примеров, подтверждающих это положение.

1. Повышение эффективности обучения.

Под эффективностью обучения понимают степень соответствия полученных результатов целям обучения [3]. В лингводидактических исследованиях чаще всего исследуют эффективность формирования речевых умений или их автоматизированных компонентов – речевых навыков.

В работах по истории преподавания иностранных языков нередко отмечается, что в старые времена учителя формировали у учащихся только знания о языке, и это было неэффективным. В качестве примера приводился грамматико-переводной метод, применение которого не обеспечивало практических результатов обучения – речевых умений. Развитие методики виделось как процесс постепенного движения от теоретического обучения к практическому [4]. Эта же мысль прослеживается и в обзорных методических трудах, в которых рассматривается эволюция методики от грамматико-переводного метода до коммуникативного (см., например, [5]).

Это не более, чем миф. На всех этапах истории люди изучали языки, прежде всего, для того чтобы на них общаться. Другое дело, что учителя по-разному рассматривали достиже-

ние коммуникативной цели обучения. С античных времен до XIX века господствовала концепция последовательного обучения языку и речи, основанная на теории семи свободных искусств, в соответствии с которой учащиеся должны последовательно изучить грамматику, овладеть речевыми умениями и научиться искусству вести дискуссии (образовательный канон: грамматика – риторика – диалектика) [6]. Нельзя сказать, что обучение, построенное по этому канону, было неэффективным. М.В. Ломоносов, обучившийся по нему латыни, свободно писал на ней и научные, и художественные произведения. И это был не единственный случай.

Тем не менее, движение к более эффективному обучению действительно имело место в истории преподавания иностранных языков, но это было движение не от теоретического обучения к практическому, а от интуитивного и во многом наивного видения закономерностей процесса обучения к их научному обоснованию с позиций лингвистики и психологии.

2. Интенсификация обучения.

Образовательный канон, опиравшийся на упомянутую выше теорию семи свободных искусств, существовал с периода Античности до XVIII века. Обучение латинскому языку логично встраивалось в него. Однако последовательное обучение языку и речи, хотя и было эффективным, требовало длительного времени. Представители многих социальных групп это не устраивало. Им было необходимо овладевать иностранным языком быстро, пусть даже и не столь эффективно. К таким социальным группам относились купцы, военнослужащие, дипломаты, миссионеры.

Этот социальный заказ учитывался учителями и авторами учебников. Так, в XVII веке появились двуязычные грамматики, включавшие объяснение грамматических правил на родном языке учащихся и примеры к этим правилам на материале разговорной речи. В XVIII веке были созданы первые грамматические упражнения, способствующие более быстрому овладению иностранным языком. В XIX веке получили

распространение разговорные грамматики, в которых диалоги включались в уроки с самого начала обучения. В этом же веке были популярны и учебники И.Ф. Зейденштикера, в которых с первых же уроков обучение иностранному языку велось на основе речевых образцов [7].

Таким образом, проявилась еще одна тенденция развития методики – движение от экстенсивного обучения иностранным языкам к интенсивному. В XX веке ее выражением стало широкое использование прямых методов обучения, теории коммуникативного обучения, интенсивных методов обучения, среди которых получил наибольшее развитие суггестопедический метод [8].

3. Облегчение обучения языку и овладения языком.

Легкость как параметр процесса обучения на теоретическом уровне пока еще в полной мере не осознана учеными, несмотря на то что всегда были очень популярны исследования различного рода трудностей и путей их преодоления. В отечественной научной литературе о легкости и трудности овладения языком писал М.Н. Вятютнев [9], при этом никто не рассматривал движение от трудности обучения к легкости в историческом аспекте, как некую тенденцию развития методики. Можно наметить контуры такого рассмотрения.

Вероятно, первый, о ком надо сказать, был Я.А. Коменский с его идеей использования наглядности в процессе обучения. Он же писал и о доступности обучения [10]. Обе эти идеи в дальнейшем послужили основой двух важных дидактических принципов.

В XVIII – XIX вв. в нашей стране публиковались учебники грамматики, адресованные учащимся, имеющими разные уровни подготовки. Для школ и гимназий издавались сокращенные и упрощенные грамматики русского и иностранных языков.

Проблема легкости и трудности осмысливалась не только как проблема учащихся, но и как проблема учителей, чью работу по обучению языкам никогда нельзя было назвать легкой

в силу того, что овладение неродным языком – это довольно трудоемкий процесс. В этом аспекте представляет интерес история использования технических средств обучения, начиная от граммофона и фонографа и заканчивая современными компьютерами и смартфонами. Каждое техническое нововведение облегчало работу преподавателя. В наше время исследуются возможности использования искусственного интеллекта в этих же целях [11].

Вместе с тем, отметим, что не все ученые были согласны с идеей облегчения учебной деятельности учащихся. Против нее активно выступал Л. С. Выготский, критиковавший использование средств наглядности в процессе школьного обучения. Он писал: «В обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщать ему те или иные знания. Наглядность же, создавая легкий и удобный путь для усвоения тех или иных знаний, вместе с тем в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению... сознательно устраняет из восприятия все моменты сложной переработки опыта» [12, с. 181].

Если говорить о развитии мышления, то действительно, это так. Широкое распространение визуализации привело к формированию клипового мышления, неумению учащихся понимать тексты. Не случайно в последние 30 лет остро стоит задача развития критического мышления учащихся [13]. Однако, если мы говорим об обучении деятельности, особенно такой сложной, как речевая деятельность, то оно без опоры на наглядность вообще оказывается невозможным.

Таким образом, стремления к большей эффективности, интенсивности и легкости обучения можно рассматривать как основные тенденции развития методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному.

Литература

1. *Оллендорф, Г. Г.* Практическое руководство к правильному и безошибочному чтению, письму, переводу и беглому разговору на французском языке в 3

месяца: С практическим ключом. Приспособлено для русских. – Москва : А.Я. Панафидин, 1898. – 418 с.

2. Сокращенная русская грамматика, или Простой и легкий способ изучения грамматических правил / Сост. Ив. Константинов. – Гродно: тип. Х. Зимелиовича, 1849. – 81 с.

3. *Московкин, Л. В.* Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку. – Санкт-Петербург : Корифей, 2002. – 50 с.

4. *Бондаренко, А. Ю.* Формирование практического направления в обучении русскому языку как иностранному: XVI - первая половина XX века : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2007. – 226 с.

5. *Гез, Н. И.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

6. *Адо, И.* Свободные искусства и философия в античной мысли. – Москва : ГЛК Ю. А. Шичалина, 2002. – 475 с.

7. *Московкин, Л. В.* Развитие грамматического направления в преподавании иностранных языков от Доната до Зейденштикера // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – Том 11. 2025. – № 2 (42). – С. 16–26.

8. *Шукин, А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. – Москва : Филоматис, 2010. – 186 с.

9. *Вятютнев, М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.

10. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения. Москва : Юрайт, 2025. – 440 с.

11. *Губик, С. В.* Актуальные подходы к использованию искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в вузе / С. В. Губик, Э. Р. Шакирова // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 6(141). – С. 152–166.

12. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология: Краткий курс. – Москва : Работник просвещения, 1926. – 348 с.

13. *Муштавинская, И. В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. 2-е изд. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 140 с.

УДК 811.163.41:811.161.1:81'373.423:37.02

Наумович Гордана

Университет Сингидунум, Сербия

СЕРБСКО-РУССКИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье на основе сравнительно-сопоставительного метода анализируются слова с одинаковым корнем и разными значениями в русском и сербском языках; объясняются причины и трудности перевода этой группы

лексики сербскими студентами; даются примеры ошибок, возникающих в процессе ее усвоения. Кроме того, рассматривается место русского языка и состояние его преподавания в последние годы.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный метод, слова-омонимы в русском и сербском языках, трудности усвоения, основные типы ошибок.

Gordana Naumovich

University Singidunum, Serbian

Serbian-Russian interlanguage homonyms in teaching Russian

Using a comparative method, this article analyzes words with the same root but different meanings in Russian and Serbian. It explains the reasons for and difficulties in translating this group of vocabulary by Serbian students, and provides examples of errors that arise during its acquisition. Furthermore, the place of the Russian language and the state of its teaching in recent years are examined.

Keywords: comparative method, homonyms in Russian and Serbian, learning difficulties, main types of errors.

1. Состояние обучения и преподавания русского языка в Сербии

Сегодня одной из важных задач в Сербии является задача сохранения пространства русской культуры. Но обратной стороной медали оказывается сокращение преподавания русского языка в школах, его вытесняют английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, греческий. Сейчас в гимназиях вводят и китайский язык. В результате потерянного интереса к изучению русского языка в Сербии получился избыток преподавателей, профессоров и переводчиков русского языка. Безусловно, знание английского и других западноевропейских языков – насущная потребность времени. Это одно из условий успеха в профессиональной области, однако изучение русского языка, русской литературы и культуры даст молодёжи Сербии возможность получить не только профессиональные знания, которые будут востребованы на рынке труда, но и позволит сохранить славянскую цивилизационную общность. Не хочется думать, что русский язык в Сербии окажется невос-

требуемым, что для наших детей пустым звуком окажутся имена Пушкина, Достоевского, Толстого, Ахматовой и всей блестящей плеяды русских писателей.

2. Из опыта преподавания русского языка как неродного и иностранного в Сербии

В данной публикации и предполагаемом сообщении предпринимается попытка рассказать об опыте преподавания русского языка как неродного и как иностранного в Сербии. В частности, хотелось бы поделиться опытом создания учебника русского языка для учеников и студентов школ и университетов туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии.

Сербы очень любят русских людей. Наши языки родственны и похожи настолько, что сербы не считают русский язык иностранным. Общеизвестно, что языки одной языковой группы, называемые близкородственными (например, сербский и русский), усваиваются легче и быстрее, чем языки с меньшей степенью родства (русский и английский, например). Особенно быстро приходит понимание на слух или при чтении, так как многие слова уже «понятны». Такая особенность близкородственных языков создает у носителей ложную уверенность в их быстром и легком усвоении и использовании при общении.

Похожее слово нередко может оказаться так называемым «ложным другом переводчика»: слова могут звучать очень похоже, а означать совершенно разные вещи. В сербском и русском языках, как языках близкородственных, таких «ложных друзей переводчика» весьма много. Так, например, *реч* по-сербски – это не *речь*, а *слово*. *Слово* в сербском языке – это *буква*, а *буква* – это *бук*. *Жалосно искуство* – это *печальный опыт*. «Ложные друзья переводчика» в речи часто не замечаются, даже если смысл предложения иногда получается странным. Это происходит потому, что при восприятии речь собеседника отчасти прогнозируется, фраза достраивается; более того, этой достроенной фразой безотчётно может заменяться фраза, которая была произнесена в действительности.

Но даже если всё услышано правильно, то это еще не значит, что будет замечена нелогичность: ведь наш мозг настроен на то, чтобы находить смысл в любом высказывании.

3. Типы «ложных друзей переводчика»

Центральное место в изучении русского языка (родственного сербскому) занимает сопоставительно-контрастивный метод, играющий огромную роль в преодолении интерференции, которая является причиной типичных ошибок. Последствия этих ошибок могут быть гораздо серьезнее, чем в тех случаях, когда речь идёт не о родственных языках. В распределении тем в нашем учебнике с рабочей тетрадью [5] автор в первую очередь ориентировался на цели, лежащие в основе учебного процесса в университетах туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии. Поэтому в него были включены все ситуации, связанные с работой будущих администраторов, официантов, поваров и кондитеров. «Похожие» слова требуют от студента повышенного внимания, и их значение он обязательно должен проверить.

В **Комментариях** (табл. 1), данных в учебнике, особое внимание обращается на трудности, которые встречаются в процессе усвоения «похожей» лексики.

Таблица 1. Комментарий

По-русски р.	По-сербски с.
речь – <i>говор</i> (в романе речь идёт о ...)	<i>реч</i> (р. «слово»)
слово – <i>реч</i>	<i>слово</i> (р. «буква»)
буква – <i>слово</i>	<i>буква; дрво</i> (р. «бук; дерево»)
луч – зрак (светлости)	<i>луч; бакља</i> (р. «факел»)
приказ – <i>наредба</i>	<i>prīkaz</i> – писмени извештај, рецензија (р. «показ, обзор – отчет, отзыв»)
рубеж – <i>граница</i>	<i>рубеж ; поруб</i> (р. «подрубка ткани»)

По-руски р.	По-сербски с.
сарай – шупа, стаја	<i>saraj</i> (р. «двор султана»)
быстрый – <i>брз</i>	<i>бистри</i> – <i>бистар</i> , <i>прозиран</i> ; <i>оитроуман</i> (р. «сообразительный»)
могучий – <i>моћан</i>	могућ (произносится как «могуч») – остварив (р. «возможный – осуществимый»), евентуалан (р. «возможный»)
почётный – <i>почасни</i>	<i>почетни</i> – <i>први</i> , <i>на почетку</i> (р. «начальный – первый, в начале»)
недовольный – <i>незадовољан</i> (Он недоволен своей профессией)	<i>недовољан</i> (р. «недостаточно») (<i>Он је незадовољан количином пшенице</i> – он недоволен количеством пшеницы).
правый – <i>десни</i>	1. <i>прав</i> – <i>раван</i> (р. «прямой – прямой»); <i>несавијен</i> (р. «прямой, негибаемый»), 2. <i>стваран</i> (р. «подлинный, реальный»)
бранить – <i>грдити</i>	<i>бранити</i> , <i>ититити</i> (р. «защищать»)
удаваться – <i>успевати</i>	удавати се, ступати у брак (о женској особи), (р. «жениться»)

После **Комментариев** в учебнике обязательно дается рубрика **Не смешивать: ошибочно!** (табл. 2), которая является неотъемлемой частью комментариев, где представлены те русские слова, которые похожи по корневому или формальному сходству с сербскими, но значения имеют разные.

Например: Не смешивать в русском языке значения слов *женщина* (человеческое существо женского пола) и *жена* (су-

пруга). Фраза: „Это его женщина“ – не говорит о том, что это его супруга (жена). Она может быть пѳнята и двусмысленно.

Таблица 2. Не смешивать: ошибочно!

По-русски р.	По-сербски с.
женщина Вас ждѳт (какая-то) женщина. Жена (супруга) ждала его у входа	жена Чека вас (некаква) жена Жена (супруга) га је чекала код улаза
фамилия Как ваша (твоя) фамилия?	семья Как твоя семья? (Живы, здо- ровы)?
странный (человек) На пороге дома стоял какой- то странный человек	иностранец На пороге дома стоял какой- то иностранец, китаец
поздравить Я поздравляю вас с успехом в учѳбе	<i>поздравити некога</i> (р. «при- ветствовать, здороваться») Я приветствую вас, (пожи- маю руку с ...)
бокал Этот бокал шампанского вы- пьем за нашу Нину. С днѳм рождения! (р)	<i>bokal</i> (р. «кувшин, графин») Этот графин шампанского выпьем за нашу Нину. С днѳм рождения! (с)
секрет У нас секрет	<i>sekret</i> р. мед. «секреция». (У нас секреция)
понос	понос (р. «гордость, досто- инство»)
пролив	<i>пролив</i> (р. разгов. «понос, из- лияние»)
живот У него болит живот. У него и понос	живот (р. «жизнь») У него болит жизнь. У него (есть) и гордость
виноград	<i>плод винограда</i> (р. «вино- градник»)

По-русски р.	По-сербски с.
котлет(а)	<i>крменадла</i> (р. «свиная отбивная»)
печенье	<i>печење</i> (р. «жареное мясо»)
варенье	<i>варење</i> (р. «пищеварение»)
банка	<i>банка</i> (р. «банк»)
сохранить	<i>сахранити</i> (р. «схоронить»)
частный (ресторан)	<i>частан, поштен</i> (р. «честный»)
ноша	<i>ноша</i> (р. «ночная посуда, горшок»)
ужин	<i>ужина</i> (р. «полдник»)
рука левая и правая – Как пройти до гостиницы? – Направо, потом налево до магазина, а потом снова вправо (р)	<i>право</i> (р. «прямой») – Как пройти до гостиницы? – <i>Прямо</i> , потом налево до магазина, а потом снова <i>прямо</i> (с) (Возникает вопрос: нашёл ли турист свою гостиницу)?
Внимание! Очень частые ошибки: вредно вредный коры́стный Он вредный и корыстный человек (р)	<i>вредно</i> (р. «трудолюбиво», «полезно») <i>вредан</i> (р. «трудолюбивый») <i>користан</i> (р. «полезный») Он трудолюбивый и полезный человек (с)
скупой (человек)	<i>скуп</i> (р. «дорогой»)
жадный (человек)	<i>жедни</i> (р. «желающий пить»)
бранить	<i>бранити</i> (р. «защищать»)
затруднить	<i>затруднети</i> ; (р. «забременеть»)

По-русски р.	По-сербски с.
образ	<i>образ</i> (р. «щека, честь»)
берег	<i>брег</i> ; (р. «горá, холм»)
играть (на гитаре)	<i>играти</i> (р. «танцевать»)
рака (гроб)	<i>рака</i> (с. «фука», р. «могила») <i>десна рака</i> (р. «правая рука»)
стоит Сколько стоит этот хлеб?	<i>стоји</i> (р. «стойт»)
устану	<i>устати</i> ; (р. «встать»)

Студенты часто ошибочно употребляют такие глаголы, как *стоять, лежать, висеть*. В сербском языке чаще всего употребляется один глагол – *стојати* (р. «стоять»). Все предметы и вещи стоят.

Например: **рус.** На столе лежит книга и стоит лампа. На полу лежит ковёр, а на стене висит портрет. **сербск.** На столу стоји књига и лампа. На поду стоји тепих, а на зиду стоји портрет.

Кроме того, имеется много несовпадающих русских и сербских возвратных глаголов на *-ся*, которые употребляются в разговорной речи. Вот лишь некоторые примеры из лексического минимума (р – с): *ложиться – лећи*; *начаться – почети*; *остаться – остати*; *ошибаться – грешити*; *признаться – признати*; *садиться – седети*; *учиться – учити* (и *учити се*); вспоминать – *сећати се*; вспомнить – *сетити се*; шутить – *шалити се*, (*подсмевати се*); заболеть – *разболети се*; играть – *играти се* (и *играти*).

Все преподаватели РКИ сталкиваются с необходимостью адаптировать свои методические приёмы, что связано со спецификой усвоения учебного материал учащимися, изучающими язык в неязыковой среде. Специфические требования в сфере РКИ требуют новых подходов к методике преподавания и новых национальных, а не универсальных учебников и учебных пособий. Особенно важным считаем обмен опытом

между специалистами, преподающими РКИ вне языковой среды и внутри языковой среды [3, с. 137].

Без учёта родного языка изучение славянского языка в инославянской среде не может быть успешным. Основы сопоставительной грамматики и лексикологии русского и сербского языков были заложены и разработаны выдающимся сербским ученым Р. Кошутичем, и его исследования широко применяются в сербской русистике.

Литература

1. *Брайкович, Н.* Русский язык как инославянский. – Белград: Славистическое общество Сербии, 2009.
2. *Mežinski M., Nikolic V.* Omonimy v serbskom i ruskom jazykah. – Beograd, 2010.
3. *Наумович, Г.* Практикум по русскому языку для туристского менеджмента / Г. Наумович, Н. Кольниченко. – Белград, 2013.
4. *Naumovic, G.* The experience of creating a textbook in Serbia : collection of scientific works / G. Naumovic, N. N. Koljnicednko. – Kiev, 2013.
5. *Наумович, Г.* Руски језик : практикум за школе туристичко-ресторанског бизниса. – Београд : Zavod za udžbenike, 2012.
6. *Толковый словарь* Ожегова: [сайт]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=12652> (дата обращения: 16.03.2026).

УДК 811.161.1'243:378.147:004.8

Некора Н. Е.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Рассматривается ситуация, когда учащиеся прибегают к помощи ИИ для выполнения домашних заданий по грамматике. На основе анализа экспериментальных данных делаются выводы о потенциале и границах применения ИИ в обучении РКИ, а также предлагаются методические рекомендации по возможному ограничению использования технологий ИИ учащимися при выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), искусственный интеллект (ИИ), грамматические навыки, домашние задания.

Nekora N.E.

State Herzen University

Artificial intelligence in the practice of teaching Russian grammar to foreign students

The article discusses the problem of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the process of teaching Russian as a foreign language (RFL). It examines the situation where students use AI to help them complete their grammar homework. Based on the analysis of experimental data, the article draws conclusions about the potential and limitations of using AI in RFL teaching and provides methodological recommendations for limiting the use of AI technologies by students when completing their homework.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL). Artificial Intelligence (AI). grammatical skills. homework.

Цифровая трансформация образования, набирающая обороты в последнее десятилетие, привела к активному внедрению технологий искусственного интеллекта (ИИ) в практику преподавания иностранных языков. Обучение русскому языку как иностранному не стало исключением: сегодня педагоги и исследователи все чаще обращаются к потенциалу ИИ-инструментов для оптимизации учебного процесса, повышения его эффективности и адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся.

Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) открывает широкие перспективы для повышения эффективности, персонализации и доступности обучения.

Среди несомненных плюсов использования технологий искусственного интеллекта в процессе обучения можно выделить следующие:

- индивидуализация процесса обучения;
- возможность получения обратной связи;
- неограниченность тренировочных заданий;

– геймификация процесса обучения и др.

Перечисленные плюсы особенно актуальны в обучении грамматическому аспекту, где часто возникает необходимость в индивидуальном увеличении количества заданий для закрепления тех или иных навыков. Использование, например, чат-ботов позволяет самостоятельно создавать грамматические тренажеры уже на начальном этапе обучения [1].

Параллельно с отмеченными положительными чертами можно отметить и ряд минусов, свойственных внедрению ИИ в обучение РКИ. К ним можно отнести снижение межличностного взаимодействия (при чрезмерной автоматизации учебного процесса), необходимость постоянной проверки со стороны преподавателя (ввиду частых неточностей, допускаемых ИИ), уменьшение навыков критического мышления и т. п.

Собственный опыт работы в разных группах позволяет выделить еще одну тенденцию, которую можно отнести к негативным факторам влияния технологий ИИ на учебный процесс. Традиционные языковые (и другие) упражнения эффективно выполняются с помощью технологий ИИ, что приводит к несамостоятельности работы учащихся над домашними заданиями. В качестве эксперимента была предпринята попытка выполнить все задания, включенные в разные учебники по РКИ. В данной статье приводятся примеры на основе анализа заданий личного учебного пособия по грамматике (в соавторстве в Л. П. Кожевниковой) [2], ориентированного на уровень В2, а также анализ заданий из фрагмента учебника "Первые шаги" часть 2 (уровень В1) [3].

Анализ учебного пособия "Первые шаги" проводился на основе урока 17 (Родительный падеж стр. 144–173), включающего задания самого разного типа: заполнение пропусков правильными вариантами окончаний, употреблением указанных слов в правильной форме в предложении, трансформация предложений по модели, трансформация двух простых предложений в сложное с помощью союза "который", пони-

мание прочитанного текста, постановка вопросов, рассказ о себе и т. п.

Проверка качества выполнения заданий производилась на базе нейросетей DeepSeek [4] и Алиса AI [5]. Обе нейросети справились практически со всеми типами заданий с эффективностью 100%. Эффективно была выполнена и работа с текстом, в том числе в заданиях на понимание прочитанного типа "истина – ложь". Характерно, что для заданий, требующих самостоятельного выбора слова, нейросети предлагали сразу несколько вариантов. Единственным исключением оказалось задание, где нужно было составить рассказ по картинкам, для выполнения которого нельзя было полностью привлечь нейросеть.

В рассмотренном пособии уровня В2 также представлены задания разных типов. Нейросети эффективно справились и с более трудными заданиями: определение фразеологизированности значения предложений, определение значений служебных частей речи в контексте, поиск различных грамматических конструкций в тексте и т. п. Неоднозначным было выполнение заданий, предполагающих анализ предыдущего опыта (ср. закончите предложения, используя изученные ранее прилагательные; на основе материала из таблицы 3 составьте 10 предложений).

Результаты эксперимента показали высокий уровень эффективности нейросетей при выполнении заданий по русскому языку как иностранному уровня В1–В2. Это, в свою очередь, может привести к низкой эффективности традиционных домашних заданий, направленных на закрепление грамматических навыков ввиду отсутствия внешнего контроля при их выполнении.

Представляется, что применение нейросетей может быть затруднено для следующих типов заданий:

- работа по картинкам (составление предложений и текстов);
- описание реальных объектов (комнаты, улицы и т. п.);

– обращение к личному опыту учащихся, не отраженному в учебнике (рассказ о том, что он делал/ думает/ планирует и т. п.); здесь нейросеть может предложить лишь примерный текст, требующий переработки;

– редактирование и анализ текста, написанного от руки другим студентом или преподавателем (перевод такого текста в печатный вид может потребовать больше времени, чем самостоятельное выполнение задания).

Таким образом, внедрение технологий искусственного интеллекта в практику обучения русскому языку как иностранному имеет целый ряд преимуществ. Однако обратной стороной этого процесса может являться уменьшение эффективности выполнения традиционных домашних заданий любого типа по грамматике (и не только). Данный процесс оказывается в зависимости исключительно от личной ответственности и мотивации учащегося. Для повышения эффективности домашних заданий может потребоваться изменение традиционных формулировок заданий, которые будут способствовать уменьшению эффективности использования технологий искусственного интеллекта.

Литература

1. Некора, Н. Е. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: мат-лы докл. и сообщ. XXX Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 11 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2025. – С. 295–300.

2. Кожевникова, Л. П. Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка : учебное пособие для иностранцев / Л. П. Кожевникова. "Русский язык". Курсы, 2019. – 304 с.

3. Беликова, Л. Г. Русский язык: первые шаги : учебное пособие : В 3 ч. Ч. 2 / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. – 296 с.

4. DeepSeek: нейросеть : [сайт]. – URL: <https://www.deepseek.com/en> (дата обращения 10.03.2026).

5. Алиса: нейросеть : [сайт]. – URL: <https://alice.yandex.ru/> (дата обращения 10.03.2026).

УДК 811.161.1'243:378.147

Остович Е. Н.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского –Корсакова

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ

Современные реалии в преподавании русского языка как иностранного в вузах РФ определяют необходимость коррекции рабочих и учебных программ дисциплины. Сокращение учебных часов на всех стационарных курсах вуза обусловило интенсификацию обучения РКИ на начальном этапе. При этом становится недостаточным формирование языковой и коммуникативной компетенций на уровне А1 и А2 общего владения языком. Требуется подготовить иностранцев к поступлению на программы магистратуры и ассистентуры, где предполагается знание языка на более высоком уровне. Кроме того, методический принцип профессионально-ориентированного обучения определяет включение модуля «профессиональный русский: музыкальное искусство» уже на начальном этапе обучения иностранцев в консерватории. Опыт решения подобной задачи представлен в предлагаемой вниманию статье.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, начальный этап обучения, язык специальности, музыкальный вуз.

E. N. Ostovich

Saint-Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov

Initial stage of teaching Russian as a foreign language at a music university: problems and tasks

Current realities in the teaching of Russian as a foreign language at Russian universities necessitate adjustments to the subject's curricula and syllabi. The reduction of teaching hours in all full-time university courses has necessitated the intensification of teaching Russian as a foreign language (RFL) at the initial stage. However, developing linguistic and communicative competencies at the A1 and A2 levels of general language proficiency is no longer sufficient. It is necessary to prepare foreign students for admission to master's and postgraduate programs, which require a higher level of language proficiency. Furthermore, the methodological principle of professionally oriented training dictates the inclusion of a "Professional Russian: Musical Art" module at the initial stage of foreign students' education at the conservatory. This article presents an example of addressing this challenge.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL) teaching methods, initial stage of education, language of specialization, music university.

Преподавание русского языка иностранцам как практическая и научная дисциплина активно развивается с 1920-ых годов. Пик развития методики и практики преподавания РКИ приходится на 80-е – 90-е годы. Основным методом преподавания становится коммуникативный, предполагающий подготовку обучающихся к общению в бытовой, культурной и профессиональной среде в соответствии с их основными коммуникативными потребностями. [1]–[2] Учебные программы преподавания РКИ в вузах РФ, объём учебных часов дисциплины соответствовали научным подходам Начальному этапу обучения придавалось большое значение: он был признан фундаментальным в процессе овладения языком. Начальный этап обучения соответствовал уровням А0 (нулевой) и А1 (элементарный) по Общеввропейской компетенции владения иностранным языком (CEFR). Для реализации программ начального этапа обучения создавались подготовительные отделения, в том числе и непосредственно при учебном заведении будущего абитуриента. Практическими целями обучения на подготовительном курсе РКИ являлись овладение учащимися языковыми и речевыми навыками и умениями в рамках так называемого «общего владения», формирование у них элементарной коммуникативной компетенции, позволяющей обучающемуся адаптироваться в русскоязычной среде. Воспитательная цель определялась как снятие языкового барьера, создание положительной мотивации к дальнейшему изучению языка и интерес к русской культуре.

Для достижения образовательной цели были созданы основные учебники, учебно-методические комплексы, доказавшие эффективность и целесообразность методики русского языка как иностранного и коммуникативного подхода к обучению. Такая организация учебного процесса приводила к положительным результатам в обучении иностранцев русскому

языку. Однако современные образовательные реалии существенно изменились и диктуют новые требования.

Традиционно обучение русскому языку для специальных целей (РЯСП) начиналось на продвинутом этапе (уровни В1–В2), когда учащийся уже владеет базовой грамматикой и общим лексическим запасом. В последнее время уже на начальном этапе обучения языку перед преподавателями ставятся новые и сложные задачи: готовить иностранного учащегося к участию в учебном процесс вуза и участию его в профессиональной коммуникации.

В настоящее время стало очевидно, что организация процесса обучения иностранцев русскому языку в российском вузе (в Санкт-Петербургской консерватории в том числе) требует разумной коррекции. Ранее на подготовительном отделении консерватории слушатели должны были достичь уровня А2 общего владения русским языком, сейчас же – большинство слушателей, поступая на курс подготовительного отделения, предполагают поступать на программы магистратуры, ассистентуры-стажировки (исполнительская аспирантура) и научной аспирантуры, где по министерским требованиям они должны владеть языком на уровне В2. Кроме того, обучаясь на подготовительном отделении, учащиеся должны посещать занятия по их музыкальной специальности, участвовать в репетициях и концертах совместно с русскими студентами. Необходимость коммуникации в профессиональной русскоговорящей среде требует от иностранцев соответствующей языковой подготовки. Так, принцип профессионально-ориентированного обучения становится приоритетным в рамках коммуникативного метода обучения уже с первых шагов изучения иностранцами русского языка.

Дополнительной сложностью для преподавателей является и преимущественный контингент обучаемых в Санкт-Петербургской консерватории – это, как правило, китайские граждане, не владеющие никакими иностранными языками. Специфика их родного языка существенно влияет на труд-

ность усвоения ими русского языка. При этом слушатели подготовительного отделения, не имеющие даже начальной языковой подготовки, за год должны достичь необходимого уровня владения русским языком для поступления на программы магистратуры и ассистентуры. Данная ситуация – реальная проблема, вызов для преподавателей РКИ, требующая реализации адекватных педагогических задач, таких как интенсификация обучения и акцентирование аспекта «язык специальности» музыкантов.

Практика преподавания РКИ в консерватории с очевидностью доказывает, что в сложившейся ситуации организация учебного процесса на подготовительном отделении приобретает решающее значение. Именно на начальном этапе обучения необходимо не только заложить базу для овладения учащимися языковой системой русского языка и сформировать у них основные речевые навыки, но и подготовить их к общению в профессиональной среде. Проверенные временем учебники для начинающих, такие как УМК «Первые шаги» и «Дорога в Россию», вполне могут быть использованы для этих целей. УМК по русскому языку как иностранному для начинающих, которые бы включали модуль «профессиональный русский» для вузов музыкального профиля, пока не создано.

Основным подходом к обучению иностранцев русскому языку в вузах РФ, как было сказано выше, является профессионально-ориентированный, так как освоение специальности и профессиональное общение являются основными коммуникативными потребностями учащихся. [3]–[4] Как совместить материалы, обеспечивающие обучение языку специальности, понимаемому не только как работу с музыковедческими учебно-научными и научными текстами, а прежде всего как подготовку иностранных учащихся к полноценному взаимодействию с преподавателями по специальности и коллегами в процессе совместных проектов и репетиций – актуальная задача. И безусловно, подобную работу следует начинать с первых дней обучения иностранцев русскому языку.

Опыт работы показал, что важнейшей задачей преподавания русского языка как иностранного в консерватории становится оптимальная координация и согласование на начальном этапе различных аспектов презентации учебного материала – языковой системы русского языка, социально-бытовой, социально-культурной сфер коммуникации – с обучением иностранцев общению в сфере музыкальной деятельности.

Мы попытались приблизиться к решению этой задачи. Для работы над языком специальности будущих профессиональных музыкантов нами создано пособие «До – Ре – Ми». Основы музыкальной грамотности». При создании этого пособия мы ставили задачи органичного совмещения материала нашего пособия с материалом базовых учебников для работы на подготовительном отделении. Презентация языковой системы, лексико-грамматической в первую очередь, в каждом уроке базового УМК синхронно дублируется в предлагаемом нами пособии. При этом принцип отбора, минимизации и акцентирования не языковой формы лексических и грамматических единиц, а их функциональной значимости в пособии последовательно реализуется. Представлен в пособии и набор коммуникативно значимых для профессиональной музыкальной сферы тем и ситуаций, отражённых в заданиях на развитие речевых навыков и умений. Тема, ситуация и коммуникативная задача являлись для нас основным критерием отбора учебного материала, его презентации и последовательности его введения. Конкретность, простота, лаконичность объяснений материала наряду с максимальной наглядностью его презентации мы считали принципиально важным в создании пособия [5].

Созданное нами пособие «До – Ре – Ми. Основы музыкальной грамотности» состоит из 12 уроков и предназначено для работы под руководством преподавателя.

В каждом уроке обозначается грамматический материал, который соответствует темам основных базовых пособий РКИ для начального этапа обучения. Уроки включают лексико-

грамматические задания, диалоги, тексты, речевые образцы, направленные на освоение профессиональной лексики, отработку грамматических навыков и речевых умений, необходимых музыкантам разных специальностей. Главный акцент в пособии сделан на работу с музыкальной терминологией, грамматическими и синтаксическими конструкциями в рамках учебной дисциплины «Основы музыкальной грамотности», включающей следующие разделы: 1) названия музыкальных инструментов и профессии музыканта; 2) знаки нотного письма: ноты, паузы, длительности нот и пауз, ключи, знаки альтерации; 3) динамические оттенки; 4) темп и регистр; 5) интервалы; 6) лад и тональность; 7) октавы; 8) диапазон и регистр; 9) штрихи; 10) музыкальные жанры; 11) музыкальные ансамбли; 12) виды оркестров; 13) виды хоров по составу; 14) типы певческих голосов; а также 15) голосовой аппарат вокалиста; 16) строение музыкальных инструментов; 17) тело человека; 18) строение руки и аппликатура; 19) музыкальные дисциплины. В пособие включены разговорные темы, актуальные для учащихся музыкальных вузов.

Лексико-грамматические задания обеспечивают коррективную, систематизацию и закрепление ранее усвоенных лексических и грамматических единиц базового пособия, а также формирование новых речевых навыков для общения в профессиональной сфере. Пособие включает Приложение, где представлено строение основных музыкальных инструментов, а также Словарь специальной музыкальной лексики. Пособие апробировано нами в работе со слушателями подготовительного отделения, которые готовятся к поступлению на программы магистратуры и ассистентуры-стажировки. Пособие в процессе использования доказало целесообразность и эффективность работы над языком специальности на начальном этапе изучения иностранными учащимися русского языка.

Литература

1. *Капитонова, Т. И.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному: методическое пособие / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 312 с.

2. *Пассов, Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. Москва : Русский язык, 1977. – 128 с.

3. *Исакова К. В.* Методика обучения русскому языку как иностранному // Молодой учёный. – 2024. – № (546). – С. 397–404.

4. *Клобукова, Л. П.* Профессионально-ориентированное обучение РКИ в свете актуальных тенденций в современном образовании / Л. П. Клобукова, О. Е. Ермакова, Е. А. Чернышенко // Журнал педагогических исследований. – Москва, 2023. – Т. 8. – № 4. – С. 32–42.

5. *Киселева, Т. В.* Язык специальности на начальном этапе обучения РКИ в музыкальном вузе / Т. В. Киселева, Е. Н. Остович // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы научно-практической конференции (23–24 октября 2025 года). – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет имени Екатерины II, 2025. – С. 182–185.

УДК 811.161.1'243:81-13:[378.147:7]

Панько Л. Н., Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

МОДЕЛИРОВАНИЕ МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЙ МАТРИЦЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ- ИНОФОНОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ)

В работе представлен анализ связи иконических и вербальных текстов как структурных компонентов моделируемой русистом мировоззренческой матрицы инофона. Определяется интегральный характер моделирования мировоззрения как способа межкультурной коммуникации и специфики освоения культурного наследия русского мира в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: лингвометодика РКИ, инофон, моделирование, репрезентативный текст, иконический текст, мировоззрение.

L. N. Panko, N. A. Kostiuk

Saint-Petersburg State University

Modeling a worldview matrix in teaching Russian as a foreign language (teaching non-native students of the faculty of arts)

The paper presents an analysis of the connection between iconic and verbal texts as structural components of a worldview matrix modeled by a teacher of Russian

as a foreign language for a non-native speaker. The integral nature of worldview modeling is defined as a method of intercultural communication and a specific way of mastering the "Russian world" in a foreign-language audience.

Keywords: linguomethodology of RCT, non-native speaker, modeling, representative text, iconic text, worldview.

Исходным условием обучения инофона в вузе и получения специальности является владение русским языком на уровне В (В-1\В-2), т. е. инофон уже владеет фонетико-морфологическими и лексико-синтаксическими основами русского языка как иностранного. Овладевая специальностью на русском языке, инофон потенциально овладевает «смыслами» русского миропонимания и мировосприятия, которое в РКИ представлены моделью мировоззрения, присущего носителю русского языка и культуры.

Отметим, что понятие *мировоззрение* «... это совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира... в нём принципиально важна связь его компонентов, их "сплав"...» [1].

С позиций лингвометодики РКИ мировоззрение инофона понимается как интегральное образование, определяющее отношение обучаемого к реалиям страны изучаемого языка и дополняющее (а возможно и корректирующее) исходное мировоззрение.

В идеале лингвометодика РКИ в целом и конкретный преподаватель-русист обеспечивают построение в сознании инофона когнитивных моделей мировоззрения, максимально приближенных к мировоззрению носителей русского языка и культуры. Средством достижения этой цели является модель вербальных и невербальных текстов в их корреляции и инкорпорировании.

При формировании мировоззрения инофона особое место занимают репрезентативные тексты. Репрезентативность позволяет русисту моделировать реальность в той последовательности, которая способна создавать *мировоззренческие матрицы* инофона как аналоги мировоззрения носителя язы-

ка. Особенность формирования систем репрезентативной информации о действительности с помощью вербальных и иконических текстов состоит в том, что «...репрезентации разного характера и функциональной направленности – представляют не только внешний мир, но и самого познающего субъекта, его цели, интересы, в целом систему ценностей» [2, с. 13].

Функционально репрезентация представляет собой моделирование уже известного адресанту мира и представление его в знании инофона с опорой на основные каналы восприятия – зрение и слух. Репрезентативные тексты, используемые русистом в качестве инструмента организации мировоззрения инофона, могут рассматриваться как утилитарная предметно-проективная деятельность русиста-практика и как обязательный процесс рекурсии в формировании знания.

Операциональный процесс формирования мировоззренческой матрицы инофона включает два обязательно выраженных образовательных компонента:

а) комплементарность лексико-грамматической и синтаксической подсистем изучаемого языка, представленную функционально-смысловыми типами вербальных текстов – описанием, повествованием, рассуждением;

б) репрезентативные иконические тексты, представленные иллюстрациями основных жанров живописи (интерьер, натюрморт, пейзаж, портрет, сюжетные (исторические, мифологические) произведения), системы культурно-исторических ценностей страны изучаемого языка.

Формирование мировоззренческой матрицы осуществляется посредством моделирования институциональных соотношений иконической и вербальной частей обучающих текстов. Структурно (по форме) тексты могут быть представлены как дифференциально (отдельно – вербальные, отдельно – иконические), так и интегрально. Дифференциально – либо как автономные репрезентативные вербальные тексты, либо как репрезентативные иконические тексты, обеспечивающие

навыки профессионального анализа будущих профессиональных художников. Интегрально – инкорпорированием вербального и невербального языковых кодов в пределах единого текстового пространства, где в зависимости от решаемых утилитарных задач доминантным (своего рода «ремой») выступает тот или иной текст.

Использование вербальных и невербальных текстов как речевых единиц высшего порядка, репрезентирующих «этнокультурный код» нации, объединяет языковые явления в упорядоченную целостность. Содержание репродуктивных текстов выступает как средство и механизм формирования дополнительных знаний, важных для мировоззрения инофона художника.

Формируемая в лингвометодике РКИ мировоззренческая модель включает системы доминантных понятий («концептов»), терминов и прецедентных имён, связанных с живописью как областью изобразительного искусства, обеспечивает профессиональный вокабуляр инофона.

При отражении внеязыковой среды репрезентативные иконические произведения (иконические тексты) дифференцированы по сложившимся в живописи жанрам: «предметный мир» представлен в жанрах *интерьера*, *натюрморта*, *пейзажа*, а «субъектный мир» – жанрами *портрета* и *сюжетной (исторической) живописи*. При формировании мировоззренческой матрицы репрезентативные вербальные тексты, ранжированные как тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения, коррелируют с иконическими, подтверждая аксиому диалектики – «бытие определяет сознание».

Например, репрезентации репродукций картин «Интерьер» (Н. И. Смолов), «Кабинет старого дома» (Г. В. Сорока), «Весна. Яблони цветут» (И. Левитан) коррелируют с функционально-смысловыми типами текстов *«описание»* и обеспечивает развитие тезауруса инофона в области языковых компонентов, именуемых качества и признаки – прилагательных, причастий и существительных, использованию в речи сравне-

ний, эпитетов и метафор как способности наиболее точной передачи невербальной картины мира.

Репродукции картин «Утро стрелецкой казни» (В. И. Суриков), «Стрельцы» (С. В. Иванов) коррелируют с функционально-смысловыми текстами типа «повествование» и проектируют расширение знания о формах глаголов совершенного и несовершенного вида, обеспечивают объём средств выражения обстоятельств места и времени, навыков выделения главной и второстепенной части текста (примеры репродукций: [3]).

Невербальные тексты в сознании инофона оказываются тесно связаны с формированием мировоззренческой матрицы и обеспечивают дополнительные грани природного таланта обучаемых инофонов, но и являются важным компонентом межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Интымакова, Л. Г.* Мировоззрение: структура и способы организации / Л. Г. Интымакова, Н. П. Чередникова // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. – 2008. – № 2. – С. 32–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrenie-struktura-i-sposoby-organizatsii> (дата обращения: 07.03.2026).

2. *Микешина, Л. А.* Репрезентация: частный метод или фундаментальная операция познания? // Epistemology & Philosophy of Science. – 2007. – № 1. – С. 5–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-chastnyy-metod-ili-fundamentalnaya-operatsiya-roznaniya> (дата обращения: 07.03.2026).

3. *Старикова, Г. Н.* Поговорим о русской живописи. Русское искусство на уроках РКИ: учебное пособие. – Томск : ТГУ, 2017. – 128 с.

УДК 811.161.1'243:81-13:378.147

Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕКСТОВЫЕ КАТЕГОРИИ КАК СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБУЧАЮЩЕГО ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА (В АСПЕКТЕ РКИ)

Описано использование комплекса текстовых категорий (темпоральности-модальности-лица) как каузативных единиц, определяющих понимание подтекста и смысла в поликодовых обучающих текстах на уроках РКИ. В

прикладном аспекте использования речевых средств изучаемого языка предложена универсальная текстовая модель поликодового теста «Столица».

Ключевые слова: текстовые категории, модальность, темпоральность, категория лица, поликодовый текст, лингвокультурология.

L. N. Panko

Saint-Petersburg State University

Text categories as structural components of an educational polycode text (in the aspect of Russian as a foreign language)

The article examines the function of text categories in polycode educational texts when teaching the Russian language to non-native students. The linguistic and cultural potential of the categories of temporality and modality in polycode texts in the preparation of non-native speakers is described.

Keywords: text categories, modality, temporality, category of person, polycode text, cultural linguistics.

В практике обучения русскому языку как иностранному на основных факультетах лексико-грамматический и семантико-синтаксический объёмы передаваемого знания тесно связаны с особенностями перцепции обучаемых.

Перцептивные свойства студентов факультета искусств имеют ряд отличительных свойств: будущие художники и дизайнеры преимущественно «визуалы», у них доминантной является способность преобразования информации из вербальной в иконическую и наоборот – из иконической в вербальную. Как правило, изучаемый русский язык является для них ресурсом получения знаний о художественной культуре России и средством формирования профессиональных умений живописца.

Основой создания методологи прогноза и оценки результатов обучения выступает утилитарная модель, выстраиваемая русистом в форме программы обучающего процесса продвинутого этапа обучения (на факультет принимаются обучаемые с уровнем владения языком В-1 и выше).

Программа предусматривает целевой отбор языковых кодов и разработки дидактических средств как ресурсов достижения целей в формировании «вторичной языковой личности», коррелирующей с носителем изучаемого (русского) языка. Единицей обучения для продвинутого уровня обучения студентов-дизайнеров и студентов-художников целесообразно признать поликодовый текст, в котором синтезированы вербальный и невербальный языковые коды межличностной коммуникации.

Отметим, что информативная многоплановость поликодовых текстов обусловлена не только разнообразием перцептивных свойств объектов внеязыковой реальности, но и техническими возможностями их фиксации, а также современных средств печати текстов.

Вербальные и невербальные части как компоненты целостного поликодового текста обладают наличием общего признака – текстовыми категориями. Текстовые категории включаются в состав текстовых компонентов наряду с лексико-семантическими, семантико-синтаксическими, графическими и цветовыми средствами используемых языковых кода, обеспечивая функционально-смысловое единство информационной целостности поликодового текста. При этом «...текст никогда не моделируется одной текстовой категорией, но всегда их совокупностью», и если «целый текст – коммуникативная система», то «текстовая категория – одна из коммуникативных линий этой системы, материализованная языковыми средствами» и характеризующаяся функционально-стилевыми модификациями [2].

По мнению исследователей, «понятие категории связывается с отвлечённой от действительности и зафиксированной в языке определённой, которая способна служить средством дифференциации объекта. ... При категориально-речевом подходе единицей структурирования текста признаётся текстовая категория – сущностный содержательный компонент текста, запрограммированный уже на этапе первично-

го авторского замысла, а в тексте выраженный в виде композиции языковых и речевых средств» [1].

Следовательно, ресурсом формирования у обучаемых факультета искусств (специальностей «художники» и «дизайнеры») языковой компетенции служит формирование навыков и умений комплексного использования текстовых категорий: локативности, темпоральности, модальности и лица.

В качестве примера реализации обучающей модели приведём «сквозную», с точки зрения лингвометодики, речевую тему «Столица», которая обеспечивается поликодовыми текстами разного уровня лексико-грамматической и семантической сложности. Она универсальна и с позиции информационной ориентации – включает знания, актуальные как для студентов-дизайнеров, так и для студентов-художников.

С одной стороны, речевая тема «Столица», передаваемая средствами обучающей модели поликодового текста, каузально связана с понятием «Государство» и «Человек», являясь средством репрезентации материальных объектов как территориально-географических локаций (как в стране изучаемого языка, так и в родной стране проживания инофона). С другой стороны, локативные объекты сопряжены с прецедентными «именами собственными», выступающими как структурный компонент «биографии города» и опосредованными формированием культурно-исторических фоновых знаний о стране изучаемого языка. Так, например, именованная проспектов Санкт-Петербурга – «Проспект Суворова \\\ Суворовский проспект» или «Греческий проспект» \\\ «Московский проспект» – предполагают формирование совокупного знания об исторической личности русского полководца, о культурно-исторических связях России и Греции, о Москве как столице РФ. Знание включает репрезентацию фактов речи реалий, предшествующих моменту, отражая культурно-историческую непрерывность временного континуума средствами текстовой категории темпоральности.

Категория темпоральности в поликодовом тексте представлена в именах собственных, используемых для названия улиц и площадей, памятников и монументов. Вербальными составляющими поликодового текста также являются нейтральные слова и словосочетания, передающие значение времени (например, *год, прошлое, время создания, строительства* и т. п.), словосочетания, обозначающие даты. В невербальных компонентах поликодового текста средствами выражения категории темпоральности времени изображения объектов исторического быта (одежды, аксессуаров), фотографии античных скульптур, исторических памятников.

В информационном поле поликодового текста с категорией темпоральности тесно переплетается репрезентация иллюстраций и фотографий городской архитектуры больших и малых форм как «совокупности производственных, общественных и духовных достижений людей» [3].

Архитектура окружающего пространства не только представляет культурную компоненту локативных и темпоральных отношений континуума поселения (в нашем примере – «Столица»), но и представляет отношения объективной и субъективной текстовой модальности как коннотативный компонент информации.

Следует отметить, что текстовая категория модальности рассматриваемых речевых единств служит заданной целеустановке адресанта – формированию у адресата положительного облика культурно-значимой информации окружающей действительности.

Тематическая однородность моделируемых поликодовых текстов и целеустановка обучающихся (преподавателей РКИ) на передачу культурно значимой информации определяет набор категорий, который способен отразить «...коммуникативные составляющие текста (адресант – предмет речи – адресат) и комплекс содержащихся информационных программ (оценочный, рациональный, прагматический» [1, с. 19].

Текстовые категории темпоральности, модальности и лица конкретизируют смысловые аспекты культурологического содержания поликодового текста, определяя лингвокультурологическую компоненту его анализа и являются неотъемлемым компонентом функционально-смыслового содержания поликодового текста.

Литература

1. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. – Свердловск : Изд-во Урал-го ун-та, 1990. – 172 с.
2. Купина, Н. А. Стилистика современного русского языка: учебник для вузов / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – Москва: Юрайт, 2026.– URL: <https://studme.org/46556/dokumentovedenie>.
3. Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov>.

УДК 811.161.1'243:004.8:378.147:372.881.161.1

Подина Л. В.

Филиал ВА МТО (г. Пенза)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье представлены современные инновационные технологии – искусственный интеллект (ИИ) в методике преподавания РКИ на среднем и продвинутом этапах обучения в условиях военного вуза. Обоснованы преимущества включения ИИ в процесс обучения русскому языку: создание нового текста по специальности, составление системы заданий. ИИ помогает в подготовке учебных материалов, тематических планов, контрольно-измерительных материалов, литературы по предмету, а также ИИ помогает в непосредственной подготовке учебных заданий. Это оптимизирует учебный процесс и облегчает преподавательскую деятельность. Практическая значимость работы состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы в учебном процессе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, искусственный интеллект (ИИ), персонализированный подход, чат-бот, ложный контент, обращение к ChatGPT.

L. V. Podina

VA MTO Branch (Penza)

Possibilities of using artificial intelligence in RFL classes at a military university

The article presents modern innovative technologies – artificial intelligence (AI) in the methodology of teaching Russian as a foreign language at the intermediate and advanced stages of training in a military university. The advantages of including AI in the process of teaching Russian are substantiated: the creation of a new text on the specialty, the compilation of a system of tasks. AI helps in the preparation of educational materials, thematic plans, control and measurement materials, literature on the subject, and AI also helps in the direct preparation of educational tasks. This optimizes the learning process and facilitates teaching activities. The practical significance of the work lies in the fact that the present-ed materials can be used in the educational process.

Keywords: Russian as a foreign language, artificial intelligence (AI), personalized approach, chatbot, false content, ChatGPT.

Искусственный интеллект (ИИ) – это компьютерная система, моделирующая процессы человеческого интеллекта. В современном мире ИИ стал «необходимым помощником» не только в сфере услуг, но и в тех областях, «которые традиционно считались исключительной прерогативой человека, например, сферу креативной деятельности» [1].

Таким образом, ИИ позволяет не только предоставлять персонализированные услуги, создавать различные приложения и платформы, обрабатывать огромные объемы данных, но и решать серьезные проблемы – расширять возможности человека, способствовать повышению качества жизни человечества.

В последнее время много внимания сосредоточено на возможностях ИИ в области образования и науки. Особенно это актуально в области изучения иностранных языков и преподавания РКИ, где, как утверждает современный исследователь О. В. Дрейфельд, «коллеги рассматривают ИИ в образовании как инструмент, способный предоставить персонализированную обратную связь, адаптировать контент к потребно-

стям учащихся и автоматизировать рутинные задачи, позволяя преподавателям сосредоточиться на более творческих и значимых аспектах обучения» [1].

Очевидно, что ИИ и нейросети изменили традиционную профессиональную деятельность преподавателя, обнаруживая как «плюсы», так и «минусы».

К преимуществам ИИ можно отнести персонализированный подход в обучении, активное использование интерактивных чат-ботов, внедрение игровых элементов в учебный процесс; а если речь идет об изучении языков, то, различные приложения с функцией распознавания речи могут оценивать произношение обучающихся, что помогает в решении самой трудной задачи в области изучения языков – работе над фонетикой.

К недостаткам развития технологий при использовании ИИ следует относить некоторую недостоверность и ненадёжность информации, иногда генерируется заведомо ложный контент.

Нельзя не отметить, что часто специалисты и особенно преподаватели выражают скептическое мнение относительно использования ИИ. Например, отсутствие человеческих качеств у ИИ может ограничить развитие творческих и аналитических способностей курсантов и студентов, важных для их обучения и личностного развития.

П. В. Сысоев и Е. М. Филатов отмечают, что «ChatGPT способен решить лишь ограниченное число исследовательских задач» [2]. Исследователи отмечают, что обобщение результатов исследования, сопоставление научных определений, составление библиографии по заданной теме – вот те области науки, с которыми ChatGPT справляется хорошо, а аналитические задачи чат-бот решать неспособен, даже выдает сфальсифицированные сведения [2].

Действительно, ИИ открывает новые возможности для преподавателей русского языка как иностранного. Автоматическая проверка домашних и контрольных работ, использова-

ние новых технологий под индивидуальные потребности каждого студента (курсанта), мгновенная обратная связь, активная языковая практика с помощью Чат-ботов – все это дополнительные возможности, которые должны эффективно дополнять и разнообразить традиционные методы обучения.

Преподаватели военных вузов в силу специфики находятся в более ограниченных возможностях использования ИИ. Актуальный вопрос: как может помочь ИИ на занятиях по русскому языку в военном вузе?

В филиал ВА МТО (г. Пенза) традиционно принимает иностранных военнослужащих из разных стран мира, в последние годы - военнослужащих более чем из 25 стран мира.

Многие иностранные военнослужащие, прибыв в Россию, активно интегрируются в русскую жизнь. Особенно это касается взрослых людей – адъютантов и слушателей. В 2024–2025 году на обучение в филиал ВА МТО (г. Пенза) прибыли офицеры из Мьянмы. Бирманцы уже имели техническое образование и опыт жизни в России. Они с интересом следили за политической жизнью в России, задавали много вопросов, не входящих в тематический план.

Например, строго по темплану: Модуль № 3 «Введение в военную терминологию»; Тема 9 «Артиллерийские орудия» (22 часа); но жизнь не стоит на месте, и в ноябре 2024 весь военный мир обсуждал русский «Орешник». Бирманцы очень просили прокомментировать новую русскую баллистическую ракету «Орешник».

В реальной ситуации, в которой я оказалась, времени на подготовку подобного занятия по профессионально ориентированному русскому языку было недостаточно. Обращение к ChatGPT позволило получить достаточно качественный текст по заявленной теме.

Сначала запрос был такой: «Баллистическая ракета «Орешник». ChatGPT сформулировал подробный ответ на несколько страниц, и он меня не устроил, потому что требовал большой доработки.

Лучше запрос для чат-бота сформулировать в виде плана, что предопределил дальнейшее задание, связанное с выделением частей текста, составлением плана текста для дальнейшего монологического высказывания. Запрос был переформулирован и имел вид плана:

1. Что собой представляет баллистическая ракета «Орешник»?

2. Каковы основные технические характеристики «Орешника»?

3. Где используется ракета «Орешник»?

4. В чем особенные преимущества баллистической ракеты «Орешник»?

На подобный запрос чат-бот предлагает текст, из которого создается нужный вариант. Дело в том, что иностранные военнослужащие имеют разную подготовку по русскому языку, и текст по специальности может быть разного уровня сложности. Например, для курсантов подготовительного курса вполне доступен следующий текст.

«Орешник» – первая в мире ракета средней дальности с разделяющейся головной частью, примененная в боевых условиях.

На данный момент нет точных данных насчет конструкции и вооружения «Орешника».

21 ноября 2024 года во время российско-украинского конфликта ракета «Орешник» впервые была применена в бою.

Баллистическая ракета «Орешник» не подлежит перехвату самыми передовыми системами ПРО. Это делает ракету одной из лучших баллистических ракет в мире.

Работа с текстом на занятии предполагает систему заданий: предтекстовых, текстовых, послетекстовых.

Наши наблюдения позволили сделать следующие выводы.

Чат-бот не справляется с подбором грамматических заданий:

- трансформировать глагольные сочетания в именные по модели (и наоборот);
- соотнести сокращения и полные наименования;
- подобрать антонимы;
- выделить общий корень слов и др.

В языковой работе ChatGPT пока не силен и, соответственно, не надо на это тратить время, а сделать самому (языковую работу придется подготовить преподавателю самостоятельно).

Чат-бот хорошо справляется:

- с формулировкой вопросов по сгенерированному тексту;
- с составлением тестов по тексту;
- с определением творческих и исследовательских заданий.

Итак, искусственный интеллект позволяет преподавателю существенно экономить время не только при администрировании образовательной деятельности, но также при решении методических задач, связанных с организацией содержания обучения.

Так, ИИ помогает в подготовке учебных материалов, тематических планов, контрольно-измерительных материалов, литературы по предмету, а также ИИ помогает в непосредственной подготовке учебных заданий. Это оптимизирует учебный процесс и облегчает преподавательскую деятельность [3].

В целом процесс развития ИИ совершенствуется с каждым днем и, безусловно, влияет на образовательный процесс. Он представляет собой мощный инструмент, который, если использовать его сбалансированно и осознанно, может существенно улучшить процесс обучения иностранным языкам и оптимизировать деятельность преподавателей.

Литература

1. Дрейфельд, О. В. Интеграция сервисов искусственного интеллекта в творческие задания при обучении РКИ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2025. – Т. 9. – № 3. – С. 385–395. URL: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-3-385-395>

2. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. № 1. – С. 66–72.

3. Дзюба, Е. В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, Е. В. Мушенко // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 179–188. – URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/6-2023/6-2023-178-189.pdf>.

4. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17–25.

УДК 811.161.1'243:378.147:372.881.161.1:004.89

Сираждинова Л. Р.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ЧАТ-БОТА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ТЕСТИРОВАНИЮ НА УРОВЕНЬ А2

Статья посвящена проблеме интеграции цифровых технологий в процесс подготовки иностранных учащихся к сертификационному тестированию по русскому языку как иностранному (РКИ) на уровень А2. Актуальность работы обусловлена ростом контингента иностранных студентов в РФ и необходимостью адаптации образовательного процесса к условиям цифровой трансформации. В исследовании рассматриваются теоретико-методологические аспекты применения цифровых ресурсов в лингводидактике, представлен сравнительный анализ отечественных и зарубежных образовательных платформ. Основное внимание уделяется описанию архитектуры и функционала авторского чат-бота «RuslovoRUDNbot», разработанного для студентов-экономистов подготовительного факультета РУДН. Эмпирические данные экспериментальной апробации подтверждают гипотезу о повышении эффективности подготовки к итоговому тестированию при системном использовании данного цифрового помощника. Сделан вывод о высоком дидактическом потенциале чат-ботов как

средства персонализации обучения, обеспечения интерактивности и формирования устойчивых языковых компетенций.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровые технологии, чат-бот, искусственный интеллект, тестирование, уровень A2, подготовительный факультет, РУДН, инновации в образовании, лингводидактика.

L. R. Sirazhdinova

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Innovative technologies and digital platforms in teaching Russian as a foreign language: development and testing of a chatbot to prepare for A2 level testing

The article addresses the issue of integrating digital technologies into the preparation of foreign students for certification testing in Russian as a Foreign Language (RFL) at the A2 level. The relevance of the work is determined by the growing number of international students in the Russian Federation and the need to adapt the educational process to the conditions of digital transformation. The study examines theoretical and methodological aspects of using digital resources in linguodidactics, and a comparative analysis of domestic and foreign educational platforms is presented. The main focus is on describing the architecture and functionality of the author's chatbot "RuslovoRUDNbot," developed for economics students at the RUDN preparatory faculty. Empirical data from experimental testing confirm the hypothesis that the systematic use of this digital assistant increases the effectiveness of preparation for the final examination. It is concluded that chatbots have significant didactic potential as a means of personalizing learning, ensuring interactivity, and forming sustainable language competencies.

Keywords: Russian as a foreign language, digital technologies, chatbot, artificial intelligence, testing, A2 level, preparatory faculty, RUDN University, innovations in education, linguodidactics.

Современная образовательная парадигма претерпевает значительные изменения под влиянием процессов цифровизации, что в полной мере затрагивает и методику преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В контексте реализации государственных инициатив, направленных на увеличение числа иностранных студентов в российских вузах до 500 тысяч человек к 2030 году [5, с. 45], особую значимость

приобретают вопросы качества их языковой подготовки, особенно на начальных этапах обучения. Ключевым элементом системы довузовской подготовки является успешное прохождение тестирования на уровень А2, что требует применения эффективных и современных образовательных инструментов [5, с. 31].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, практическая разработка и экспериментальная проверка эффективности интеграции цифровых технологий, в частности чат-бота, в систему подготовки иностранных учащихся к тестированию по РКИ на уровень А2.

Методологическую основу работы составили системный, компетентностный, коммуникативный и личностно-деятельностный подходы. Системный подход позволил рассмотреть процесс тестирования как целостную структуру, взаимодействующую с цифровой образовательной средой. Компетентностный подход определил ориентацию на формирование конкретных языковых и речевых компетенций, необходимых для прохождения тестирования. Коммуникативный подход обеспечил фокус на развитие навыков устного общения в смоделированных чат-ботом ситуациях, а личностно-деятельностный – на создание персонализированной образовательной траектории [2, с. 54; 6, с. 91].

Анализ отечественного опыта цифровизации образования выявил активное использование в РУДН таких платформ, как «ГУИС РУДН» и «Цифровой подготовительный факультет». Эти системы обеспечивают доступ к учебным материалам, возможность асинхронного обучения и автоматизированного контроля [3, с. 114]. Однако их функционал зачастую не в полной мере ориентирован на целенаправленную и интерактивную подготовку к конкретному формату тестирования, что обусловило необходимость создания специализированного инструмента.

Чат-боты, как разновидность технологий искусственного интеллекта, обладают уникальным лингводидактическим по-

тенциалом. Они способны имитировать реальные коммуникативные ситуации, предоставлять мгновенную обратную связь, адаптировать уровень сложности заданий и обеспечивать многократную тренировку лексико-грамматических навыков [3, с. 132; 7]. Проведенный сравнительный анализ популярных чат-ботов для изучения РКИ («MyRUSkeybot», «Rus4meBot» и др.) выявил ряд общих недостатков: ограниченный бесплатный функционал, отсутствие тематической модульности, невозможность свободного ввода ответов пользователем и слабая проработка аспекта «Говорение».

Для преодоления указанных ограничений был разработан чат-бот «RuslovoRUDNbot», развернутый на платформе Telegram. Выбор платформы был обусловлен ее глобальной популярностью, открытым API и высокой степенью защищенности данных.

Функциональные возможности бота включают: модульную систему упражнений, охватывающих все виды речевой деятельности: «Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Говорение», «Лексика и грамматика»; тематическую ориентацию на студентов-экономистов (модули «Определение экономики», «Экономические блага», «Профессия экономист» и др.); интеграцию с сервисом gTTS (Google Text-to-Speech) для генерации аудиосообщений, позволяющих отрабатывать произношение и навыки аудирования; возможность как выбора ответа из предложенных вариантов, так и самостоятельного ввода текстовых и голосовых ответов; систему автоматической проверки ответов с детализированной обратной связью.

Техническая реализация выполнена на языке Python с использованием библиотеки pyTelegramBotAPI. Архитектура бота построена по шаблону «запрос-ответ» и включает базу данных с учебными материалами, модуль обработки естественного языка для анализа пользовательского ввода и модуль генерации контента. Для обеспечения стабильности работы был проведен цикл модульного и функционального тестирования.

Эксперимент по проверке эффективности чат-бота проводился в апреле-мае 2025 года на базе кафедры русского языка № 3 Института русского языка РУДН. В исследовании приняли участие 30 студентов-экономистов подготовительного факультета (уровень А2). В рамках экспериментальной группы обучение сочеталось с регулярным использованием чат-бота для самостоятельной подготовки.

Для оценки эффективности была разработана система из пяти ключевых умений:

Умение 1: Воспроизведение и определение лексических единиц (оценка – 5 баллов).

Умение 2: Трансформация и запрос информации (оценка – 10 баллов).

Умение 3: Передача информации по заданным моделям (оценка – 15 баллов).

Умение 4: Безошибочное чтение текста по специальности (оценка – 20 баллов).

Умение 5: Построение развернутого монологического высказывания (оценка – 5 баллов).

Сравнительный анализ результатов входного и итогового контроля показал устойчивую положительную динамику. Средний балл по Умениям 1 и 5 (базовые навыки) увеличился с 3,5 до 4,9. По Умениям 2, 3 и 4 (трансформационные и коммуникативные навыки) рост был еще более значительным – с 6,3 до 9,6 баллов. Качественный анализ также показал повышение мотивации студентов и уверенности в использовании языковых конструкций в речи.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что интеграция цифровых технологий в виде специализированного чат-бота в систему подготовки иностранных студентов является эффективным средством повышения качества обучения и успешной сдачи тестирования на уровень А2 по РКИ. Чат-бот «RuslovoRUDNbot» продемонстрировал свою эффективность как инструмент, обеспечивающий интерактивность, адаптивность и персонализацию учебного процесса.

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении функционала бота за счет внедрения элементов машинного обучения для более точной адаптации контента под индивидуальные затруднения учащихся, а также в разработке аналогичных модулей для других профессиональных профилей (технического, медицинского, гуманитарного). Полученные результаты вносят вклад в теорию и практику цифровой лингводидактики и могут быть применены в системе высшего и довузовского образования.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. *Абраухова, В. В.* Актуализация содержательного контента программ подготовки педагогов / В. В. Абраухова, Л. Ю. Помахина // *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология.* – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 51–69.
3. *Стариченко, Б. Е.* Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1 Концептуальные основы компьютерной дидактики. Учебное пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – 139 с.
4. *Колесникова, И. А.* Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2013. – № 2 (2). – С. 109–122.
5. *Красовская, Л. В.* Использование информационных технологий в образовании / Л. В. Красовская, Т. И. Исабекова // *Научный результат. Педагогика и психология образования.* – 2017. – Т. 3, № 4. – С. 29–36.

УДК 811.161.1:378.147

Снежко К. М., Аббасова З. Б.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФРАНКОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

Данная статья посвящена анализу основных трудностей и методических подходов к формированию русского научного стиля, а также содержит практические примеры типичных ошибок и их коррекции.

Ключевые слова: продвинутый этап обучения, научный стиль, контрастивный анализ, лексический уровень, морфолого-синтаксический уровень, типичные ошибки, комплексное задание.

K. M. Snezhko, Z. B. Abbasova

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

Characteristics of developing a scientific speech style in foreign francophone students while learning Russian (advanced stage)

This article analyzes the main challenges and methodological approaches to developing a Russian scientific style and provides practical examples of typical errors and their correction.

Keywords: advanced stage, scientific style, contrastive analysis, lexical level, morphological-syntactic level, typical errors, complex assignment.

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному перед франкоговорящими учащимися стоит комплексная задача: овладеть не только бытовой или общественно-политической, но и профессиональной коммуникацией. Ключевым компонентом последней является научный стиль речи, необходимый для написания курсовых и дипломных работ, участия в конференциях, чтения специальной литературы и ведения академического дискурса.

Формирование научного стиля у франкофонов представляет собой методически специфичную задачу. С одной стороны, учащиеся опираются на уже сформированные навыки академического письма и мышления на родном (французском) языке, для которого характерны логичность, структурированность и абстрактность. С другой — они сталкиваются с уникальной системой русского научного стиля, имеющей свои грамматические, синтаксические, лексические и композиционные особенности [1].

Отправная точка обучения – контрастивный анализ научных стилей русского и французского языков.

Для эффективного обучения НСР необходим сознательно-сопоставительный подход. Преподавателю важно пони-

мать, какие черты научного стиля родного языка студенты бессознательно переносят на русский.

Аспект	Французский научный стиль	Русский научный стиль	Проблемы для франкофонов
Синтаксис	Склонность к сложным, многочленным предложениям с цепочками придаточных, инверсией. Широкое использование пассива (пассивный залог)	Стремление к ясности, четкости. Предпочтение сложно-подчинённым предложениям с четкой логикой. Пассив чаще выражается возвратными глаголами на -ся и страдательными причастиями.	Попытки построить сверхсложную французскую фразу на русском приводят к грамматическому хаосу. Неверное употребление или избыток конструкций с -ся .
Морфология	Четкое разграничение артиклей (определенный/неопределенный).	Отсутствие артиклей. Категория определенности/неопределенности выражается контекстом, порядком слов, местоимениями.	Пропуск или неправильное использование указательных местоимений (этот, тот, данные), что делает текст расплывчатым.
Лексика	Широкое использование абстрактных существительных, интернациональ-	Активное использование отглагольных существительных (изучение, рассмотрение,	Подмена сложных предлогов простыми (вместо, в течение). Не-

Аспект	Французский научный стиль	Русский научный стиль	Проблемы для франкофонов
	ной лексики латинско-	определение), сложных предлогов в течение, в соответствии с, в результате).	умение образовывать и использовать отлагательные существительные
Композиция	Строгая структура (plan), выраженная вербальными маркерами (Dans un premier temps... Ensuite... En conclusion...).	Структура также строга, но реже вербализуется столь явно. Чаще используются безличные и вводно-модальные конструкции (Следует отметить, что...; как было показано...; таким образом...).	Студенты либо не используют русские клише, делая текст «бедным», либо используют их неуместно, калькируя с французского.

Как видно из таблицы. французский научный стиль, при общих базовых принципах имеет существенные отличия. Эти отличия находят прямое отражение в языке [2].

Рассмотрим типичные ошибки, допускаемые франкофонами при усвоении НСР на лексико-грамматическом уровне.

Морфолого-лексический уровень: категория определенности и номинализации.

Отсутствие артиклей в русском языке компенсируется указательными местоимениями (**этот, тот, данные**), контекстом и порядком слов. Франкофон, не чувствуя этой необходимости, часто опускает указатели, делая текст конкретным.

Пример: «В статье анализируется проблема.» (Какая именно? Конкретная, о которой уже шла речь или новая?).

Правильно: «...данная/эта проблема» или «...одна из проблем»

Использование видов глаголов в научных дефинициях и описаниях. Франкофон стремится к однократности, свойственной французскому *passé simple* или *présent*, и использует совершенный вид для констатации постоянного свойства.

Пример: «Существенную роль в питании людей играют пряности и растения, содержащие кофеин.»

Правильно: «Существенную роль в питании людей играют пряности и растения, содержащие кофеин.»

В определении постоянных свойств используется настоящее время несовершенного вида. Как показали исследования М. Ю. Оссовской и Т. В. Шустиковой, в русском научном тексте доля НСВ достигает 80–85 %. Совершенный вид используется для обозначения конкретного результата, предшествования или следования в цепи умозаключений [3].

Конструкции с отглагольными существительными. Предпочтение отглагольным конструкциям.

Пример: «Мы исследовали, как изменяется структура, и обнаружили, что она упрощается.»

Широкое использование отглагольных существительных для выражения действий, процессов, признаков, что способствует абстрагированию.

Правильно: «Проведенное исследование изменений структуры показало ее упрощение.»

Употребление причастий и деепричастий – труднейшая тема для франкофонов.

Неправильное конструирование причастных оборотов, их замена на короткие предложения (калька с французского относительных предложений с «qui», «que»).

Пример: «Эти кислоты найдены в маслах растений из тропических семян...»

Предложение составлено грамматически правильно, но статистически тяжеловесно для русского научного текста.

Правильно: «Эти кислоты, найденные в маслах растений из тропических семян...»

Причастный оборот является одним из основных средств в научном стиле речи, который обеспечивает компактность и логичность высказывания.

Синтаксический уровень: простота против сложности. Главная задача – научить студентов «расчленять» сложную мысль на логически связанные, грамматически правильные русские предложения.

Для франкофонов характерно неумение использовать главные «скрепы» русского научного синтаксиса – причастные и деепричастные обороты. Французский язык компенсирует их относительными придаточными, что приводит к громоздким конструкциям.

Пример: «Теория, которая была предложена известным ученым, которая до сих пор не была проверена экспериментально, представляет для нас особый интерес».

Стилистически правильный русский вариант: «Теория, предложенная известным ученым, но оставшаяся без экспериментальной проверки, представляет особый интерес».

Номинализация является краеугольным камнем научного стиля (исследования Е. С. Троянской, О. А. Лаптевой). Она позволяет представить динамичный процесс как статичный объект изучения, на который можно воздействовать, что соответствует самой природе научного познания [4].

Стилистико-прагматический уровень: клише, модальность.

Игнорирование мощного пласта русских научных клише, которые структурируют текст.

Примеры необходимых клише:

Введение: «Целью статьи является рассмотрение...», «Актуальность исследования связана с...».

Основная часть: «Следует отметить, что...», «Как было показано выше...», «В результате проведенного анализа...», «В отличие от точки зрения Х...».

Заключение: «Таким образом, можно сделать вывод о.», «Подводя итоги, отметим...».

Без этих формул текст франкофона будет казаться «сырым» и неструктурированным.

Методические принципы и приемы преодоления трудностей при изучении НСР.

1) Принцип сознательно-сопоставительного анализа.

Не бороться с интерференцией, а сделать ее предметом изучения. Задания: «Сравни введение к французской и русской статье по твоей специальности. Как сформулирована цель? Как представлен автор?».

2) Принцип «от дискурса – к грамматике».

Сначала показать функцию, затем форму. Не «сегодня учим причастный оборот», а «сегодня учимся компрессии информации и избеганию повторов в научном тексте. Вот инструмент для этого — причастный оборот».

3) Принцип контекстуализации и работы с аутентичными текстами.

Работать не с отдельными предложениями, а с целыми текстами-образцами: аннотациями, статьями, главами из учебников. Анализировать их макроструктуру и языковое наполнение.

Этапы формирования навыка и примеры заданий.

Этап 1. Рецептивный (Анализ).

Задание: дать текст с пометами. «Найди все конструкции, выражающие авторскую осторожность («по-видимому», «вероятно», «можно предположить»). Найди все отглагольные существительные. Выдели логические связки между абзацами».

Этап 2. Репродуктивно-подражательный.

Задание: Напиши аннотацию к предложенной статье, используя обязательные клише (Цель...; Метод...; Результа-

ты...; Выводы...). Напиши заключение к работе, начав с фраз «Подводя итоги...», «Таким образом...», «Перспективы исследования видятся в...».

Этап 3. Продуктивный (с контролем).

Задание: Напиши фрагмент собственного исследования (постановка проблемы, обзор литературы). Ключевой метод – взаимное рецензирование. Студенты проверяют работы друг друга на предмет: 1) четкости структуры; 2) использования научных клише; 3) замены громоздких конструкций с «который» на причастные обороты.

Этап 4. Трансформационные упражнения (наиболее эффективны).

Задание 1: Дано: «Ученые, которые долго исследовали этот феномен, пришли к выводу, который был неожиданным». Преобразуй, используя причастие и отглагольное существительное.

Ответ-образец: «Ученые, долго исследовавшие этот феномен, пришли к неожиданному выводу».

Задание 2: Замени глагольное сказуемое именным. «Мы проанализировали данные и это подтвердило теорию».

Ответ-образец: «Проведенный анализ данных стал подтверждением теории».

Формирование научного стиля речи у франкофонов на продвинутом этапе – это не просто расширение словарного запаса за счет терминов, а комплексная перестройка речемыслительных паттернов. Успех в этой работе достигается через последовательное сочетание контрастивного анализа, четкого осознания системных различий, интенсивной тренировки грамматических моделей, специфичных для русского академического дискурса, и активного накопления клишированных формул.

Методика должна быть направлена на то, чтобы помочь студенту не «переводить» мысль с французского, а «думать» и структурно выстраивать аргументацию непосредственно на русском языке в рамках его научной стилистической нормы.

Это сложный, но необходимый шаг для полноценной интеграции франкоговорящего студента в русскоязычную академическую среду.

Литература

1. Митягина, В. А. Научный текст: лингвокультурные и лингводидактические аспекты // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 4.
2. Розанова, С. П. Русский язык для иностранных студентов-филологов. Научный стиль речи. – Москва : Флинта, Наука, 2015.
3. Оссовская, М. Ю. Вид глагола в научном тексте (на материале русского языка) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1983. – № 2.
4. Троянская, Е. С. Научный стиль и некоторые его лексико-грамматические особенности // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – Москва : Наука, 1970.

УДК 811.161.1'243:372.881.161.1:81'367.335.2

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ СИНТАКСИСУ РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере сложного предложения с союзным словом *который* в косвенных падежах)

Статья посвящена проблемам обучения иностранных учащихся синтаксису русского языка на начальном этапе обучения. Даются практические рекомендации, способствующие наиболее успешному пониманию и усвоению сложноподчинённых предложений, объясняются правила использования союзного слова *который* в косвенных падежах.

Ключевые слова: косвенный падеж, род, число, согласование, сложное предложение, главная часть предложения, придаточная часть предложения.

V. A. Ukrainsky

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching of Russian syntax at the initial stage the conjunctive word *который* in indirect cases

This article focuses on the challenges of teaching Russian syntax to foreign students at the initial stage of learning. In addition, practical exercises are provided

to help students understand and use complex sentences effectively. The rules for using the conjunctive word *который* in indirect cases are explained.

Keywords: indirect cases, gender, number, agreement, complex sentence, main clause, subordinate clause.

Иностранцы, обучающиеся русскому языку на подготовительных отделениях, сначала должны изучить структуру построения простого предложения, а потом начать изучать синтаксис сложного предложения. Известно, что сложноподчинённому предложению (СПП) с придаточным определительным (этот раздел грамматики известен иностранным учащимся как сложное предложение со словом *который*) преподаватели уделяют огромное количество времени на занятиях русскому языку как иностранному. Это объясняется тем, что иностранцы с большим трудом способны грамматически правильно строить данные конструкции. В речи же конструкции со словом *который* используется постоянно. Кроме того, правильное понимание этого материала поможет иностранцам успешно изучить такую сложную тему, как «Причастие. Причастный оборот».

Программа обучения иностранцев русскому языку на начальном этапе построена таким образом, что сначала изучается падежная система, и лишь потом вводится СПП с союзным словом *который* в именительном падеже. Учащиеся подготовительных курсов, изучив такие грамматические понятия, как род существительных, число и соответствующие окончания мужского, женского и среднего рода и окончания множественного числа в именительном падеже, без особого труда усваивают механизм построения из двух простых предложений одного СПП. В таблице 1 представлен этот механизм.

Таблица 1

Сложноподчинённые предложения со словом <i>который</i> в И.п.	
Это мой друг.	Он (студент) учится в нашей группе.
Это мой друг, который учится в нашей группе.	
Это моя подруга.	Она (подруга) тоже изучает русский язык.

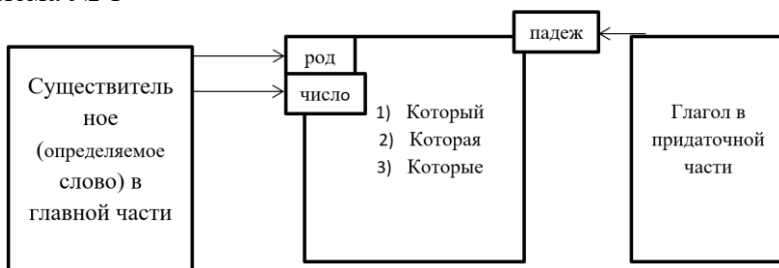
Это моя подруга, которая тоже изучает русский язык.	
Это наше общежитие.	Оно (общежитие) находится недалеко от метро.
Это наше общежитие, которое находится недалеко от метро.	
Это иностранные студенты.	Они (студенты) учатся в России.
Это иностранные студенты, которые учатся в России.	

Выполнив несколько упражнений, учащиеся без особых проблем могут усвоить правила объединения двух простых предложений в одно СПП, а именно: подлежащее во втором простом предложении заменяется словом *который* в форме именительного падежа и соответствующего рода и числа.

СПП, в котором есть союзное слово *который* не в именительном падеже, а в форме одного из косвенных падежей, будет запоминаться учащимися намного сложнее и дольше. Данная тема грамматики русского языка обычно в учебных пособиях даётся в несколько этапов, по мере изучения каждого падежа отдельно. Почему же категория рода и числа союзного слова *который* в именительном падеже выбирается учащимся почти безошибочно, а выбор формы данного слова в косвенных падежах всегда вызывает большие трудности?

Объяснение заключается в следующем: учащиеся должны выполнить две логические операции, первая из которых вполне понятна. Если существительное, после которого используется союзное слово *который* мужского рода или среднего, то выбирается форма *который*. Если же существительное женского рода или это существительное во множественном числе, то выбираем *которая* или *которые* соответственно. А вот выбор падежа, в котором необходимо использовать союзное слово, будет определяться глаголом-сказуемым в придаточной части сложноподчинённого предложения. Схема 1 поможет иностранным учащимся выполнить эти две логические операции.

Схема № 1



В нашей практике преподавания РКИ на начальном этапе обучения использование данной таблицы способствовало гораздо более легкому и ускоренному изучению материала по теме «Сложноподчинённые предложения с союзным словом *который* в именительном и косвенных падежах». Если все студенты группы успешно усваивают программу обучения РКИ, то данную тему можно объяснить в полном объёме, используя следующую таблицу 2.

Таблица 2

Фразы со словом <i>который</i> во всех падежах			
Он оно	Я знаю студента, ...	который приехал из Мексики.	И.п.
		у которого есть машина.	Р.п.
		которому ты звонил сейчас.	Д.п.
		которого ты встретил в магазине.	В.п.
		с которым ты играл в теннис.	Т.п.
		о котором ты рассказываешь.	П.п.
Она	Я знаю студентку, ...	которая учится с тобой.	И.п.
		у которой был день рождения.	Р.п.
		которой поставили зачёт.	Д.п.
		которую вызвали к доске.	В.п.
		с которой мы вместе обедаем.	Т.п.
		о которой говорил учитель.	П.п.
Они	Это студенты, ...	которые живут с тобой.	И.п.
		у которых нет учебника.	Р.п.
		которым надо много учиться.	Д.п.
		которых я видел вчера.	В.п.
		с которыми я вчера говорил.	Т.п.
		о которых ты спрашивал.	П.п.

Учащиеся, выполняя задания различной степени сложности, постепенно усваивают и закрепляют этот грамматический материал. Следует отметить, что наибольшую трудность у учащихся вызывают упражнения, в которых им самостоятельно необходимо закончить сложноподчинённое предложение с союзным словом *который*.

Например, закончите предложение:

Я знаю человека, ... (который; у которого; которому; которого; (с) которым; о котором)...

В заданиях подобного типа иностранным учащимся очень сложно правильно определить синтаксические связи в придаточной части сложноподчинённого предложения. Именно этим объясняются ошибки, которые совершаются учащимися при выполнении заданий данного типа. Применение по данной теме таблиц и опорных материалов, которые нами использовались на практических занятиях, способствовали быстрому и более успешному освоению рассматриваемому в данной статье языковому материалу.

«Сложное предложение со словом *который* – одна из сложных тем грамматической системы русского языка. Грамматика представляет собой основу, на которой базируется усвоение языка и его дальнейшее совершенствование» [1, с. 31].

Таблицы, которые применялись нами на практических занятиях, способствовали тому, что учащиеся усвоили материал системно. Они увидели материал в общем и целом, поняв составляющие его части, и, следовательно, более успешно постигли непростые правила синтаксиса изучаемого языка.

Литература

1. Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов: сборник статей. – Москва, 1984.

Чжу Мэнтин

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье обосновывается необходимость формирования лингвокультурологической компетенции у китайских учащихся уровня В2 на материале русской эмотивной лексики. Представлена трёхэтапная система упражнений, направленная на распознавание культурных коннотаций и преодоление интерференции. Подход способствует подготовке к ТРКИ-2 и эффективному межкультурному диалогу.

Ключевые слова: эмотивная лексика, лингвокультурологическая компетенция, система упражнений, РКИ, китайские учащиеся.

Zhu Mengting

Saint-Petersburg State University

Teaching Russian emotive vocabulary to Chinese students

This article substantiates the need to develop linguistic and cultural competence in Chinese students at the B2 level using Russian emotive vocabulary. A three-stage system of exercises aimed at recognizing cultural connotations and overcoming interference is presented. This approach facilitates preparation for the TRKI-2 exam and effective intercultural dialogue.

Keywords: emotive vocabulary, linguacultural competence, system of exercises, Russian as a foreign language, Chinese students.

Современная парадигма обучения иностранным языкам сместилась от узкоязыковых целей к формированию эффективной межкультурной коммуникации, ключевым элементом которой является лингвокультурологическая компетенция. Н. Ф. Алефиренко определяет её как способность распознавать культурную коннотацию, соотнося смысл языкового знака с образной мотивацией сквозь призму ценностей своей культуры [1, с. 23]. Эта интегративная способность базируется на неразрывной связи языка и культуры. Предельно точно эту связь выразила Т. В. Савина: «Язык – хранилище, проводник и инструмент культуры. Он накапливает ценности, передаёт их

поколениям и формирует мировоззрение человека, укрепляя культурную идентичность» [2, с. 467].

Поскольку эмоциональная сфера является ключом к пониманию национального менталитета, в условиях диалога культур России и Китая обучение эмотивной лексике выходит на первый план. Для китайских учащихся, чей родной язык относится к иероглифическому типу и базируется на иных когнитивных механизмах, русская эмотивная лексика представляет особую сложность. Уровень В2 требует не только знания значений, но и умения распознавать культурный подтекст, иронию и эмоциональную неоднозначность. Важность этой лексики подчеркивается и её статусом в контрольно-измерительных материалах: она включена в субтесты по чтению, аудированию и говорению экзамена ТРКИ-2, что подтверждает её значимость для практического владения языком на уровне В2 [3]–[5].

В существующих пособиях эмоция осваивается преимущественно со стороны её внешнего выражения, но не со стороны внутреннего восприятия, опосредованного русской культурной традицией. Учебные материалы успешно вооружают учащихся инструментарием для трансляции собственных эмоций, однако оставляют их беззащитными перед необходимостью декодировать эмоциональные смыслы, заложенные в русской речи и поведении. Иными словами, культурно обусловленная оптика восприятия чувств оказывается вырезанной из кадра обучения. Как справедливо отмечает Г. В. Орлова, именно рефлексия родной культуры и своего эмоционального «Я» является завершающим и необходимым этапом формирования целостного представления о функционировании эмоций в русской языковой картине мира [6, с. 252]. Таким образом, возникает противоречие между потребностью в формировании лингвокультурологической компетенции китайских учащихся и недостаточной разработанностью соответствующего методического инструментария.

Цель данной статьи – представить систему упражнений, направленную на формирование лингвокультурологической компетенции у китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне В2, на материале эмотивной лексики. Она призвана восполнить существующий пробел в учебно-методическом обеспечении и способствовать более глубокому пониманию учащимися культурных коннотаций, заключенных в русской эмотивной лексике.

Предлагаемая система упражнений для китайских учащихся уровня В2 строится на переходе от осознания культурного концепта через освоение вербальных и невербальных средств к активному употреблению эмотивной лексики. Методологической основой служит интеграция лингвокультурологического и коммуникативно-деятельностного подходов, что обеспечивает движение от глубинных смыслов к живому общению. Преодоление интерференции и формирование вторичной языковой личности реализуется в трех взаимосвязанных этапах.

1. Ориентировочно-аналитический этап

На данном этапе в центре внимания находится ключевой эмоциональный концепт русской лингвокультуры как ментальная единица, несущая культурно значимое содержание. Работа строится не на заучивании дефиниций, а на анализе ядра концепта и его отличий от близких понятий в китайской культуре. Студенты знакомятся с понятиями, которые не имеют прямых аналогов в китайском языковом сознании (например, «совесть», «тоска», «удаль», «обида»).

Основная задача – создать ориентировочную основу для дальнейшего восприятия эмотивной лексики: выявить уникальные смысловые компоненты, определить образную и ценностную составляющие концепта. Такой анализ закладывает базу для понимания эмоциональной картины мира русского народа и предотвращает ложную синонимию на начальном этапе обучения.

2. Системно-тренировочный этап

После осознания общего смыслового объема концепта следует этап освоения конкретных средств его вербализации и распознавания в речи. Задача данного этапа – показать студентам системную организацию эмотивной лексики и многообразие форм выражения эмоций в русском языке. Учебный материал охватывает лексические единицы – изучение синонимических рядов с учетом оттенков значений и интенсивности, фразеологические обороты и устойчивые выражения. Особое внимание уделяется грамматическим и интонационным способам передачи эмоционального состояния, а также невербальным компонентам коммуникации (жестам, мимике), которые часто расходятся в китайской и русской культурах.

Поскольку китайские студенты могут испытывать трудности с распознаванием иронии или скрытого смысла, ключевым элементом работы становится анализ контекстуального употребления эмотивной лексики. На этом этапе происходит тренировка в различении нюансов эмоциональных состояний и закрепление связи между языковой формой, невербальным кодом и коммуникативной ситуацией.

3. Коммуникативно-рефлективный этап

Заключительный этап является ключевым для формирования вторичной языковой личности. Он предполагает переход к свободной коммуникации, в ходе которой студент не только активно использует эмотивную лексику, но и осмысливает свой собственный эмоциональный опыт и коммуникативное поведение сквозь призму двух культур.

Упражнения этого этапа стимулируют рефлексию по поводу сходств и различий в эмоциональных реакциях, нормах их выражения и оценки в русской и китайской лингвокультурах. Выполнение заданий требует от студента анализа потенциально конфликтных зон межкультурного общения и поиска путей их преодоления с помощью адекватных языковых средств. Выход в продуктивную речь реализуется в различных формах: эссе, ролевых игр, анализа ситуаций и т. д. Это позволяет не только закрепить изученный материал, но и

способствует профилактике коммуникативных сбоев в реальном диалоге, готовя учащихся к успешному прохождению сертификационного экзамена ТРКИ-2.

Таким образом, предлагаемая трехэтапная система, интегрирующая аналитический, тренировочный и рефлексивный компоненты, позволяет комплексно формировать способность распознавать и интерпретировать культурные коннотации русской эмоциональной лексики. В отличие от традиционных методик, сводящихся лишь к семантизации, предлагаемый подход обеспечивает глубокое проникновение в русскую эмоциональную картину мира: анализ концептов, сопоставление культурных кодов и рефлексия собственного опыта способствуют преодолению интерференции и формированию вторичной языковой личности.

Предлагаемый подход восполняет существующий в учебных пособиях пробел: он переводит фокус с простой трансляции эмоций на их адекватное восприятие сквозь призму русской культуры. Система учитывает специфику китайской аудитории и трудности декодирования эмоционального подтекста, что способствует не только успешной подготовке к ТРКИ-2, но и предотвращению коммуникативных сбоев в реальном межкультурном диалоге.

Литература

1. *Алефиренко, Н. Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 5-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 288 с.

2. *Савина, Е. А.* Язык и культура. Взаимосвязь и влияние / Е. А. Савина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 465–467.

3. Тесты по русскому языку: В2. Открытые экзаменационные материалы СПбГУ. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 156 с. – (ТРКИ – на 100 %)

4. Тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень: общее владение / Н. А. Боровикова, Н. А. Гоголина, Н. В. Нетяго [и др.]. – Екатеринбург : УФУ, ЭБС АСВ, 2014. – 96 с.

5. *Андрюшина, Н. П.* Тестовый практикум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, М. Н. Макова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 164 с.

6. Орлова Г. В. Формирование эмотивной компетенции в обучении русскому языку как иностранному / Г. В. Орлова, Д. С. Белоусов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-2. – С. 251–254.

УДК 811.161.1'243:378.147:316.422.6

Шатилов А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

ДВОЕВЛАСТИЕ В МЕТОДИКЕ: АРХАИСТЫ VS. НОВАТОРЫ

В статье рассматривается современная ситуация в методике преподавания русского языка как иностранного как противостояние консерваторов и новаторов. Первые отдают предпочтение традиционным и испытанным методам обучения, вторые же экспериментируют с новыми технологиями и формами работы. В статье описываются тенденции создания новой образовательной парадигмы, анализируются изменения в целях и способах обучения, даются рекомендации для работы в изменившихся условиях.

Ключевые слова: методы обучения, цифровая среда, образовательные технологии, практика обучения.

A. S. Shatilov

Saint-Petersburg State University

Dual power in methodology: conservators vs. innovators

The current situation in Methodology of teaching Russian as a Foreign Language is seen as the contradiction between conservators and innovators. The former opt for traditional and well-proved methods of teaching while the latter look for new technologies and modern approaches in language learning. This article describes new trends of new didactical paradigm, analyses changes in learning goals and methods, provides some recommendations for work in modern conditions.

Keywords: methodology, digital learning, technology in education, practical teaching

В настоящий момент в методике преподавания иностранных языков и в методике преподавания РКИ в частности, наблюдается весьма любопытное явление. Я бы назвал его двоевластием. С одной стороны, существует большая и весьма влиятельная группа преподавателей, работников высшей шко-

лы, чиновников министерства и других участников образовательного процесса, которые придерживаются испытанного подхода к обучению. В его основе лежит триада «знания-умения-навыки», поурочная система обучения, основной учебник в бумажном виде, ведущая роль преподавателя и т. п. Этот подход сформировался в 70-80-ые годы, когда по всей стране множились подготовительные факультеты, кафедры и курсы русского языка как иностранного, создавались единые образные программы, единые учебники. Примерно до 2000-ых годов подобная система давала неплохие результаты – студенты после подготовительных факультетов поступали в российские вузы, получали дипломы и возвращались в свои страны квалифицированными и нужными специалистами. Надо отметить, что большинство студентов приезжало из стран Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока по государственной линии. В конце 90-ых – начале двухтысячных ситуация резко изменилась: радикально сократилось количество учащихся, практически прекратились поездки по государственной линии, начал меняться состав учащихся, все больше и больше появлялось студентов из Китая. Единые программы и учебники оказались неэффективными, каждый вуз и даже каждая кафедра стали создавать свои собственные, исходя из своих потребностей. Изменились цели обучения, появились учебники по отдельным узким специальностям, была создана система тестирования по РКИ.

В середине двухтысячных годов после известных событий ситуация ухудшилась – практически остановились связи с европейскими и американскими университетами, были закрыты или переведены в другие страны программы по обмену, в российские вузы хлынул поток китайских учащихся, которые сейчас составляют до 90 % иностранных студентов (для сравнения – на русском отделении Барселонского университета нет ни одного китайского студента).

Теперь уже стало очевидно, что предыдущие методы работы в этой аудитории работать не будут. «Консервативная»

часть преподавателей и работников высшей школы оказалась в растерянности – по-старому работать уже нельзя, а как по-новому – непонятно. И тут на сцену вышло новое поколение преподавателей РКИ, которые уже сформировались в цифровую эпоху. Они легко адаптируются к потребностям учащихся, свободно ориентируются в разнообразных платформах, социальных сетях, используют искусственный интеллект в учебных целях и т. п. Именно они сейчас задают тенденции и диктуют «моду» в обучении. Если обратить внимание на состав участников он-лайн конференций и вебинаров по РКИ, то мы увидим, что среди них не очень много остепененных и заслуженных преподавателей, кандидатов и профессоров, зато много магистров и специалистов без степени, работающих за рубежом. Напр., в Телеграм-канале PRO преподавание, который посвящен методике преподавания РКИ, размещена информация о семинаре «Как преподавать РКИ китайским учащимся» (<https://t.me/rkichannel>). Среди 6 спикеров двое кандидатов наук, остальные – преподаватели-практики. Это обычное соотношение. Я ничего не имею против своих молодых коллег, я только хочу подчеркнуть, что в настоящий момент, как уже было сказано выше, происходит переход от предыдущей образовательной парадигмы, к следующей, контуры которой уже просматриваются. Попробую их описать.

1. Переход от единого образовательного пространства с общими целями и подходами к сосуществованию различных траекторий с индивидуальными целями.

2. Использование модульного принципа построения учебных материалов, который позволяет оперативно реагировать на изменение ситуации, интересов, потребностей учащихся.

3. Параллельное существование бумажных и электронных версий учебников, что дает возможность выбора формата.

4. Постепенное вытеснение активных видов речевой деятельности и превалирование пассивных. Китайские студенты (и не только они) спокойно обходятся без реального общения,

заменяя его общением через программы-переводчики, которые есть практически в каждом смартфоне. Текстовой и голосовой ввод позволяют это делать без знания языка вообще. В магазинах, офисах, кассах, гостиницах, ресторанах вы можете объясниться с помощью таких программ. Аналогичная ситуация с аудированием – учащиеся моментально получают перевод на свой язык того, что говорит преподаватель. Тогда возникает вопрос – зачем тратить годы труда на овладение системой грамматических правил, учить парадигмы глаголов, бесконечные окончания, запоминать тысячи слов, когда это можно сделать двумя кликами? Объяснить, что все это нужно для развития языковых способностей, весьма сложно. С письменной речью ситуация еще драматичнее – классические письменные задания абсолютно неэффективны, так как студенты просто «загоняют» тексты на своем языке в переводчик и получают готовый текст, который нет смысла исправлять, потому что автор его не писал.

5. Систематическое использование разнообразных программ для тренировки, закрепления и проверки языкового материала, привлечение возможностей социальных сетей, чатов, блогов и т. п. для активизации умений и навыков и повышения мотивации.

6. Отказ от роли «всеведущего» гуру в пользу роли наставника и тьютора, который может помочь сориентироваться для поиска нужных ресурсов. Приоритет в решении остается за учащимся.

Особо стоит отметить роль и место ИИ в преподавании. Появление нейросетей привело к тому, что некоторые формы работы оказались бесполезны. Например, такая форма, как пересказ текста или составление плана, уже практически невозможна. Учащиеся могут поручить это ИИ и получить готовый пересказ или составленный план. Доказать, что это сделал ИИ, почти нереально. Студент считает, что задание выполнено. При прослушивании аудиотекста или просмотре видео можно увидеть субтитры, что лишает задания по ауди-

рованию эффективности. В целом все эти изменения могут привести к снижению когнитивных способностей – сокращению объема памяти, уменьшению количества нервных связей и, следовательно, ухудшению качества навыков, более быстрому забыванию, сокращению глубины синтаксических структур и т. п.

Авторы электронных учебников настойчиво подчеркивают интерактивный характер заданий и упражнений, но на самом деле количество самостоятельной работы учащихся уменьшается, что приводит к снижению качества языковых навыков и умений. Он-лайн обучение доказало этот тезис. В традиционном варианте обучения учащийся все время находится в состоянии когнитивного напряжения, он должен следить за вопросами, вовремя реагировать, писать или читать, слушать или говорить. В современной ситуации учащиеся не смотрят на преподавателя, не слушают его речь, они сразу получают готовый перевод или грамматическую форму, нужное слово или конструкцию. Получается, что они выключены из непосредственного общения. В результате у студентов не формируются речевые навыки. Проблема в том, что для многих из них они и не нужны. Даже живя в стране изучаемого языка, студенты обходятся без реальной коммуникации – они питаются в своих ресторанах, заказывают вещи на своих сайтах, покупают продукты в своих магазинах. Следовательно, не достигается глобальная цель обучения – участие в межкультурной коммуникации. Многочисленные теоретические построения, учебные модели, красивые схемы и презентации разбиваются при соприкосновении с реальностью. Как справедливо отметил Н. В. Барышников, «в теоретическом плане концепция обучения культуре даёт очевидные сбои, а на практике фактически не используется по причине объективных обстоятельств» [1, с. 9]. И далее он пишет: «Диалог культур стал расхожей терминологической единицей, которая используется в лингводидактическом контексте в самых различных значениях. Сегодня совершенно очевидно, что реальный кон-

фликт культур именовался благозвучным диалогом культур» [там же, с. 9]. Увлечение идеями компетентностного подхода привело к формулированию несбыточной мечты – формирование иноязычной коммуникативной компетенции как способности осуществлять адекватное общение с представителями иных языков и культур. Как было показано выше, учащиеся вовсе не стремятся к этому.

Традиционно весь процесс обучения был ориентирован на русскую культуру, на ее достижения, что, конечно, правильно. Однако, в этом случае не происходит диалога, так как русская культура заведомо является ведущей. В случае диалога должны быть две равноправные стороны. В настоящий момент происходит своего рода переориентация, материалы по искусству, литературе, обычаям, кухне, истории родных стран студентов становятся обязательной частью обучения. Учащиеся с удовольствием сравнивают свою культуру с русской, находят сходства и различия, учатся понимать их, видеть то, чего они раньше не замечали. Это и есть настоящий диалог культур.

Однако вернемся к практике. Что же можно противопоставить телефонному засилью и как выйти из этой ситуации? Некоторые коллеги из-за рубежа говорят: «А почему вы не можете просто отобрать телефоны?». Действительно, почему нет? Видимо потому, что у студентов нет другого способа получить нужную информацию – нет учебников, справочников, словарей, даже тетрадей. Все это есть в телефоне. Студенты выросли в цифровом мире, они уже не могут отказаться от этого. Справедливости ради нужно сказать, что во многих европейских и американских университетах существуют жесткие правила – на занятиях по языку телефоны убирают. Кстати, российские студенты, как и китайские, совершенно открыто и широко пользуются своими девайсами на лекциях и занятиях. Выход видится в том, чтобы минимизировать пользование смартфонами – давать тексты в бумажном виде, грамматические и лексические задания выводить на экран, большую

часть заданий выполнять в классе. Основной упор на занятиях делать на чтение и аудирование, в меньшей степени на письмо и говорение, больше времени заниматься грамматикой, меньше внимания уделять вопросам и дискуссиям, ограничить выполнение домашних заданий, особенно письменных, заменить их на чтение или просмотр видео с последующей работой над лексикой и грамматикой. Неплохо зарекомендовали себя такие формы работы, как подготовка презентаций по истории или культуре своих стран, чтение блогов о путешествиях, еде, моде, написание на занятиях коротких эссе на заданные или свободные темы (свободное письмо). Не стоит отказываться и от таких традиционных форм, как изложение после прослушанного текста, которое сразу показывает, насколько хорошо учащийся воспринимает на слух и как он умеет формулировать свои мысли без помощи технических средств. Может показаться, что подобные задания не соответствуют коммуникативному методу, но и ситуация, и цели изменились. Похоже, что мы возвращаемся к «докоммуникативной» эпохе в обучении, поскольку современные средства связи способны избавить человека от необходимости общения на иностранном языке.

Литература

1. *Барышников, Н. В.* Преемственность продуктивных и коррекция деструктивных тенденций в обучении иностранным языкам // Шатиловские чтения. Преемственность традиций в современном иноязычном образовании: сб. научных трудов. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – С. 7–14.

Ян Маньлин

Санкт-Петербургский государственный университет

**ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ В2)
УПОТРЕБЛЕНИЮ ГЛАГОЛОВ С ПОСТФИКСОМ -СЯ
СО ЗНАЧЕНИЕМ ДЕЙСТВИЯ «НА СЕБЯ» И ДЕЙСТВИЯ
«ДЛЯ СЕБЯ»**

Статья посвящена обучению китайских студентов уровня В2 употреблению глаголов с постфиксом *-ся* со значением действия «на себя» и «для себя». Определяются основные требования к обучению: раздельное объяснение двух групп глаголов, сопоставление форм глаголов с постфиксом *-ся* с соответствующими переходными глаголами, а также ориентация обучения на формирование коммуникативных умений. В заключение предлагается комплекс упражнений, который может служить базой для дальнейшего развития системы работы по данной лексико-грамматической теме.

Ключевые слова: обучение китайских студентов, глаголы с постфиксом *-ся*, действие «на себя», действие «для себя», переходные глаголы.

Yan Manlin

Saint-Petersburg State University

Teaching Chinese B2-level students the use of reflexive verbs with the postfix *-ся* expressing the meanings “directed at oneself” (*на себя*) and “for oneself” (*для себя*).

The article is devoted to teaching Chinese B2-level students the use of Russian verbs with the postfix *-ся* expressing the meanings “directed at oneself” (*на себя*) and “for oneself” (*для себя*). The main instructional requirements are identified: separate explanation of the two groups of verbs, comparison of reflexive verb forms with the corresponding transitive verbs, and an emphasis on developing communicative skills. The article concludes by proposing a set of exercises that may serve as a basis for further development of a teaching system for this lexico-grammatical topic.

Keywords: teaching Chinese students, verbs with the postfix *-ся*, “directed at oneself”; “for oneself”, transitive verbs.

Китайские студенты, изучающие русский язык, испытывают значительные трудности при освоении грамматики, в том числе глаголов с постфиксом *-ся*. В русском языке насчитывается 13 798 таких глаголов, что составляет более трети от

общего количества глаголов [8, с. 7]. Отсутствие аналогичной категории в китайском языке существенно осложняет их усвоение. Следовательно, изучение глаголов с постфиксом *-ся* требует особого внимания со стороны преподавателя [2]–[3].

Существуют различные классификации глаголов с постфиксом *-ся*, при этом большинство исследователей описывают группу «собственно-возвратных глаголов», выделяя в ней такой признак, как совпадение субъекта и объекта действия [1], [5]–[7]. Мы же полагаем, что понятие собственно-возвратных глаголов недостаточно ясно для китайских студентов, поэтому предлагаем уточнённую классификацию, выделяющую в составе собственно-возвратных глаголов группы глаголов действия, направленного «на себя», и глаголов действия, осуществляемого «для себя». Рассмотрим их, используя в качестве примеров глаголы, извлеченные из лексического минимума уровня В2 [4].

Преподавателям при обучении китайских студентов употреблению этих групп глаголов необходимо учитывать следующее:

1. Поскольку китайским студентам трудно различать эти две группы, на начальном этапе их следует объяснять отдельно. Глаголы первой группы обозначают направленность действия субъекта на самого себя, что важно подчеркнуть. Эффективным приёмом является сопоставление таких глаголов с переходными глаголами, от которых они образованы. Например: *Виктор рано встает, бреется, умывается и одевается (одевает себя)*. – *Не забудь одеть ребёнка!*

2. На втором этапе следует объяснить глаголы, выражающие действие «для себя». Следует начать с наиболее типичных глаголов типа «для себя»: *учиться, интересоваться, готовиться* и т. д., чтобы сформировать у студентов базовое понимание данной семантической группы, и лишь затем переходить к более сложным случаям. При этом их можно сопоставлять с глаголами, выражающими действие, направленное на себя: *Маша оделась (одела себя) и пошла на работу*. – *Она*

всегда хорошо одевается (одевается со вкусом и недёшево). Следует обратить внимание на вторичный, производный характер глаголов, выражающих действие «для себя». В данном случае имеет место перенос значения. Однако есть и другие случаи, когда лексическое значение глагола сохраняется, но субъект и объект действия не совпадают. Например, *Виктор каждое утро бреется (бреет себя) дома, но сегодня он побрился в парикмахерской (его побрил парикмахер).*

3. Глаголы, выражающие действие «для себя», во многих случаях также можно сопоставлять с соответствующими переходными глаголами, например: *Виктор заинтересовался новым проектом. – Он заинтересовал своими идеями руководителей института.*

4. При обучении этим двум типам глаголов с постфиксом -ся необходимо использовать языковые и коммуникативные упражнения.

Приведём примеры упражнений.

Упражнение 1. Восстановите предложение, используя соответствующий глагол в нужной форме.

Одеваться / одевать

1. Утром я всегда быстро _____, потому что боюсь опоздать.

2. Мама _____ маленького сына перед прогулкой.

Бриться / брить

3. Он обычно _____ перед работой.

4. Парикмахер профессионально _____ клиента.

Застегнуться / застегнуть

5. На улице холодно, не забудь _____ куртку.

6. _____, пожалуйста, на улице холодно.

Комментарий: Цель упражнения – сформировать у студентов умение выбирать глаголы действия, направленного на себя, или соответствующие им переходные глаголы в зависимости от контекста. Подсказкой для учащихся является наличие или отсутствие переходного глагола.

Упражнение 2. Восстановите предложение, используя соответствующий глагол в нужной форме.

Интересоваться / интересоваться

1. Студенты _____ современным искусством.
2. Эта тема действительно _____ молодых людей.

Подписаться / подписать

3. Чтобы читать журнал, нужно _____ на него онлайн.
4. Секретарь _____ документы перед отправкой.

Готовиться – готовить

5. Студенты активно _____ к экзаменам.
6. Повар _____ ужин для всей семьи.

Комментарий: Цель этого упражнения – сформировать у студентов умение выбирать глаголы, выражающие действия «для себя», или соответствующие им переходные глаголы.

Упражнение 3. Определите, к какой группе относится употреблённый глагол с постфиксом -ся.

Выберите:

А – действие направлено на себя;

Б – действие совершается для себя, в интересах субъекта.

- 1) Студенты устраиваются на работу уже во время последнего курса.
- 2) Он застегнулся и вышел из дома.
- 3) Прежде чем войти в спортзал, нужно переобуться.
- 4) Когда я спешила на работу, мне пришлось умыться очень быстро.

Комментарий: цель этого упражнения – научить студентов определять, к какой из двух групп относятся глаголы с постфиксом -ся.

Упражнение 4. Расскажите о своём дне, используя следующие глаголы с постфиксом -ся: одеваться-одеться; учиться-научиться; мыться-умыться; интересоваться-заинтересоваться; расчёсываться-расчесаться; готовиться-подготовиться; подниматься-подняться.

Комментарий: цель четвертого упражнения – обучение употреблению этих глаголов в речи.

Эти упражнения демонстрируют возможность поэтапно формирования у студентов как лексико-грамматических навыков, так и коммуникативных умений, обеспечивая перенос изученного материала в реальное речевое общение. Полагаем, что применение описанных в статье методических приёмов в ходе занятий по русскому языку как иностранному будет способствовать снижению количества ошибок при употреблении глаголов с постфиксом *-ся* китайскими студентами.

Литература

1. *Вагнер, В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

2. *Дмитриева, Д. Д.* Определение основных трудностей в изучении русского языка как иностранного студентами-медиками // Наука и практика регионов. – 2019. – № 2 (15). – С. 89–93.

3. *Дмитриева, Д. Д.* Особенности обучения русскому языку как иностранному с учётом основных трудностей // Региональный вестник. – 2019. – № 21 (36). – С. 27–28.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андрюшиной (электронное издание). 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 164 с.

5. *Потебня, А. А.* Из записок по русской грамматике: в 4-х т. Т. 1–2. – Москва : Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 538 с.

6. *Чагина, О. В.* Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. – Москва : Русский язык, 2009. – 264 с.

7. *Янко-Триницкая, Н. А.* Возвратные глаголы в современном русском языке. Москва : Академия наук СССР. 1962. – 248 с.

УДК 372.881.161.1

Коврижкина Д. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПЕЦКУРСА «СИНТАКСИС РАЗГОВОРНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ»

Статья посвящена обоснованию и разработке спецкурса по синтаксису русской разговорной речи, интегрирующего лингвистическое описание и методику преподавания. Актуальность обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретическим знанием о спонтанной устной речи и ее практическим освоением в учебном процессе.

Ключевые слова: синтаксис, разговорная речь, лингводидактика, эллипсис, коммуникативная компетенция, методика преподавания русского языка, учебный курс.

D. G. Kovrizhkina

Staint-Petersburg State University

Designing a Special Course «Syntax of Spoken Russian: Linguistic and Linguodidactic Aspects»

The article is devoted to the substantiation and development of a special course on the syntax of Russian colloquial speech, integrating linguistic description and teaching methods. The relevance is due to the need to bridge the gap between theoretical knowledge of spontaneous oral speech and its practical development in the educational process.

Keywords: syntax, colloquial speech, linguodidactics, ellipsis, communicative competence, methods of teaching the Russian language, training course.

Синтаксис русской разговорной речи, являясь живым воплощением языка в его естественной, спонтанной коммуникации, представляет собой сложный и динамичный объект лингвистического исследования. Несмотря на значительный объем теоретических работ в этой области (классические труды О. Б. Сиротининой [1], Е. А. Земской [2], О. А. Лаптевой [3], Н. Ю. Шведовой [4] и др.), в образовательной практике сохраняется заметный дисбаланс: преподавание русского языка, особенно как иностранного, по-прежнему в значительной степени ориентировано на нормы и модели литературно-

письменного языка. В результате обучающиеся, даже хорошо владеющие грамматическими правилами, зачастую испытывают трудности в понимании живой речи и неспособны эффективно использовать ее синтаксические особенности в собственном спонтанном общении.

Данный спецкурс предназначен для русских и иностранных магистрантов филологического факультета. Рассмотрим темы спецкурса с обоснованием их важности включения в программу обучения.

Тема 1. Конситуативный эллипсис в русской разговорной речи.

Важность изучения этой темы для иностранных студентов заключается в том, что они: 1) научатся правильно интерпретировать вопросы и просьбы. В учебниках учат полным, грамматически правильным предложениям: «*Ты пойдешь сегодня в кино?*» В жизни же чаще звучит: «*В кино?*» или «*Сегодня? Пойдешь?*». В магазине могут спросить не «*Вам упаковать этот товар?*», а «*Упаковать?*», без знания эллипсиса такая речь кажется обрывками, а не осмысленным диалогом; 2) разовьют навыки аудирования: практически все материалы «из жизни» (фильмы, сериалы, подкасты, интервью) насыщены эллипсисом; 3) смогут достичь естественности и беглости речи: использование эллипсиса делает речь динамичной и приближает к уровню носителя.

Значимость этой темы для русских студентов состоит в том, что они смогут: 1) находить и анализировать данное явление в художественной литературе; 2) использовать полученные знания в преподавании РКИ.

Тема 2. Употребление нулевых глаголов-предикатов в русской разговорной речи.

Для иностранных студентов знакомство с данной темой необходимо, так как они смогут: 1) преодолеть трудности в аудировании: без знания рассматриваемого явления иностранный учащийся не поймет предложения «*Я – в магазин*» и будет ждать продолжения («*Я ... что в магазин?*»); 2) достичь

естественности; 3) понимать контекст и имплицитные смыслы; 4) развить навык языковой догадки.

Для носителей русского языка изучение данной темы позволяет осознать грамматическую и семантическую структуру того, что они говорят автоматически. Это путь к осознанному владению языком, ключ к анализу публичной речи, политических дебатов, рекламных слоганов.

Тема 3. Употребление двойных глаголов-предикатов в русской разговорной речи.

Значимость этой темы для иностранцев заключается в том, что такие глаголы добавляют речи беглости (например, «я схожу куплю» звучит естественнее, чем «я пойду в магазин, чтобы купить»).

Ценность указанной темы для русских студентов состоит в том, что ее изучение помогает осознать богатство родного языка и повысить культуру устной речи.

Тема 4. Порядок слов в русской разговорной речи.

Знакомство с этой темой помогает иностранным обучающимся понимать реальные интонации собеседника и говорить смыслово точно, выделяя главное: 1) «*Машины купила Маша!*» (акцент на объекте, сюрприз: именно машину, а не что-то иное); 2) «*Купила-то машину Маша, а платить будем мы*» (логическое ударение через вынос на первое место глагола). Это делает устную речь более гибкой и выразительной.

Для русских студентов изучение данной темы важно для: 1) понимания теории актуального членения (тема-рема); 2) анализа идиостиля и речевого портрета, писатели или публичные личности используют порядок слов для создания характера, темпа, эмоционального фона; 3) методики преподавания РКИ.

Тема 5. Употребление именительного темы в русской разговорной речи.

Для иностранных студентов именительный темы – это ключ к пониманию живой речи, интонации и способ воздействия на слушателя. Сравните: «*Я не люблю этого человека*»

(нейтрально) и «*Этот человек... я его терпеть не могу!*» (гораздо более эмоционально, с акцентом на объекте неприязни).

Для русских студентов эта тема важна для: 1) изучения актуального членения (тема-рема) в действии. Именительный темы – это самый наглядный и яркий пример вынесения «темы» (того, о чем речь) в абсолютную начальную позицию, с последующим ее «раскрытием» в виде «ремы»; 2) обучения иностранных студентов.

Тема 6. Употребление повторов в русской разговорной речи.

Для иностранных студентов изучение данной темы важно, так как: 1) повтор для них - это естественная стратегия, чтобы выиграть время, подобрать слова или усилить мысль: «*Это было... такое... такое интересное место!*»; 2) повторы помогают понимать скрытые смыслы и эмоции: а) усиление: «*очень-очень страшно*», (логическое усиление); б) эмоция: «*Ах, красота-красота!*» (восторг); в) длительность действия: «*Идет, идет, а конца нет*» (монотонность, долгий процесс); г) интенсификация: «*Еле-еле дошла*».

Иностранец, использующий уместные повторы, звучит намного естественнее и эмоциональнее.

Для русских студентов изучение данной темы является значимым, так как: 1) изучение повторов предоставляет терминологию и классификацию (тавтология, лексический повтор, удвоение, интенсификация и т. д.); 2) происходит сопоставление между уместным эмоциональным повтором в речи и бедностью словарного запаса; 3) является ключом к анализу художественной литературы и медиатекстов.

Тема 7. Употребление синтаксических фразеологизмов (СФ) в русской разговорной речи.

Для иностранных студентов важно изучать данную тему, чтобы избежать недопонимания в разговорной речи. Иностранец может знать все слова по отдельности, но не понимать общего смысла фразы из-за СФ. Знание СФ поможет ему

адекватно реагировать на реплики собеседника и избегать коммуникативных сбоев.

Для русских студентов изучение СФ помогает: 1) понять механизм языковой экономии (СФ *того и гляди* заменяет описание «*есть большая вероятность, что в ближайший момент*»); 2) различать разговорную речь и литературную норму, понимать, где уместен СФ, а где требуется развернутое высказывание; 3) проводить анализ языка СМИ, политики и рекламы, где СФ активно используются.

Тема 8. Диалог в русской разговорной речи.

Для иностранных студентов важно изучать данную тему, так как им нужно уметь: 1) слушать и реагировать (а не просто ждать своей очереди говорить); 2) поддерживать и завершать разговор; 3) понимать имплицитные смыслы (намекы, иронию, сарказм), которые возможны только в контексте совместного знания и ситуации; 4) переспрашивать («*Повторите, пожалуйста*»); 5) уточнять («*Вы имеете в виду, что...?*»); 6) просить помочь с формулировкой («*Как это называется...*»); 7) использовать невербальные средства (мимику, жесты). Работа над данной темой помогает иностранным учащимся преодолеть страх перед спонтанностью.

Для русских студентов изучение этой темы дает возможность: 1) анализировать механизмы смены реплик, речевые акты, структуру повествования в беседе, возникновение и разрешение конфликтов; 2) развивать риторические навыки и эмоциональный интеллект; 3) анализировать художественные произведения и кино; 4) осознать национальную специфику коммуникации.

Тема 9. Синтаксические конструкции, используемые при выражении эмоций.

Для иностранных студентов важно изучать данную тему, чтобы уметь правильно понимать истинное эмоциональное состояние собеседника. Иностранец должен научиться слышать не лексику, а конструкцию: 1) нейтрально: *Ты опоздал*; 2) раздражение (через инверсию и парцелляцию): *Опоздал*,

конечно. *Молодец*. Буквальное понимание похвалы и ответ «Спасибо!» может привести к коммуникативной неудаче.

Для русских студентов изучение этой темы важно, так как позволяет исследовать: 1) какие синтаксические структуры «приписаны» определенным эмоциям в русском языковом сознании (например, парцелляция – удивлению, инверсия – негодованию); 2) как эмоциональный синтаксис отличается в мужской и женской речи, в разных социальных группах; 3) позволяет лучше понимать и выражать не только свои, но и чужие эмоции, видеть за «хаосом» восклицаний четкую структуру; 4) является ключом к анализу художественной литературы, драматургии и кино.

Проектируемый спецкурс «Синтаксис разговорной русской речи: лингвистический и лингводидактический аспекты» призван заполнить существующую лакуну в лингвистическом образовании и практике преподавания РКИ. Его внедрение будет способствовать глубокому пониманию системности разговорной речи, разрушению стереотипа о ее «неправильности» и формированию у обучающихся гибкой и эффективной коммуникативной компетенции, соответствующей реальным условиям общения на русском языке. Разработка такого курса соответствует современным тенденциям в лингводидактике, направленным на сближение академического знания с практикой живой коммуникации, что также находит отражение в тематике актуальных научных конференций. Дальнейшее развитие проекта может быть связано с созданием цифрового учебного комплекса, включающего корпус упражнений и базу аутентичных аудиовизуальных материалов.

Литература

1. *Сиротинина, О. Б.* Современная разговорная речь и ее особенности : учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». – Москва: Просвещение, 1974. – 144 с.

2. *Земская, Е. А.* Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: учеб. пособие. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – 240 с.

3. *Лаптева, О. А.* Русский разговорный синтаксис / отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. стереотип. – Москва : Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2013. – 400 с.

4. *Шведова, Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 378 с.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.111:811.134.2:81'276:303.446.23:641.87

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Ребикова Л. Д.

Балтийский государственный технический университет

ИЗВЕСТНЫЕ НАПИТКИ В АНГЛИЙСКИХ И ИСПАНСКИХ ИДИОМАХ

В статье рассматриваются идиоматические выражения со словами «пиво», «чай» и «вино» в испанском и английском языках, их толкование и разная степень популярности.

Ключевые слова: пиво, чай, вино, идиомы, объяснение, использование.

O. K. Voiku

Saint-Petersburg State University

L. D. Rebikova

Baltic State Technical University

Well known beverages in English and spanish idioms

The article examines the use of idiomatic expressions with the words beer, tea and wine in Spanish and English, their interpretation, and different level of popularity.

Keywords: beer, tea, wine, idioms, interpretation, usage

В нашей предыдущей статье, посвященной использованию названий специй в английском и испанском языках, мы нашли значительное количество сходств. Однако анализ фразеологизмов семантической группы «напитки» выявил большое количество различий.

ПИВО/BEER/CERVEZA. Исторически сложилось так, что в английском языке основными форматорами высказываний из семантической сферы напитков стали сначала пиво, а затем чай. До появления чая в Англии популярными ежедневно употребляемыми напитками были пиво и эль. Они были доста-

точно калорийными и значительно более безопасными, чем вода. Отсюда и много колоритных высказываний, связанных как с положительной, так и отрицательной оценкой повседневных бытовых реалий: когда вы жалеете себя, вы *cry in your beer*; когда вы невысокого мнения о ком-то или чем-то, вы *think small beer of something or somebody*; занимаясь мелочами, вы *chronicle small beer*; а когда вам захочется беззаботной жизни, вы скажете *Life isn't only about duty – there should be some cakes and ale*. В конце рабочего дня наступает *beer o'clock* – момент для отдыха с друзьями – *Let's grab a beer!* – время расслабиться. У выпившего пиво появляются *beer muscles* – храбрость под воздействием алкоголя, и *beer goggles* – восприятие потенциальных партнеров более привлекательными, чем они есть на самом деле, когда алкоголь повышает сексуальное влечение. Злоупотребление пивом может привести к *beer belly* – сильно выпирающему округлому животу. Фраза *Hold my beer* произносится, когда человек собирается совершать что-то опрометчивое. Жизнь, когда запросы превышают финансовые возможности, описывается идиоматическим выражением *champagne taste on a beer budget*, а *mend like sour ale in summer* означает «становиться хуже».

В испанском языке пиво и пивные напитки являются достаточно популярными, однако собственно испанских сортов пива немного. Вино пьют в Испании круглый год, пиво же является летним напитком. Возможно, именно поэтому так мало поговорок про пиво в испанском языке. Они имеют отрицательную коннотацию: *No bebas cerveza antes de irte a acostar* / Не пей пиво перед тем, как идти спать. *No es gente que uno invitaría a tomar una cerveza* / С такими людьми не захочешь выпить пива.

ЧАЙ/ТЕА/ТÉ. В середине XVII в. в Англии появляется чай из Китая, однако достаточно долго он остается элитным и дорогим напитком. К середине 1840-х годов цены на чай стали падать, этот напиток становится доступным для рабочего класса, и до сих пор в нашем сознании чай и Британия нераз-

рывно связаны, что нашло отражение в языке. К истории становления чая популярным напитком в Англии восходит выражение *husband's tea* – очень слабый чай. Это идиоматическое выражение появилось в 19 веке, когда жена утром заваривала крепкий чай для себя, а потом доливала кипяток в чайник (не добавляя заварку) к моменту возвращения ее супруга с работы. [1, с. 912]. Доминирующее положение Китая как основного производителя и поставщика чая подчеркивает выражение *all the tea in China*. Обычно оно используется в отрицательной форме – *Not for all the tea in China* – ни за что на свете, ни за какие деньги. Ежедневно употребляемый любимый напиток появился в оценочных идиоматических выражениях, которые также могут появляться в речи постоянно: если вам что-то не нравится, то вы скажете *Not my cup of tea* – не моё; мелкая ссора это *A storm in a teacup* – буря в стакане воды; за чашкой чая собеседники часто *spill the tea* – сплетничают, и если *the tea is piping hot*, то сплетня может оказаться скандальной; если же кто-то предлагает *tea and sympathy*, то это сочувствие без реальной помощи. *Another cup of tea* – совсем другое дело. Если что-то называют *weak tea*, то это что-то скучное и не стоящее внимания. Однако свое согласие с чем-то можно выразить фразой *That's the tea* – это правда, а критическое замечание кому-то можно начать с выражения *No tea, no shade* – без обид. *Tea leaf*, что рифмуется с *thief* – вор и обманщик, а *read the tea leaves* означает «делать выводы по косвенным признакам».

В Испании чай не является столь популярным напитком, как в Англии. Следует отметить, что часто чай заменяется в культуре испанцев на *infusión*/травяной. В Латинской Америке распространен *maté*/мате – парагвайский чай – из листьев падуба, но это не традиционный чай. В Испании чай в ресторанах подают в винных бокалах, что вызывает удивление у иностранцев.

В соцсетях встречается калька с других иностранных языков: *una taza de té*, *una taza de paz* – чашка чая – чашка по-

коя. Это стилизация под афоризмы восточной культуры чаепития.

ВИНО/WINE/VINO. Для жителей Иберийского полуострова виноделие и употребление вина является особой частью национальной и гастрономической культуры. Исследователи подчеркивают сакральное значение вина для испанцев: *se llama vino porque del cielo vino/* зовется вином, потому что с неба пришло. Языковая игра заключается в совпадении существительного *vino/вино* с формой третьего лица глагола *venir/приходить* – *vino*. В каждом регионе существует своя традиция выращивания сортов винограда. Каждый регион претендует на обладание лучшими виноградниками. *Bebe vino manchego y te pondrá como nuevo/* Пей вино из Ламанчи и будешь как новенький. Именно поэтому так много фразеологических единиц с компонентом вино в испанском языке. Их разделяют на высказывания с положительной и отрицательной коннотацией.

Именно хорошее вино может помочь в трудной ситуации: *el buen vino resucita al peregrino/* хорошее вино возвращает силы паломнику. Вино может не только радовать глаз, но и вылечить: *el vino alegre el ojo, limpia el diente y sana el vientre /* вино радует глаз, чистит зубы и лечит желудок. Фразеологизм *el vino está sacado y hay que beberlo /* вино достали, значит надо его выпить – взялся за гуж – не говори, что подчеркивает решительность [2].

Фразеологизмов с положительной коннотацией в испанском языке больше, поскольку вино в Испании представляет собой национальный напиток. Человек, становящийся агрессивным при злоупотреблении вином, *tiene mal vino /у* него плохое вино. При алкогольном опьянении язык у человека развязывается, он легко заводит друзей, но дружба эта недолговечна: *amigo de taza de vino /* друг за стаканом вина. Пьяный все выболтает: *el mucho vino no guarda secreto, ni cumple palabra/* кто вина много пьет, секрет и слово не хранит. Фразеологизм *pregonar el vino y vender vinagre /* кричать о вине, а

продавать уксус/мягко стелет, да жестко спать характеризует лживого человека. Отрицательная коннотация подчеркивает, что чрезмерное употребление вина и опьянение всегда приводят к антисоциальному поведению.

В английском языке лексема «вино» используется для описания беззаботной, полной удовольствий жизни – *days of wine and roses*. В деловой сфере клиентов или партнеров *wine and dine* – приглашают на ужин с вином, а старые идеи в новой формулировке назовут *old wine in new bottles*.

Подводя итоги, следует отметить, что человеческие черты универсальны для носителей разных культур, однако в каждом языке их форма представления имеет свои характеристики и особенности. Именно поэтому следует продолжать сравнительно-сопоставительные исследования фразеологических единиц в различных языках.

Литература

1. Англо-русский фразеологический словарь / сост. А. В. Кунин. – Москва : Советская энциклопедия, 1967. – 1264 с.
2. Фролов, С. В. Фразеологизмы с компонентом *pan* и *vino* в испанской оценочной картине мира // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 3–2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmys-komponentom-pan-ivino-v-ispanskoj-otsenочноy-kartine-mira> (дата обращения: 05.01.2026).
3. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) de la Real Academia Española. – Madrid : Espasa Calpe, S.A., 2014. – 2448 p.

УДК 811.134.2:811.133.1: 81'276:303.446.23:597

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РЫБЫ И ДАРЫ МОРЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом «рыбы и дары моря» в испанском и французском язы-

ках, рассматриваются сходства и различия в функционировании фразеологических единиц в данных языках, выявляются их национально-культурные особенности.

Ключевые слова: фразеологизмы, рыбы, дары моря, испанский язык, французский язык.

O. K. Voiku

Saint-Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Fish and seafood in phraseological units in Spanish and French languages

The article conducts a comparative analysis of phraseological units with the component "fish and seafood" in the Spanish and French languages, considers the similarities and differences in the functioning of phraseological units in these languages, and reveals their national and cultural features.

Keywords: phraseological units, fish, seafood, Spanish, French.

Для таких стран, как Испания и Франция, имеющих длинную береговую линию, океан издревле являлся источником пищи и поэтому названия многих рыб и даров моря активно используются во фразеологизмах этих стран.

В испанском языке, как и во французском, разграничиваются разновидности морепродуктов и пород рыб: *pescado* / *poisson* (рыба) и *frutas de mar* / *fruits de mer* (морепродукты). Испанский язык богат на обозначение разновидностей рыб, и в нем прослеживается много оценочных значений.

Интеллектуальная оценка глупого человека основывается на признаке «тупой взгляд», то есть это глупый человек с тупым взглядом – *ser un pedazo de atún* / *ser en besugo* / *ser una merluza* – быть куском тунца / быть лещом / быть мерланом. В испанском языке значение фразеологизма может меняться в зависимости от глагола, который употребляется во фразеологизме – *ser* / *estar*. Глагол *ser* указывает на перманентное состояние, а глагол *estar* подчеркивает временное состояние.

Во французском же языке для обозначения глупого человека используется рыба карп: *bête / ignorant / sot comme une carpe* – глуп как пробка. Карп используется также и для обозначения других характеристик человека [1]:

indifférent comme une carpe (букв.: безразличный как карп) – совершенно равнодушный, холодный как рыба;

muet comme une carpe (comme un poisson) (букв.: немой как карп, как рыба) – нем как рыба;

s'ennuyer comme une carpe (букв.: скучать как карп) – подыхать от скуки;

se retourner comme une carpe au gril (букв.: вертеться как карп на жаровне) – крутиться, вертеться как карась, как уж на сковородке;

agile comme une anguille (букв.: изворотливый как угорь) – изворотливый, верткий как уж.

Для обозначения важного и влиятельного человека в испанском языке используется выражение *ser un pez gordo* (букв.: быть толстой рыбой).

Синонимичным значением обладает испанский фразеологизм *el que corta el bacalao* (букв.: тот, кто режет треску), который используется для обозначения человека, занимающего главенствующую позицию в коллективе. Эта фраза связана с колониальными завоеваниями Испанской короны. Треской кормили рабов, которые работали на сахарных плантациях. Когда приходило время принятия пищи, рабы выстраивались в очередь за едой, надсмотрщик резал и делил треску на части и раздавал рабам [2, с.74].

В испанском языке фразеологизм *buscar / coger / pescar truchas en seco* (букв.: искать / собирать / ловить форель на суше) имеет значение «искать легких путей». Образная основа фразеологизма понятна: проще собрать выброшенных на сушу рыб, чем потрудиться, пытаясь выловить рыбу из воды. Заниматься ненужным делом, зря тратить время передается во французском языке выражением *éplucher des écrevisses* (букв.: чистить раков) – переливать из пустого в порожнее.

Испанский фразеологизм, описывающий эгоистичное поведение человека, *arrimar el ascua a su sardina* (букв.: приберегать жар для своей сардины) означает «грести воду под себя». В Андалусии издавна существовала традиция давать крестьянам сардины в качестве платы за труд. Еду в деревнях готовили на общем очаге, но каждый готовил для себя, взяв головешку из общего очага. Естественно, каждый стремился приберечь жару только для своей сардины. Подобное безразличное отношение к другим людям имеют французские выражения *s'en soucier / s'en moquer comme un poisson d'une romme* (букв.: заботиться как рыба о яблоке) – заботиться, беспокоиться о чем-либо как о прошлогоднем снеге, ни во что не ставить что-либо, плевать на что-либо; *manger l'huître et laisser les écailles* (букв.: съесть устрицу, а скорлупу оставить) – съесть ядрышки, а скорлупки другим оставить.

Для оценки поведения человека в испанском языке также используется *gamba* (креветка): *hacer gamba* означает «делать глупости», а *meter la gamba* (букв.: засунуть креветку) – совершить ошибку.

Схожее значение имеет французское выражение *finir en queue de poisson* (букв.: закончиться хвостом рыбы) – окончиться ничем, не оправдать ожиданий. Оно происходит от латинского выражения *desinit in piscem*, в котором подразумевались русалки, у которых красивое тело оканчивается рыбьим хвостом.

Оценка физических данных человека представлена параметрической оценкой телосложения. Основой для данного рода метафор является внешний вид: человека маленького роста сравнивают с мелкими породами рыбы, худосочного – с теми видами рыбы, которые часто употребляются в пищу в сушеном, копченом или вяленом виде (при этом «тело» рыбы ссыхается, уменьшаясь в размерах). Зафиксированы следующие употребления: *parecer un boquerón* (букв.: быть похожим на анчоус) – маленький и тощий человек; *seco como bacalao* (букв.: сухой как треска) – худой, тощий; *quedarse como una*

sardina (букв.: стать как сардина) и *quedarse como una lamprea* (букв.: стать как минога) – исхудать. Во французском языке для выражения этого понятия используется селедка: *maigre / sec comme un hareng saur* (букв.: худой как селедка) – тощий как щепка, кожа да кости.

Для описания походки человека во французском языке используются такие членистоногие, как рак и краб: *aller / marcher comme les écrevisses* (букв.: ходить как рак) – пятиться как рак; *marcher en crabe* (букв.: ходить как краб) – ходить вперевалочку.

Во французском языке для описания моральных характеристик человека существует пословица *ni chair ni poisson* которая буквально соответствует русскому высказыванию «ни рыба ни мясо» – что применяется к человеку, который не имеет индивидуальных свойств и отличительных характеристик.

В XVI в. в Европе появилось протестантское движение, что привело к конфликтам между протестантами и католиками. Протестанты были против наличия посредника между человеком и богом и отвергали пост, соблюдаемый католиками, ели мясо. «Ни рыба ни мясо» пренебрежительно называли тех, кто не разделял ни одну из религиозных точек зрения. В испанском языке есть эквивалент этого понятия *no ser ni agua ni pescado* (букв.: ни вода ни рыба), *no ser ni carne ni pescado* (букв.: ни мясо ни рыба). Последнее из двух выражений может давать характеристику как людям, так и предметам и явлениям.

Лексемы с компонентом «рыба или дары моря» формируют подчас негативную оценку моральных качеств как во французском, так и в испанском языках. Так, плут, мошенник в испанском сознании ассоциируется с форелью – ¡*buen trucha!* Вероятно, основой сравнения является признак «изворотливость в поведении», ведь форель ловко скользит в воде. Выражение *ser salamar u con turé* (букв.: кальмар, да еще и нахальный) описывает изворотливого человека. Лангуст – очень сложный в обращении продукт, и, вероятно, поэтому

про склочного человека говорят, что он como la langosta / peor que la langosta (букв.: как лангуст / хуже лангуста). А во французском языке в отрицательном значении употребляется краб: c'est un panier de crabes (букв.: это корзина с крабами) – это осиное гнездо, сборище интриганов. Довольно интересно происхождение французского выражения poisson d'avril (букв.: апрельская рыба) как аналога первоапрельской шутки. Впервые оно зафиксировано в связи с реформой календаря и переносом нового года в 1564 году Карлом IX с конца марта – начала апреля на 1 января. С тех пор у французов сохранилась смешная традиция 1 апреля разыгрывать прохожих, незаметно подвешивая им на спину бумажную рыбку.

Рассматриваемые нами фразеологизмы часто встречается в оценочных сочетаниях, говорящих об эмоциях, психологических состояниях и их проявлении на уровне физиологии. Для передачи понятия «красный от стеснения / стыда / злости» в испанском языке используются сочетания с разными морепродуктами, которые могут приобретать красный цвет при термической обработке: hecho un salmón (букв.: настоящий лосось), colorado como un sangrejo (букв.: красный как рак), ponerse como un camarón (букв.: стать как большая креветка). Выражение ponerse como una gamba (букв.: стать креветкой) используется для описания человека, красного от солнечных ожогов. Во французском языке существует полный аналог rouge comme une écrevisse (cuite) (букв.: красный как (вареный) рак). Эмоциональное состояние человека во французском языке отражается в пословице être comme un poisson hors de l'eau (букв.: быть как рыба без воды), которая дает характеристику человеку, чувствующему себя некомфортно и стеснительно в новой обстановке. И напротив, чувствовать себя совершенно свободно, как рыба в воде – se débrouiller (être heureux) comme un poisson dans l'eau (букв.: быть счастливым как рыба в воде).

Во французском языке существует много пословиц с компонентом poisson – рыба:

C'est un trop vieux poisson pour mordre à l'appât / Троп vieux poisson ne mord pas à l'appât (букв.: это слишком старая рыба, чтобы попасться на наживку) – старого воробья на мякине не проведешь;

Les gros poissons mangent les petits (букв.: большие рыбы едят маленьких) – кто сильней, тот и прав;

L'hôte et le poisson en trois jours (sont) poison (букв.: гость, как и трехдневная рыба, превращаются в яд) – гость и рыба через три дня становятся отравой;

Poisson sans boisson est poison (букв.: рыба без напитка – это яд) – рыба без вина – яд;

Le poisson commence toujours à sentir par la tête (букв.: рыба всегда начинает портиться с головы) – рыба тухнет с головы;

La sauce fait manger / fait passer le poisson (букв.: соус дает возможность съесть рыбу) – соус лучше рыбы (то есть, второстепенное лучше главного); с такой приправой что хочешь съешь;

Si la mer bouillait, il y aurait bien des poissons de cuits (tous les poissons seraient cuits) (букв.: если бы море закипело, то вся рыба сварилась бы) – кабы не кабы, так было б море, не пруды;

La saque sent toujours le hareng (букв.: бочка всегда пахнет селедкой) – яблоко от яблони недалеко падает.

В испанском и французском языках во фразеологизмах употребляются названия морских видов рыб, тогда как, например, для России, имеющей большие водные ресурсы в виде рек и озер, более характерно использование названий речных рыб.

Во фразеологизмах испанского языка используются следующие названия рыб: треска bacalao, сардина sardina, анчоус boqueron, тунец atún, лещ besugo, форель truchas, лосось salmon, минога lamprea, мерлан merluza. Тогда как во французской фразеологии: треска morue, сардина sardine, анчоус anchois, сельдь hareng, карп carpe, окунь perche, угорь anguille,

скумбрия maquegeau, плотва gardon. Во французской фразеологии меньше используются названия моллюсков и ракообразных, чем в испанской фразеологии. Здесь важно отметить, что именно испанский язык использует фразеологизмы с названиями морепродуктов и рыб, чтобы описать внешность человека, в то время как характеристика отрицательной интеллектуальной оценки прослеживается в двух анализируемых нами языках.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в семантической сфере «Рыбы и дары моря» преобладают оценочные значения, в основном отрицательные, такие как интеллектуальная оценка (глупость, эгоизм, безразличие), описание психологического состояния, эмоций, характеристики физических данных человека.

На основании рассмотренного языкового материала можно предположить, что Испания и Франция – это не только страны с богатым и развитым рыбным промыслом, но и страны, в которой употребление в пищу рыбы и морепродуктов играет основополагающую роль. Кроме этого, если испанский язык во фразеологизмах использует больше наименований и разновидностей морепродуктов, чем французский язык, то это говорит о его более тесной близости к животному миру и олицетворения с ним. Сравнение человека с животным в целом универсально, поскольку человек, как *homo sapiens*, наблюдая за окружающим миром, устанавливает сходства и различия между собой и братьями его меньшими: «Животное – мерило физических и нравственных человеческих качеств» [3, с. 107].

Литература

1. Dictionnaire français-russe des idiomes. – 2013. – URL: https://idioms_fr_ru.academic.ru/ (дата обращения: 21.03.2025).

2. *Buitrago Jiménez A.* Diccionario de dichos y frases hechas. – Madrid: Espasa Calpe, 2007. – 982 p.

3. *Мокиенко, В. М.* В глубь поговорки: Рассказы о происхождении крылатых слов и выражений. – 3-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Авалон, 2005. – 256 с.

УДК 378.146:81'243

Кайшева К. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена балльно-рейтинговой системе оценивания при реализации дисциплины «Иностранный язык». Проведены систематический обзор научных публикаций (n = 65), анализ обратной связи обучающихся (n = 457) с применением методов описательной статистики, кейс-анализ практики кафедры иностранных языков в профессиональной деятельности. Определены организационно-педагогические условия эффективности балльно-рейтинговой системы, реализуемой с использованием журнала оценок в электронной информационно-образовательной среде «Canvas». Выявлены основные результаты её внедрения: формирование устойчивой учебной мотивации, расширение возможностей мониторинга и управления образовательными результатами, повышение объективности и дифференцированности оценивания, поддержка формирующего оценивания и индивидуализации обучения. Предложенная модель может применяться при организации оценивания в высшей школе.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, БРС, электронный журнал, оценивание, Canvas LMS, методика обучения иностранным языкам.

K. V. Kaisheva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

A model for implementing a point-based assessment system in teaching foreign languages

The article examines point-based assessment in teaching foreign languages. The study integrates a systematic review of articles (n = 65), analysis of student feedback (n = 457) based on descriptive statistics, and a case study of assessment practices developed by the Department of Foreign Languages in the Professional Sphere. The research identifies the organisational and instructional conditions that determine the effectiveness of point-based assessment implemented through the Canvas gradebook within the digital educational environment. The findings indicate that the introduction of this system promotes sustained learning motivation, broadens opportunities for monitoring and managing learning outcomes, increases the transparency and differentiation of assessment,

and supports formative assessment and individualised learning. The proposed model may be applied to the organisation of assessment in higher education.

Keywords: point-based assessment system; PBS; electronic gradebook; assessment; Canvas LMS, foreign language teaching and learning.

В условиях трансформации высшего образования Российской Федерации особое значение приобретает совершенствование механизмов оценки академических достижений студентов. Развитие электронных образовательных сред, систем управления обучением и инструментов образовательной аналитики требует согласования традиционных форм контроля с цифровыми средствами фиксации и анализа учебных результатов.

Одним из наиболее распространённых инструментов организации оценивания в высшей школе выступает балльно-рейтинговая система (БРС). БРС представляет собой систему оценивания степени достижения обучающимися планируемых результатов обучения в период освоения дисциплины путём начисления баллов за предусмотренные виды учебной деятельности и формы контроля с последующим переводом суммарного результата в нормативную шкалу оценивания. В отличие от традиционной пятибалльной системы, БРС основана на накопительном принципе и предполагает поэтапное начисление баллов в течение семестра. Такая организация контроля позволяет учитывать динамику учебной активности студентов, распределять нагрузку во времени и более точно разграничивать уровни освоения дисциплины.

Несмотря на широкое распространение данной модели в высшем образовании, её внедрение сопровождается рядом трудностей. К ним относятся значительная трудоёмкость проектирования системы, необходимость дополнительных временных затрат преподавателей и сложность обеспечения прозрачности процедур контроля для обучающихся. Важным условием функционирования БРС является регулярный доступ студентов к информации о накопленных баллах и текущем уровне освоения дисциплины.

Цифровизация образовательной среды создаёт дополнительные возможности интеграции накопительных моделей оценивания в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) университета. Использование электронных журналов и ведомостей позволяет автоматизировать расчёт итоговых показателей, снизить административную нагрузку на преподавателей и обеспечить обучающимся постоянный доступ к информации о собственных учебных достижениях.

С учётом изложенного актуальность исследования определяется сохраняющимися ограничениями практического применения БРС и имеющимся потенциалом ЭИОС. Целью является выявление условий эффективного применения БРС и предложение модели её реализации в рамках дисциплины «Иностранный язык» с использованием электронного журнала. Под эффективностью БРС в данном контексте мы понимаем степень её влияния на образовательный процесс, отражающий способность системы обеспечивать повышение качества образовательных результатов и учебной мотивации, поддерживать управляемость оценивания за счёт прозрачных критериев и мониторинга достижений, рационализировать временные и трудовые ресурсы.

Для определения условий успешного применения БРС использовались методы контент-анализа научных публикаций и интерпретации обратной связи обучающихся с применением методов описательной статистики. Эмпирическую базу составили 65 публикаций, отобранных по результатам поиска в электронной библиотеке научных публикаций eLIBRARY.RU по запросу «балльно-рейтинговая система» за 2021–2026 гг. и данные опроса 457 обучающихся.

Всего с 2006 г. по проблематике БРС в рецензируемых журналах, включая издания, входящие в перечень ВАК, было опубликовано 249 научных статей. Публикационная динамика имеет волнообразный характер (рис. 1). Заметные всплески исследовательского интереса, на наш взгляд, связаны с внед-

рением новых образовательных стандартов и цифровизацией высшего образования.

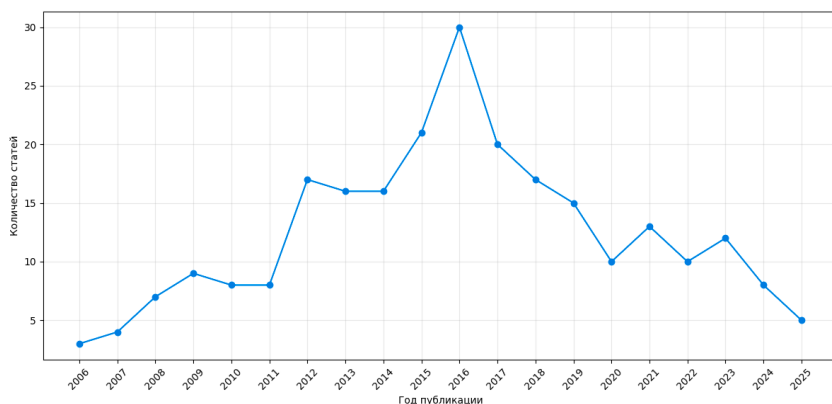


Рис. 1. Публикационная динамика исследований БРС в 2006–2025 гг.

Контент-анализ позволил выделить пять основных направлений, в рамках которых раскрывается эффективность БРС.

1. БРС способствует формированию устойчивой учебной мотивации обучающихся. Эффект зафиксирован в 24 публикациях, что составляет 37 % и является наиболее частотным результатом. В работах показано, что накопительный характер оценивания побуждает обучающихся к работе в течение всего семестра, снижает зависимость итоговой оценки от экзамена и усиливает ориентацию на систематическую учебную деятельность [1].

2. БРС расширяет возможности мониторинга и управления качеством обучения. Вывод получен в 14 публикациях (23 % выборки). Авторы отмечают, что система позволяет фиксировать промежуточные результаты, отслеживать динамику освоения дисциплины и выявлять затруднения в подготовке обучающихся. Особенно значимым этот эффект становится при цифровой поддержке расчётов [2].

3. БРС способствует повышению дифференцированности и объективности оценивания. Результат представлен в 13

публикациях (20 % выборки). В исследованиях показано, что многобалльная шкала позволяет точнее разграничивать уровни учебных достижений. Вместе с тем подчёркивается, что данный эффект достигается при наличии чётких критериев и методически обоснованной шкалы распределения баллов [3].

4. БРС обладает потенциалом в индивидуализации обучения и реализации формирующего оценивания. Результат зафиксирован в 6 публикациях (9 % выборки). Авторы указывают, что система усиливает обратную связь и позволяет точнее учитывать индивидуальное продвижение обучающегося. Наиболее отчётливо этот эффект проявляется в гуманитарных дисциплинах и в языковой подготовке [4].

5. Эффективность БРС зависит от качества её организационно-педагогического проектирования. К такому выводу пришли авторы 8 публикаций (12 % выборки). В работах подчёркивается значение понятности критериев, регламентации процедур, способов начисления баллов и подготовки преподавателей [5].

Вместе с этим, в анализируемых исследованиях выделены ограничения, сопровождающие внедрение БРС. К их числу относятся риск формализации оценивания, сложность определения балльной стоимости заданий, рост трудозатрат преподавателей, повышение уровня стресса в условиях рейтингового сопоставления результатов и недостаточная адаптация системы к отдельным дисциплинам [6].

Отметим, что положительные эффекты БРС отмечены в 72 % публикаций, условная эффективность с акцентом на зависимость от организационных условий – в 29 %, проблемные аспекты – в 11 % работ.

Заслуживает внимания исследование, индексируемое в международной базе Scopus, в котором показаны различия в восприятии оценивания по иностранному языку в школе и в условиях внедрения БРС в вузе [7]. Авторы отмечают, что лишь 55 % опрошенных считают выставленный по английскому языку балл соответствующим реальному уровню вла-

дения, 42 % имеют расхождения между оценкой в школе и университете. При этом 68% респондентов считают БРС более гибкой, подчеркивая преимущества накопления баллов и прозрачности критериев.

Представленные данные позволяют рассматривать восприятие БРС обучающимися в качестве весомого показателя. Опрос студентов кафедры иностранных языков в профессиональной деятельности, проведённый по итогам весеннего семестра 2024/2025 учебного года, то есть до внедрения электронного журнала, показал умеренно положительное восприятие БРС. Средняя оценка составила 3,10 по пятибалльной шкале. Наиболее типичным оказался ответ 3, который выбрали 43,5 % респондентов (рис. 2).

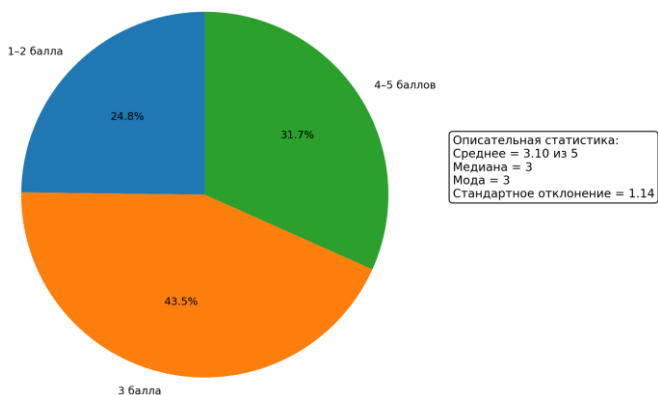


Рис. 2. Распределение оценок эффективности БРС обучающимися

БРС воспринимается как действенный инструмент оценивания, однако мнения распределяются неравномерно. Результат согласуется с выводами научной литературы, согласно которым её результативность определяется качеством организационно-педагогической реализации.

Обобщение полученных эмпирических данных позволило выделить условия эффективности БРС: прозрачность критериев оценивания, цифровая поддержка расчётов, интеграция

формирующего оценивания, подготовка преподавателей, гибкая и методически обоснованная шкала распределения баллов, учёт всех компонентов оцениваемой компетенции, внедрение системы на уровне образовательной организации и наличие локальных нормативных актов.

Наличие нормативной базы в Университете ПРОМТЕХДИЗАЙН обеспечено «Положением о балльно-рейтинговой системе оценивания академических достижений обучающихся» [8].

Цифровая поддержка БРС возможна в системе управления обучением «Canvas», которая позволяет фиксировать результаты выполнения заданий, накапливать баллы и автоматически рассчитывать итоговые показатели [9].

Гибкость и методическая обоснованность обеспечиваются дифференцированным учётом различных видов учебной деятельности и адаптацией структуры оценки к этапу обучения. В первых трёх семестрах баллы распределяются между двумя текущими контролями (30), выполнением учебного графика (20), иными видами деятельности (20) и промежуточной аттестацией в форме недифференцированного зачёта (30). В четвертом семестре структура модифицируется с учётом накопительного результата предыдущих семестров. Справедливость данного распределения баллов была подтверждена 100 % респондентов трёх академических групп.

Для обучающегося БРС представлена в формате индивидуального электронного журнала оценок, который содержит все оцениваемые элементы, полученный результат и максимальное количество баллов (рис. 3). При необходимости можно прикрепить выполненное задание или пройти тест для компенсации пропущенных занятий.

Оценки для Тестовый студент Печать оценки

Упорядочить по: Дата выполнения Применить

Задания Учебное обучение

Имя	Срок	Состояние	Результат	Ито
1. Тк 1 Журнал	7 Июн по 23:59		0	0
2. Тк 2 Журнал	7 Июн по 23:59		0	0
Г1-1 0.Образная связь Журнал	7 Июн по 23:59		-	0
Г1-2.Образная связь Журнал	7 Июн по 23:59		0	0
1. Итог Журнал			0	1

Всего: 0%

Показать все сведения

Задания курса не взвешиваются.

Подсчитывать только на основе заданных оценок

Вы можете просматривать свои оценки только в режиме «что есть, что понимать», как на них будут влиять предстоящие или платные задания. Вы можете проверить оценки за задание, которое выключает оценку или пока не было оценено.

Рис. 3. Интерфейс электронного журнала студента в системе «Canvas»

Преподаватель в электронном журнале видит только свою учебную подгруппу, что удобно в условиях деления по уровням владения языком и мотивационным профилям, принятого на кафедре иностранных языков в профессиональной деятельности (рис. 4). Доступна проверка прикрепленного задания, выставление баллов вручную или просмотр результатов тестирования, рассчитанные автоматически.

Оценки

свойности • Просмотреть +

курс студент

Названия заданий: Белова Татьяна Мурадалиевна

Филтеры: Нет

Имя	F	И10	И1	И2	И3	И4	И5	И6	И7	И8	И9	И10	И11	И12	И13	И14	И15
Тюсю	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Дана Ахмедовна	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ира Романовна	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Вера Александровна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ира Александровна	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ира Рамитовна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Алина Александровна	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ирина Александровна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ирина Александровна	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ирина Александровна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Елена Александровна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Варвара Александровна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ирина Александровна	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Вера	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Александра Алексеевна	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Александра Макс	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Рис. 4. Интерфейс электронного журнала преподавателя в системе «Canvas»

Проведённое исследование позволило определить организационно-педагогические условия эффективного применения БРС при обучении иностранным языкам в высшей школе. Анализ научной литературы показал, что накопительные модели оценивания способствуют повышению учебной мотива-

ции студентов, расширяют возможности мониторинга образовательных результатов и обеспечивают более объективную дифференциацию учебных достижений. Разработанная модель реализации БРС предполагает интеграцию нормативных механизмов регулирования, методически обоснованной структуры распределения баллов и цифровых инструментов учёта результатов обучения. Предварительные результаты апробации модели показывают, что преподаватели положительно оценивают использование электронного журнала, своевременно фиксируют результаты и активно применяют цифровые инструменты для организации самостоятельной работы студентов. По завершении семестра планируется уточнить распределение баллов и организационно-методические условия функционирования системы на основе анализа накопленного опыта и обратной связи от студентов и преподавателей.

Литература

1. *Казунина, О. В.* Характеристика опыта обучения студентов медицинского вуза по балльно-рейтинговой системе оценки знаний (на материале освоения иностранного языка) // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 11–19. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48664218>.
2. *Грязных, И. Д.* Разработка программного обеспечения для автоматизации ведения балльно-рейтинговой системы вуза / И. Д. Грязных, И. В. Ананченко, А. В. Гайков // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 6. – С. 20–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54115904>.
3. *Горбенко, И. А.* Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач у студентов педагогического вуза в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания / И. А. Горбенко, Т. Б. Киселева // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – № 3. – С. 7–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82999729>.
4. *Левкина, Н. Н.* Возможности балльно-рейтинговой системы для мотивации посещения студентами учебных занятий // Дневник науки. – 2024. – № 11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80623211>.
5. *Алексеева, М. С.* Анализ факторов эффективности балльно-рейтинговой системы, как инструмента мотивации студентов в процессе обучения в вузе / М. С. Алексеева, И. Н. Полумеева // Проектирование. Опыт. Результат. – 2025. – № 3. – С. 145–152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82117689>.
6. *Макарова, М. Н.* Социологические аспекты анализа балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний студентов / М. Н. Макарова, А. Е. Анисимов //

Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2023. – № 3. – С. 328-337. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54722523>.

7. Шакурова, Е. С. Внедрение балльно-рейтинговой системы в учебный процесс технического вуза: анализ мнений студентов / Е. С. Шакурова, С. В. Бабин, И. Ю. Старчикова // Перспективы науки и образования. 2020. № 2. – С. 47–58. URL: https://pnojournal.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/pdf_200204.pdf.

8. Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания академических достижений обучающихся: локальный нормативный акт (принято на Учёном совете 31.10.2023, протокол № 1). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна –2023. – 4 с. URL: https://sutd.ru/upload/iblock/3d7/Polozhenie_ballnorejting.pdf (дата обращения: 08.02.2026).

9. «Canvas»: электронная образовательная среда СПбГУПТД. – URL: <https://lms.sutd.ru/> (дата обращения: 08.02.2026).

УДК 811.111:81'373.611:81'342.621

Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

АНАЛОГИЯ КАК КОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается словообразование по аналогии на примере английских лексем, полученных способом словослияния. Исследуется типология семантических переходов и выявляются наиболее продуктивные словообразовательные модели.

Ключевые слова: когнитивный механизм, словообразование по аналогии, английские неологизмы, словослияние, продуктивные словообразовательные модели.

S. V. Klimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Analogy as a cognitive way of word formation

The paper considers word formation by analogy, with English portmanteau words taken as an example. It analyses the typology of semantic changes and identifies the most productive word formation models.

Keywords: cognitive mechanism, word formation by analogy, English neologisms, word blending, productive word formation models.

Когнитивистика как междисциплинарная наука возникла в середине XX века и объединяет исследования в области психологии, лингвистики, искусственного интеллекта и философии. Она пытается дать ответ на вопрос, как работает человеческий разум.

Что касается непосредственно лингвистики, когнитивистика помогает понять, как язык влияет на восприятие мира, при этом особое внимание уделяется изучению когнитивных механизмов, лежащих в основе номинации, таких как категоризация, ассоциации, метафора, аналогия. Эти механизмы помогают формировать упорядоченную языковую картину мира.

Остановимся подробнее на словообразовании по аналогии, под которым, в первую очередь, понимается создание слов-слитков, то есть соединений, в которых компоненты сливаются в единое слово на основе сходства с уже существующими словами или моделями. Отметим, что словослияния представляют особый интерес, поскольку около 30 процентов неологизмов образовано именно таким образом. Далее идут словосложение и аффиксация (по 25 % слов), конверсия (8 %) и сокращение (4 %) [1, с.77].

Из пяти формальных моделей словослияний, предложенных А. Ю. Мурадян [2], наиболее частотными среди неологизмов оказались следующие:

– анлаут первого слова + второе слово полностью – 21 лексема;

– первое слово полностью + ауслаут второго слова – 17 лексем;

– анлаут первого слова и ауслаут второго слова – 23 лексем [3].

В данной работе хотелось бы рассмотреть продуктивность конкретных моделей, под которыми автор понимает число лексем, образованных по аналогии с каким-либо словом.

Рассмотрим наиболее интересные примеры, отобранные из списков лексических единиц, появившихся в последние годы [4]:

Biketender – *a bicycling bartender, or 'biketender,' will deliver cocktails you order up via the Uber app.*

Chillaxing – *a blend of 'chilling' and 'relaxing': taking a break from stressful activities to rest or relax.*

Emoticon – *a blend of 'emotion' and 'icon': a symbol used in email and text messages, which is made out of punctuation marks and resembles a human face. It is used to convey the emotional attitude of the writer.*

Flexitarian – *a vegetarian who sometimes eats meat or fish.*

Mocktail – *non-alcoholic drink that looks like a cocktail.*

Netiquette – *a blend of 'network' and 'etiquette': a set of rules governing appropriate behaviour and courtesy on the internet.*

Во всех вышеприведенных случаях все новые лексические единицы возникли в результате слияния двух слов, в то время как нижеприведенные примеры образованы на основе уже существующей в языке модели. Переход из первой группы во вторую является гибким и, если по той или иной модели образуется несколько слов, она становится продуктивной.

Bookaholic – *a blend of 'book' and 'alcoholic': a compulsive book buyer or a prolific reader. Cf. workaholic, chocoholic.*

Listicle – *an article in the form of a list published in a newspaper, magazine or online. Cf. charticle – A blend of 'chart' and 'article'.*

Daycation – *a trip or short vacation which lasts only one day: Daycationers do not stay away overnight. Cf. staycation, nearcation, friendcation, workation, greycation, haycation, shortcation, hurrication, selfcation. (Отметим, что не все из них зафиксированы в словарях).*

Floordrobe – *a blend of 'floor' and 'wardrobe': an untidy pile of clothes that have been dropped on the floor of a room. Cf. chairdrobe.*

Обратим также внимание на тот факт, что созданные слова могут обозначать

совершенно новые понятия, например, **affluenza** – a blend of 'affluence' and 'influenza': a social disease resulting from extreme materialism and excessive consumerism: earning more money and consuming more, which can lead to overwork, debt, stress, anxiety, etc.;

слова с сужением значения: **agritourism** – a form of tourism in which tourists stay on farms or in agricultural villages, and often participate in farm activities;

слова с противоположным значением: **outernet** - traditional media (newspapers, magazines, radio, television) as opposed to the internet;

слова, объединяющие значения двух исходных лексем: **dramedy** – a combination of 'drama' and 'comedy': a film, play or TV programme that mixes drama and comedy.

Отметим в заключение, что изучение слов-слитков позволяет лучше понять механизмы и модели словообразования, поскольку на словослияние приходится почти треть английских неологизмов.

Литература

1. *Елисеева, В. В.* Английские неологизмы XXI в.: некоторые тенденции словообразования и функционирования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2015. – Вып. 1. – С. 75–82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-neologizmy-hhi-v-nekotorye-tendentsii-slovoobrazovaniya-i-funktsionirovaniya/viewer> (дата обращения: 1.03.2026).

2. *Мурадян, А. Ю.* Словослияние в современном английском языке (специфика, динамика, теория): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ленинград, 1978.

3. *Климова, С. В.* О фиксации неологизмов в английских словарях // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: мат-лы докл. и сообщ. XXX Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2025. – С. 371–375.

4. New words and terms coined in recent years // Learn-english-today : [сайт] - URL: <https://www.learn-english-today.com/new-words/new-words-in-english1.html> (дата обращения: 15.02.2026).

УДК 811.111:811.112.2:070.22:81'42:008

Коханова А. В., Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ И АЛЛЮЗИИ В ЗАГОЛОВКАХ БРИТАНСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ

Статья посвящена анализу аллюзий в заголовках британской и немецкой прессы, классификации, позволяющей наиболее наглядно сопоставить её источники с языковой и культурологической точек зрения, а также роли культурной узнаваемости аллюзий разного типа для восприятия, интерпретации и перевода.

Ключевые слова: аллюзии, медиадискурс, заголовок, фрейминг, интертекстуальность, метаконтекстуальность, прецедентность источников.

A. V. Kohanova, O. V. Shvedova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Cultural codes and allusions in the headlines of the British and German press

The article is devoted to the analysis of allusions in the headlines of the British and German press, a classification that allows for the most visual comparison of its sources from a linguistic and cultural perspective, as well as the role of cultural recognition of different types of allusions for perception, interpretation and translation.

Keywords: allusion, media discourse, headline, British and German press, framing; intertextuality, meta-contextuality, precedent of sources.

В современном мире поток информации настолько велик, что большинство читателей (S. Shyam Sundar до 75 %) предпочитают составлять мнение о той или иной публикации лишь на основании заголовка, что приводит к распространению такого явления, как кликбейт, целью которого является привлечение как можно большего количества читателей путем использования провокационных и сенсационных заголовков. Заголовок становится ключевым элементом воздействия на аудиторию и все чаще «функционирует как автосемантический элемент текста» [1].

Использование аллюзий позволяет не только придать экспрессивную окраску заголовкам, но и «сжать» значительный объем смысла в одну фразу, задавая при этом определенное восприятие текста и формируя оценку описываемым в тексте событиям. При этом нужно отметить, что в британской прессе заголовки/подзаголовки последнего времени начал всё больше расширяться, представляя читателю всё больший объём информации и тем самым превратившись в своего рода аннотацию самой статьи, что нередко удовлетворяет любопытство читателя и позволяет читать саму статью по диагонали, уже поняв из заголовка её суть. Немецкая пресса в этом плане более консервативна, ограничиваясь, как и прежде, кратким подзаголовком из одного – двух предложений, так что немцу, заинтригованному броским названием, приходится набираться терпения, чтобы раскрыть суть лишь скупой обозначенной интриги.

Темой данной статьи является выявление специфики функционирования различных типов аллюзий в заголовках СМИ Великобритании и Германии и выявление культурно-специфических различий в британском и немецком медиадискурсе.

Как известно, аллюзия представляет собой стилистический прием риторического усиления речи, основанный на трансформации *прецедентных* высказываний, представляющих собой единицы коммуникации, апеллирующие к прошлому и обладающие значимостью для отдельно взятой личности и/или лингвокультурного сообщества в целом [3]. В отличие от прецедентного феномена – маркера культурной принадлежности, аллюзия, будучи часто фрагментарной, маркирует прежде всего авторскую интенцию.

Она содержит указание, аналогию или намек на общеизвестный исторический, литературный, мифологический или политический факт или произведение и, по мнению многих исследователей (Шмелева Т. В., Лукьянова Е. Б., Theo van Leuwen и др.), является превалярующим способом цитирова-

ния в медиатекстах и особенно в медиазаголовках. Это – средство выражения интертекстуальности, межтекстовых взаимодействий, позволяющее добавить в текст новые смысловые оттенки [4], реализуя авторскую интенцию и оказывая эмоционально-экспрессивное воздействие на адресата. Для того, чтобы задать тональность восприятия текста в заголовках, используется эмоционально окрашенная лексика ...*defuse the benefits bomb that could bankrupt Britain, Patel's workless army of millions 'waiting to retrain', fueling migration* и т. д. Аллюзия в заголовке формирует определенный фрейм восприятия и усиливает прагматическое действие, задавая имплицитную оценочность и выражая иронию, сарказм, поддержку или критику. Использование аллюзий позволяет реализовать компрессию информации, а также эмоциональную, манипулятивную и идеологическую функции.

При выборе прецедентных источников аллюзий, общих и для британских, и для немецких заголовков, нами были выделены следующие: библейские, мифологические, литературные, фольклорные, исторические, политические, и не рассмотрены культурные (включая поп-культурные) из-за их обилия, особенно в британской прессе. При этом нужно отметить, что приводимые нами аллюзии зачастую являются не интертекстуальными, а метаконтекстуальными, то есть одновременно отсылающими нас к ассоциациям с несколькими информационными пластами, например, мифам и политике, истории и Библии и т. д.

Сопоставление и выводы были сделаны на материале следующих источников: Daily Express, The Guardian, Daily Mail, Daily Telegraph, The Spectator, The Critic, The i (Великобритания); Der Spiegel, Focus, Stern, Bunte, Bild, Frankfurter Allgemeine Zeitung (Германия).

1. Библизмы

Библизмы – значимая сфера заимствований. Библейские тексты неисчерпаемы, и «авторы нередко прибегают к религиозным аллюзиям, чтобы подчеркнуть масштаб той

или иной ситуации или личности, усилить эффект, а также с целью «облагородить» свой текст» [5]. Круг наиболее часто используемых ссылок не требует большой эрудиции и сразу угадывается подавляющим большинством читателей: это апокалипсис, ад и чистилище, добрые самаритяне, блудный сын и т. д., хотя встречаются и более редкие параллели (См. табл.)

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. 'this is coming for ALL of Britain' – О приближении Апокалипсиса из-за мигрантов</p> <p>2. Sudan's exodus – Исход из Судана</p> <p>3. ... good Samaritans set sail in daring Mediterranean rescue mission – ... добрые самаритяне проводят операцию спасения мигрантов в Средиземном море.</p> <p>4. a) In limbo: families kept apart by UK visa income rules – Семьи в подвешенном состоянии /чистилище, обусловленное британскими визовыми правилами о получении дохода (католическое вероучение + аллюзия на Данте).</p> <p>b) Trump deportees unable to return home left in limbo in Panama;</p> <p>d) but the Coalition is still in a dangerous limbo</p> <p>РЕДКИЕ:</p> <p>5. Do as I say, not as I do: why</p>	<p>1. a) Bevor Microsoft auf den Markt kam, ist er durch die Hölle gegangen. – прежде, чем выйти на рынок, Майкрософт прошёл через ад</p> <p>b) Die Hölle von Aleppo</p> <p>2. Engel vor dem Fall. – Пока не падшие ангелы. – О молодых людях Гонконга, утрачивающих надежду на будущее (+ аллюзия на фильм режиссёра Вонга «Падающие ангелы»).</p> <p>3. Kein Reich des Bösen. – Это не империя от Лукавого (слова шефа BMW о Китае).</p> <p>4. Die Gräber schreien wie am ersten Tag. – Могилы вопиют как в первый день. (о годовщине крушения самолёта в Швейцарии в 2005 году, как предполагалось, по намеренной ошибке пилота).</p> <p>РЕДКИЕ:</p> <p>5. Mammon. Marmor. Misskredit. – Маммон(а) /Несметное богатство. Мрамор. Неоплаченный кредит. (О миллионном</p>

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>Labor and the Coalition are both conflicted... – Делайте, как я говорю, а не как я делаю: почему лейбористы и коалиция расходятся во мнениях...</p> <p>6. Rwanda is a proxy in the war for the Tory soul, a war Sunak is losing – Руанда – разменная монета в войне за душу тори, войне, которую Сунак проигрывает.</p>	<p>шулерстве при выделении помощи Восточной Германии). <i>Здесь присутствует так любимая немцами аллитерация в заголовках.</i></p> <p>6. Eine Arche für das liebe Vie. – Ковчег для любимой скотинки (О наводнении в Тюрингии в 2013 году).</p>

2. Мифология

Мифология – ещё один источник аллюзий, выбираемых, как правило, по принципу их популярности, от «ящика Пандоры» до «Троянского коня».

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Sunak's reverse Midas touch in losing game of marbles. – Мидас наоборот: Сунак начинает и проигрывает. (Всё, к чему прикасался царь Мидас, превращалось в золото).</p> <p>2. The Rwanda Bill aims to slice a Gordian knot. Sunak's dispute with the rebels is whether the sword is sharp enough. – Законопроект о Руанде призван разрубить гордиев узел. Спор Сунака с оппозицией заключается в том, достаточно ли острый меч (миф + политика).</p>	<p>1. a) Die Achillesferse. Syrien – Testfall für die Nato. – Ахиллесова пята. Сирия – тест для НАТО.</p> <p>b) Achillesferse im Osten. – Ахиллесова пята на Востоке. (Переговоры ЕС и Москвы по поводу Калининграда).</p> <p>2. «Jerusalem – heiliger Zankapfel». – Иерусалим – священное яблоко раздора (между Израилем и Палестиной) [5].</p>

3. Литература

Судя по полученным результатам, литературные аллюзии в британских заголовках встречаются на порядок чаще, чем в немецких. Причём ссылки касаются не только классической литературы, но и современных авторов. В немецкой прессе ссылок на английскую литературу прогнозируемо больше, хотя и в британской прессе встречаются ссылки на немцев (например, аллюзия на стихотворение немецкого теолога М. Нимёллера «Сначала они пришли...») Первая, приведённая здесь аллюзия, – это отсылка к балладам о Робин Гуде, найденная и в британских, и в немецком источниках.

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Reform unveils 'Robin Hood' tax policy to charge non-doms £250,000 fee. – Реформа раскрывает налоговую политику "Робин Гуда", предусматривающую взимание сбора в размере 250 000 фунтов стерлингов с нерезидентов.</p> <p>2. The New Odyssey and Cast Away review – stories from Europe's refugee crisis. – "Новая Одиссея" и "Изгой" – истории о кризисе беженцев в Европе ("Одиссея" Гомера, роман/фильм Cast Away).</p> <p>3. Road not taken: the moment Andrew Giles passed on chance to shut down detention court case. – Дорога, которую не выбрали: момент, когда Эндрю Гайлс упустил шанс закрыть судебное дело о задержании – (стихотворение Р. Фроста "The Road Not Taken",</p>	<p>1. Falscher Robin Hood. – Фальшивый Робин Гуд. (Мошенник, предлагавший дешево недвижимость одиноким женщинам и малоимущим).</p> <p>2. Vater Morgana → Fata Morgana – Игра слов: «Отец», оказавшийся не тем, кем казался: от образа волшебницы Морганы времён рыцарских романов Средневековья, умевшей изменять своё лицо. Впоследствии её имя было выбрано для характеристики природных миражей. (Статья о дотациях семьям, оказавшихся совсем не такими большим, как ожидалось).</p> <p>3. Harry Potter - Gauleiter. – О швейцарском политике Кёппеле, обещавшем совер-</p>

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1915. 4. Farage may not be King of the Jungle, but he'll be the political kingmaker. – Фарадж, может, и не король джунглей, но имя «Делатель королей» ему подходит (+ историческая аллюзия на Ричарда Невилла, 16-й графа Уорика, который сыграл важную роль в свержении двух королей: вначале короля Генриха VI из династии Ланкастеров, затем короля Эдуарда IV из династии Йорков.)</p> <p>6. "A brave new world? For advocates, AI promises to change the world..." – Дивный новый мир? Для сторонников ИИ обещает изменить мир... (Роман-антиутопия О. Хаксли «О дивный новый мир» (1932).</p> <p>7. A-level English, ... delayed citizenship: it's Labour's Orwellian Two Minutes Hate for immigrants. – Экзамен по английскому, ... отложенное гражданство: это оруэлловские "две минуты ненависти" лейбористов против иммигрантов Дж. (Оруэлл, "1984").</p>	<p>шить экономическое волшебство.</p> <p>4. Professors Unrat. – Аллюзия на роман Г. Манна. «Учитель Гнус, или Конец одного тирана» (1905) – сатира на дух прусской муштры» («Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen»). Однако здесь имеет место игра слов, т.к. "Professor" стоит в род. падеже. То есть «Гнусь, непотребство профессора». Имеется в виду противозаконное принятие на работу нелегала министром Г. Краузе, и, тем самым, сокращение имеющихся рабочих мест.</p> <p>5. Billig Bahn – Дешёвая железная дорога. (аллюзия на популярную детскую книжку «Birliban» Е.Petiška (1959) О мальчике, с которым происходят смешные причудливые истории.</p>

3.1. Фольклорные аллюзии

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Blue Has No Borders review – hunt for British identity in British</p>	<p>1. Grün, grü, grün Sind alle meine Kleider... –</p>

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>seaside town maps the national psyche. Обзор "Консерваторы есть везде." – Поиск британской идентичности, которая ассоциируется с ностальгией, упадком, и попытками найти «истинную Англию».</p> <p>2. Obsessing over illegal migrants in small boats is a bit like worrying about an unlocked first-floor window when the front door is wide open. – Зацикливаться на нелегальных мигрантах в маленьких лодках – это все равно что беспокоиться о незапертом окне на первом этаже, когда входная дверь распахнута настежь. («Бесполезно запирать конюшню, когда лошадь украдена»).</p>	<p>«Зелёные, зелёные, зелёные все мои платья». Начало народной песни XIX века, в которой цвет выбирается по профессии возлюбленного; подзаголовок статьи «Grün steht uns gut» – «Зелёное нам к лицу» – об актуальных экологических проблемах Fast Fashion и Slow Fashion.</p> <p>2. 6 Eimer voller Geld. – 6 вёдер, полных денег. – О деньгах, «сказочным образом» оказавшихся у террористов. (Аллюзия на народные сказки, где 6 – число, встречающееся часто (ср. Сказки братьев Гримм. Типично для сказок звучит и само название).</p>

4. История

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Forget Hadrian's Wall. The UK citizenship test should ask about Corrie, bus queues and Greggs Забудьте Адрианов вал. В тесте на получение гражданства Великобритании должны быть вопросы о Корри, автобусных очередях и Греггсе.</p> <p>1. Anti-Al Capone tactics could work on people traffickers. –</p>	<p>1. Potemkisches Auto. – По аналогии с «Потёмкинскими деревнями». О выставке машин, где проводится сравнение между немецкими и китайскими марками.</p> <p>2. „Heute gehört uns Bosnien, morgen die ganze Welt“. – „Сегодня нам принадлежит Босния, а завтра – весь мир». (Аллюзия на пресловутый нацистский</p>

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>Тактика борьбы с Аль Капоне может сработать против торговцев людьми (знаменитый американский гангстаер «<i>Great Al</i>» эпохи Сухого закона и великой депрессии (20-30-е гг. XX века).</p>	<p>марш Х. Баумана «Heute gehört uns Deutschland, morgen die ganze Welt», что сразу ставило сербов времён Югославской войны в один ряд с фашистами.</p>

5. Политика

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Shabana Mahmood warns Labour MPs 'dark forces are stirring up anger' over migration. – Шабана Махмуд предупреждает депутатов-лейбористов о том, что "темные силы разжигают гнев" из-за миграции (риторика о "тёмных силах").</p> <p>2. 'Island of strangers' speech echoes of past discordant voices over immigration. – Речь об "острове незнакомцев" – отголоски прошлых разногласий по поводу иммиграции (отсылка к речи Эноха Пауэлла 1968 "Реки крови").</p>	<p>1. Das Brutus-Problem. – Проблема Брута (античная история + политика). В статье описываются подковёрные «заговоры» и перетасовка коалиций перед выборами в ландтаги со стороны SPD.</p> <p>2. Meister des Fettnäppchens – «Мастер попадать впросак» (О Борисе Джонсоне, 2016.). Fettnäppchen – слово само по себе метафора, в основе которой мисочка с жиром от догоревших свечей, в которую было легко наступить).</p>

6. Наука

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>1. Weapons of mass migration': how states exploit the failure of</p>	<p>1. Superkids hoch zwei. – Гениальные дети в квадрате. (Что</p>

Аллюзии в прессе Великобритании	Аллюзии в прессе Германии
<p>migration policies. – "Оружие массового переселения": как государства используют провал миграционной политики – (Игра слов. Аллюзия на ОМП (Weapons of Mass Destruction).</p> <p>2. 'A human rights disaster': immigrants sent into Guantánamo black hole despite no proof of crime. – "Катастрофа в области прав человека": иммигрантов отправляют в "черную дыру" Гуантанамо, несмотря на отсутствие доказательств преступления.</p>	<p>представляют собой сегодняшние гениальные дети).</p> <p>2. Die Bändigung der Algorithmen. – Укрощение алгоритмов. (Компьютеры всё чаще принимают решения, влияющие на повседневную жизнь. О предотвращении этого произвольного вторжения).</p>

Сопоставляя аллюзии в заголовках прессы двух различных европейских культур, нам хотелось, с одной стороны, оттенить их национальную самобытность, обуславливающую разные фреймы восприятия, а с другой, объединяющие их общие корни. При этом из сопоставления заголовков в рамках принятой классификации особенно очевидной стала метаконтекстуальность, лежащая в основе творческой интерпретации прецедентных тем.

Литература

1. *Варзанова, В. Ю.* Заголовок сетевого англоязычного медиатекста: синтаксис, семантика, прагматика // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 7. – С. 197.
2. *Naciscione, A.* The stylistic pattern of allusion: a cognitive approach // Culture Crossroads. – 2021. – Volume 19. – С. 8–9.
3. *Назарова, Р. З.* Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов / Р. З. Назарова, М. В. Золотарев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15, № 2. – С. 22.
4. *Блох, М. Я.* Теоретические основы грамматики. – Москва : Высшая школа, 2005. – 239 с.

5. Таран, Н. М. Аллюзии в современных публицистических текстах: на материале газет «Stern» и «Focus» / Н. М. Таран, С. С. Давиденко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – №1 (28). – С. 105–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/allyuzii-v-sovremennyh-publitsisticheskikh-tekstah-na-materiale-gazet-stern-i-focus> (дата обращения: 12.03.2026).

УДК 811.111:687.01:378.147

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

В статье рассматривается роль английского языка как инструмента профессиональной креативности в подготовке дизайнеров костюма на примере разбора работ студентов Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (СПбГУПТД). На основе качественного анализа трёх студенческих проектов исследуется, как английский язык функционирует не только как средство коммуникации, но и как среда концептуального мышления, международной самопрезентации и интеграции в глобальную индустрию моды. Выделяются формируемые профессионально-языковые компетенции в области модной терминологии, историко-концептуального нарратива и предпринимательского брендинга.

Ключевые слова: английский для специальных целей, дизайн костюма, профессиональная коммуникация, глобализация образования, креативные индустрии, личный бренд, СПбГУПТД.

A. F. Lvova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The role of English as a professional creativity tool

This article examines the role of English as a professional creativity tool in the training of fashion designers, using the case study of students from the Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design (SPbSUITD). Through qualitative analysis of three student projects, we explore how English serves not only as a means of communication, but also as a medium for conceptual thinking, international self-presentation, and integration into the global fashion industry. The study highlights the development of professional linguistic

competences in areas such as fashion terminology, historical and conceptual narration, and entrepreneurial branding.

Keywords: English for Specific Purposes, fashion design, professional communication, educational globalization, creative industries, personal brand, SPbSUITD.

Современная индустрия моды представляет собой глобальное коммуникативное пространство, где успех определяется не только творческим потенциалом, но и способностью эффективно презентовать идеи международной аудитории. В этом контексте английский язык трансформируется из вспомогательного навыка в ключевой инструмент профессиональной деятельности дизайнера. Настоящее исследование ставит целью проанализировать, как студенты-дизайнеры костюма СПбГУПТД используют английский язык для реализации творческих проектов и построения международной карьерной траектории.

Методологический фундамент исследования составляет синтез нескольких подходов. Во-первых, это теория “Английского для специальных целей” (*English for Specific Purposes – ESP*), которая фокусируется на обучении языку в контексте конкретной профессиональной деятельности, её дискурса и терминологии. Во-вторых, используется социокультурный подход к пониманию творчества, рассматривающий его как деятельность, опосредованную культурными инструментами, к которым, безусловно, относится и язык. В-третьих, применяются принципы качественного анализа примеров, позволяющего глубоко и многогранно исследовать конкретные феномены в их реальном образовательном контексте.

Основным методом сбора данных послужил дискурс-анализ текстов презентаций и сопутствующих материалов (описаний проектов, концепт-бордов), подготовленных студентами на английском языке. Дополнительно использовались элементы включенного наблюдения за процессом подготовки проектов и их защиты. Объектом исследования выступили три проекта студентов Института дизайна костюма СПбГУПТД,

выбранные по принципу максимальной вариативности решаемых профессиональных задач: от участия в масштабном fashion-событии до исторического исследования и запуска коммерческого бренда. Это позволяет рассматривать каждый кейс как репрезентативный для определённого аспекта профессиональной деятельности дизайнера.

Разбор работы М. Вагачевой – случай, когда язык используется как средство профессиональной социализации в глобальном контексте. Анализ выступления студентки демонстрирует свободное оперирование международной фэшн-терминологией (*boudoir couture, fem-avant-garde, supcycled couture*), названиями медиа (*Portuguese Vogue*) и профессиональных ролей. Язык используется для описания работы в рамках крупного fashion-события, что свидетельствует о формировании компетенции профессиональной адаптации в международной среде.

Разбор работы В. Лугина – случай, когда язык используется как инструмент концептуализации и исторического исследования. В проекте, посвящённом наполеоновской моде, английский язык выполняет функцию точного транслятора сложных идей. Студент последовательно описывает этапы работы (*create a concept, do research, experiment with textiles*) и использует термины для детализации материалов и элементов дизайна (*knitted fabric, vintage details*). Это отражает развитие навыка построения научно-обоснованного дизайнерского нарратива на иностранном языке.

Разбор работы А. Постниковой – случай, когда язык используется как платформа предпринимательства и личного брендинга. Представление собственного бренда *TOLLERRACE* актуализирует прагматическую функцию языка. В центре внимания – customer-centric формулировки, описание продукта и его функциональности, а также использование творческой метафоры (*glass – facets, water, transparency*) для образной презентации коллекции. Это иллюстрирует

освоение языка как инструмента маркетинговой и деловой коммуникации.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что интеграция английского языка в творческие проекты студентов СПбГУПТД способствует формированию многомерной профессиональной компетенции. Язык выступает одновременно как

- инструмент усвоения и использования глобального фэшн-кода;
- среда для концептуального мышления и исследовательской рефлексии;
- ресурс построения предпринимательской стратегии и личного бренда.

Опыт представленных студентов указывает на эффективность подхода, при котором иностранный язык осваивается не изолированно, а в непосредственной связи с профессионально-творческой деятельностью. Это готовит специалистов, способных не только создавать конкурентоспособные продукты, но и занимать активную позицию в мировом диалоге о моде, стирая границы между локальным творчеством и глобальной индустрией.

УДК 372.881.1:81'243:378.147

Мищенко А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РОЛЬ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье рассматривается дискуссионный статус стратегической компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). На основе междисциплинарного подхода прослеживается эволюция понятия «стратегия» от бизнес-менеджмента до педагогики, где оно трактуется как план действий для достижения целей. Автор подробно анализирует и систематизирует классификацию стратегий овладения иностранным языком

по Р. Л. Оксфорд, разделяя их на прямые (работа с языковым материалом) и косвенные (управление обучением и взаимодействием). В работе сделан вывод о том, что стратегическая компетенция представляет собой практический инструментарий, необходимый для повышения эффективности учебной деятельности и успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, стратегическая компетенция, стратегии обучения иностранным языкам.

A. V. Mishchenko

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The role of strategic competence in teaching foreign languages to non-linguistic university students

The article examines the debatable status of strategic competence within the structure of foreign language communicative competence (FLCC). Based on an interdisciplinary approach, it traces the evolution of the concept of "strategy" from business management to pedagogy, where it is interpreted as an action plan for achieving goals. The author provides a detailed analysis and systematization of R. L. Oxford's classification of foreign language learning strategies, dividing them into direct (working with language material) and indirect (managing learning and interaction) strategies. The study concludes that strategic competence represents a practical toolkit necessary for enhancing the effectiveness of learning activities and ensuring successful intercultural communication.

Keywords: foreign language communicative competence, strategic competence, foreign language learning strategies.

В условиях непрерывного развития информационных технологий студенты обязаны систематически актуализировать свои знания в области ключевых процессов в избранной профессиональной деятельности. При этом будущие специалисты выступают активными участниками преобразований в своей отрасли, занимаясь созданием нового материала и модернизацией существующих решений в соответствии с меняющимися условиями рынка и технологий. Успех в трудовой деятельности тесно связан с гибкостью мышления и применением креативных подходов к решению задач, с поиском новых источников информации, в том числе на иностранном языке. Применение студентами данных стратегий обучения позволит

им решить массу задач – от роста самостоятельности и самоконтроля до умения продуктивно разрешать нестандартные ситуации общения.

Развитая стратегическая компетенция помогает обучающимся видеть целостную картину, ставить важные и второстепенные цели учебного процесса, планировать коммуникативные действия в краткосрочной и долгосрочной перспективе. В наше время ввиду изменений в распределении агентности фокус смещается на субъект обучения, то есть студента. Это означает, что именно он должен мыслить критически, определять цели и перспективы учебных коммуникативных задач. Стратегическая компетенция играет в этом ключевую роль. Доступность информационного ландшафта помогает студентам легко и быстро находить необходимую информацию. Однако уметь её обрабатывать, выделять валидные источники информации, презентовать полученные данные и результаты аудитории, применять компенсаторные техники в случае возникновения трудностей в устной и письменной речи им поможет именно стратегическая компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции.

Стратегическая компетенция занимает важнейшее место при формировании языковой личности на всех трех уровнях языковой структуры личности [1]. Обучающийся должен определить цели и план своих действий при овладении специальной профессиональной терминологией. Некоторые студенты пользуются приложениями для запоминания слов, другие изучают глоссарии на сайтах или в англоязычных учебных пособиях для изучения иностранных языков в профессиональной деятельности. Данная образовательная траектория подчинена индивидуальным особенностям обучающихся. Тезаурусный уровень, мы полагаем, предполагает развитие навыков поиска валидных источников информации и их критической обработки. На мотивационном уровне формируются индивидуальные коммуникативные потребности и установки

обучающихся, связанные с их будущими узкопрофессиональными задачами.

Блок стратегий для формирования языковой личности на трех уровнях, описанных выше, согласно концепции экспертов Совета Европы, представляет собой планирование, исполнение и контроль. Развитие данных навыков возможно под контролем преподавателя, опирающегося на грамотно разработанные учебно-методические комплексы, обучающие иноязычной коммуникативной компетенции с акцентом на стратегическое мышление и стратегическую компетенцию.

Среди сторонников компетентного подхода, поддерживающих идею о стратегической компетенции как составляющей ИКК, можно отметить таких исследователей, как Тихомирова Е. В., *Bachman L. F., Palmer A. S., Candlin C. N., Berard E., Breen M., Canale M., Swain M., Ek J.A. van, Savignon S.*

Обзор эволюции взглядов на понятие «стратегия» в бизнесе и менеджменте (*Philip Selznick, Alfred Chandler, Andrews, H. Igor Ansoff, Michael Porter, Henry Minzberg, Bruce Altstrand, Joseph Lampell* и др.), проведенный И. Т. Тимофеевой, показал, что, несмотря на существование различных стратегических школ, большинство исследователей считают стратегию планом, паттерном, набором действий, направленным на создание устойчивых конкурентных преимуществ компании, моделью размещения ресурсов, которая помогает организации улучшить результаты её деятельности [2, с. 10].

Правильно сформированные техники и приёмы формируют стратегическую компетенцию. Стратегии обучения, составляющие стратегическую компетенцию, выделенные Ребеккой Л. Оксфорд [3, с. 17–21], представлены в таблице 1.

Таблица 1. Стратегии обучения иностранным языкам
по Р. Л. Оксфорд

Прямые стратегии	
Стратегии для запоминания	Использование ассоциаций. Группировка материала. Подбор контекста для новых лексических единиц. Запоминание при помощи визуальных и звуковых обучающих материалов, схем, ключевых слов. Опора на действие как ассоциацию.
Когнитивные стратегии	Системное повторение материала. Распознавание и использование схем и моделей. Выполнение практических заданий. Работа с корреспонденцией. Анализирование и рассуждение. Анализ на основе контрастирования. Перевод. Ведение конспекта. Дедуктивное мышление. Структурирование входных и выходных данных. Акцентирование. Обобщение.
Компенсаторные стратегии	Осознанное угадывание. Использование лингвистических и иных подсказок. Переход на родной язык. Обращение за помощью. Использование мимики и жестов. Полное или частичное прекращение коммуникации. Упрощение. Изобретение новых слов. Использование уклончивых ответов, синонимов. Преодоление трудностей, связанных с письмом и говорением.

Косвенные стратегии	
4. Метакогнитивные стратегии	<p>Определение приоритетов и целей в обучении.</p> <p>Самоорганизация, самостоятельная постановка целей на выполнения языковых упражнений.</p> <p>Фокусирование внимания.</p> <p>Смещение фокуса с говорения на аудирование.</p> <p>Составление общих обзоров с опорой на известный ранее материал.</p> <p>Организация и планирование собственного обучения.</p> <p>Самооценка, самоконтроль.</p> <p>Поиск возможностей для практики речевых умений.</p>
5. Эмоциональные стратегии	<p>Снижение собственной тревожности (использование медитации, прослушивания спокойной музыки, смехотерапия и другие техники).</p> <p>Поощрение себя, использование позитивных аффирмаций, чеклистов, ведение дневника с фиксацией достижений.</p> <p>Измерение своего эмоционального напряжения, обсуждение своего душевного состояния с другими людьми.</p>
6. Социальные стратегии	<p>Умение задавать уточняющие вопросы, попросить исправить ошибку.</p> <p>Взаимодействие с другими, обращение за помощью.</p> <p>Проявление эмпатии к собеседникам.</p> <p>Понимание представителей других культур.</p>

Представленный в таблице перечень стратегий позволяет рассматривать стратегическую компетенцию как **набор инструментов**, который можно целенаправленно формировать у учащихся для повышения эффективности овладения иностранным языком.

Представленный материал обосновывает необходимость включения стратегической компетенции в структуру ИКК, демонстрируя её наполнение конкретными учебными действиями (стратегиями). Формирование этой компетенции означает обучение студента не просто языку, а **эффективным способам учебной деятельности**, позволяющим ему самостоятельно организовывать процесс познания, преодолевать коммуникативные барьеры и адаптироваться к межкультурному взаимодействию.

Литература

1. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – Москва, 1987. – 236 с.
2. *Тимофеева, Т. И.* Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.
3. *Rebecca L. Oxford.* Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. – The USA, Boston. Heinle, Cengage Learning, 1990. – 343 p.

УДК 81'243:37.02:378.147

Поповцева М. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматриваются возможности реализации интегративного подхода при обучении иностранным языкам. В частности, осуществляется анализ интерактивного внеаудиторного занятия в музейной среде. Исследование подтверждает, что использование разнообразных средств и форм обучения повышает эффективность освоения иностранного языка и способствует более глубокому погружению учащихся в культуру страны изучаемого языка.

Ключевые слова: иностранные языки, интегративный метод, интерактивные занятия, музейная среда.

M. V. Popovtseva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Practical application of an integrative approach in learning foreign languages

This article examines the potential of an integrated approach to foreign language teaching. Specifically, it analyzes an interactive, extracurricular activity in a museum setting. The study confirms that the use of diverse teaching methods and formats improves the effectiveness of foreign language acquisition and facilitates students' deeper immersion in the culture of the target language.

Keywords: foreign languages, integrative method, interactive classes, museum environment.

В современном мире владение иностранным языком становится необходимостью для успешной профессиональной и личностной реализации. Развитие практических навыков использования иностранного языка в профессиональной деятельности становится важнейшей задачей для педагогов и учащихся. В этом контексте важным становится применение интегративного подхода – методики, которая объединяет языковую, культурологическую, междисциплинарную и коммуникативную составляющие обучения в единую целостную систему.

Интеграционный подход в педагогике – объединение различных образовательных компонентов для создания целостной картины мира у учащихся. Он повышает эффективность обучения, способствует систематизации знаний и формирует компетенции, связывающие теорию с практикой. Важность межпредметных связей как предтечу интегративного подхода в обучении заложили такие педагоги, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский. В методике обучения иностранным языкам известен «метод Марша» – технология интегрированного предметно-языкового обучения. Интерактивные методы обучения иностранному языку позволяют не только расширять лингвистические знания студентов, но и развивать их межкультурную компетенцию, умение применять язык в различных контекстах, а также способ-

ствует формированию позитивного отношения к процессу обучения, познавательной активности, созданию положительной мотивации.

Примером реализации интегративного метода в обучении иностранному языку в неязыковых вузах является организация выездных занятий в музеях, где студенты погружаются в среду межкультурного диалога и имеют возможность отработать изученную лексику и грамматику на практике, в предложенном контексте, получить коммуникативные и речевые навыки, познакомиться с культурой, искусством, историей и традициями изучаемого языка, сформировать межкультурные компетенции.

На сегодняшний день накоплен большой опыт организации и проведения интерактивных занятий по изучению иностранного языка в различных формах.

В частности, нами были проведены и проанализированы несколько внеаудиторных интерактивных занятий по иностранному языку с применением интегративного подхода, организованных в музее Государственного Эрмитажа для студентов 2 курса бакалавриата неязыковых факультетов СПбГУПТД.

Организация внеаудиторного занятия начиналась с подготовительного этапа, включающего в себя выбор темы, знакомство с планировкой залов музея, создания маршрута занятия-экскурсии. Далее студенты распределяли между собой темы будущих выступлений, объединяясь при необходимости в минигруппы. Далее на аудиторных занятиях преподаватель давал и закреплял лексические и грамматические средства, необходимые для описания, анализа, сравнения и обобщения информации в ходе предстоящего посещения музея. Изучалась и отработывалась лексика, связанная не только с изобразительным искусством в целом, но и с темой предстоящего визита в музей. Студенты изучали названия видов и жанров изобразительного искусства, цвета, формы, художественные материалы и техники. В ходе посещения музея перед студен-

тами были поставлены следующие задачи: описать на иностранном языке представленные экспонаты, рассказать об истории их создания, обобщить информацию. Студенты в роли экскурсоводов задавали участникам экскурсии заранее подготовленные вопросы, побуждающие высказывать свое мнение, комментировать, давать оценки, описывать предметы, людей, действия... Студенты в роли экскурсантов задавали, в свою очередь, вопросы гидам.

Результатом подобных внеаудиторных интерактивных занятий стали активизация языкового материала, закрепление лексики профессиональной тематики, развитие коммуникативных навыков, критического и творческого мышления студентов. Привлечение учащихся в творческий познавательный процесс в рамках внеаудиторной работы привело к повышению мотивации к изучению иностранного языка, потребности к речевому общению и возможности применения своего иноязычного опыта в реальной жизни. Студенты не только расширили словарный запас, но и ближе познакомились с историей искусства, культурой стран изучаемого языка, получили эстетическое удовольствие. Проведение выездных занятий в музее – яркий пример интегративного подхода, сочетающего обучение языку с культурной и исторической ориентацией.

Интерактивность форм, методов и технологий в проведении занятий позволяют сделать процесс обучения иностранному языку нетрадиционным и более эффективным. Междисциплинарность и интеграция знаний из различных областей способствует оптимизации изучения иностранного языка. Интегративный подход к обучению иностранным языкам позволяет реализовывать межпредметные связи между различными дисциплинами, способствует самореализации студентов и формирует их профессиональные компетенции.

Литература

1. *Воронова, С. А.* Потенциал музейной педагогики для формирования языковых компетенций в рамках профессиональной языковой подготовки на ФМОИЗР

// Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – № 3. – С. 106–114.

2. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : СПбГИК, 2021. – 60 с.

УДК 811.111:81'374:57.06

Свистунова И. А.

Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ НА ПРИМЕРЕ ЗООНИМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена аспектам систематизации терминов в языкознании и некоторым способам построения классификаций при овладении иностранным языком. Рассматриваются варианты взаимосвязей между различными зоонимическими терминами, относящимися к одному семантическому полю, на примере английского языка.

Ключевые слова: таксономия, классификация, семантическое поле.

I. A. Svistunova

Saint-Petersburg State Agrarian University

A taxonomic approach to the analysis of the zoonym semantic field in English

The article is devoted to aspects of the systematization of terms in linguistics and some ways of constructing classifications when learning a foreign language. The variants of interrelations between different zoonymic terms related to the same semantic field are considered, using the example of the English language.

Keywords: taxonomy, classification, semantic field.

Систематизация знаний очень важна, в первую очередь при передаче знаний следующим поколениям, а также в целях повышения степени усвоения материала, а следовательно, и его запоминания. Структуризация играет важную роль при фиксации информации в памяти, поскольку обеспечивает четкий «план», или «пошаговую инструкцию», удобную для человеческого мозга. Значение таксономии, как науки о классификации, было выявлено еще в девятнадцатом веке, когда

ученые занимались разработкой классификаций в биологии. Позднее этот термин распространился и на другие области знаний: лингвистику, географию, геологию, этнографию и т. д. Подобно классификации, применяющейся в биологии (с категориями земноводных, рыб, членистоногих и так далее), схожие принципы организации употребляются и в языкознании [1, с. 4]. Отнесение к определенной категории, на которые в биологии подразделяют организмы, основано на характеристике строения (например, наличие и/или особые свойства скелета), особенности производства потомства и ухода за ним (например, яйцекладущие или живородящие) и т. д. Такое упорядочивание материала помогало обмену мнениями в научной среде, позволяло определять некоторые ключевые функции живых существ и даже предсказывать некоторые признаки. На примере Периодической таблицы Д. И. Менделеева можно убедиться, насколько полезна иерархическая систематизация и какой вклад она вносит в научное знание.

Таксономия играет важную роль в освоении и символизации знаний. Проведя тщательный анализ и организовав имеющуюся информацию, учащиеся, более вероятно, способны выделять критическую или существенную информацию в отличие от некритической или несущественной [2, с. 43]. Например, совокупность признаков, которые позволяют отнести животное к разряду земноводных, будут следующими: млекопитающие дышат воздухом, относятся к теплокровным, заботятся о своих детенышах, обеспечивают им защиту и обладают более крупным и развитым, чем у других животных, мозгом.

Классификация элементов языка в лингвистике может быть основана на разных подходах: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и другом. Так, в фонологии таксономия группирует звуки языка по месту и способу их образования, а также по акустическим характеристикам. В морфологии с помощью таксономических принципов классифицируются слова по их грамматическим призна-

кам: части речи, роду, числу, падежу и т. д. Синтаксис использует таксономию для анализа структур предложений и их элементов, выделяя типы предложений, синтаксические конструкции и функции слов в предложении [3, с. 4]. Также применяется классификация языков, диалектов.

Выделяют также семантическую таксономию, которая занимается классификацией слов по их значениям, объединяя слова вокруг общего семантического ядра. Самый простой пример применения таксономической классификации – это разделение существительных по тематическим группам: предметы, имена, абстрактные понятия и т. д.

Семантическое поле характеризуется как набор слов, сгруппированных семантически, которые относятся к определенному предмету [4, с. 14]. Сама идея построения семантического поля тесно связана с понятием таксономии, поскольку представляет собой выстроенную по определенному плану систему языковых единиц.

Семантическое поле – это совокупность слов, объединенных общим значением, отражающим определённую сферу реальности. Слова в семантическом поле связаны отношениями семантической близости, синонимии, антонимии и др. Метод группировки по семантическому полю помогает упорядочить языковую систему, которая определяется как набор взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, образующих единое целое [5, с. 358].

Таксономия и семантического поле взаимодействуют друг с другом, поскольку таксономическая классификация позволяет обнаружить структуру семантического поля, выделить его подкатегории и выстроить взаимосвязи между отдельными составляющими.

Наиболее наглядно это можно показать на примере понятий из биологии. Семантическое поле термина "насекомые" может быть таксономически классифицировано на огромное количество видов: бабочки, стрекозы, пауки, гусеницы и т. д. Внутри каждого подполя слова связаны отношениями гиперо-

ними (общее название) и гипонимии (конкретное название). Так, на примере зоонимов английского языка, "пчела" (*bee*) является гипонимом «насекомого» (*insect*), а «трутень» (*drone*) – гипонимом «пчелы» [6, с. 105]. Также примером иерархической классификации может служить цепочка «сельское хозяйство» (*agriculture*) – пчеловодство (*beekeeping*) – производство пчел-маток (*producing queens*), где выстраиваются аналогичные связи гиперонимов и гипонимов.

Применение таксономического подхода к анализу семантических полей важно прежде всего для систематизации знаний, которая позволяет упорядочить лексические единицы, облегчая овладение сложными понятиями языка. Использование его способствует глубокому исследованию отношений внутри семантического поля. Кроме того, таксономия играет важную роль в понимании языковой картины мира, так как содержание и иерархия семантического поля передают особенности восприятия мира носителями языка. Что касается сферы изучения иностранных языков, таксономия позволяет разделять и группировать лексику по тематическим разделам, а также уровням освоения языка, что является ключевым аспектом при создании учебников и в подаче студентам материала.

Таким образом, таксономический подход к анализу семантического поля является мощным инструментом лингвистического исследования, помогая нам глубже понять структуру и функционирование языка, а также упорядочить и определенным образом выстроить подачу информации.

Применение таксономических методов в лингвистике позволяет структурировать языковой материал, выявлять закономерности на основе общих особенностей и правил в языке, что важно для понимания его строения и функционирования, а также разрабатывать лингвистические теории.

С развитием науки и появлением новых данных классификации могут возникать новые подходы, течения и методы. Важно понимать, что таксономия в лингвистике не является

статичной системой. Тем не менее, таксономический подход остается одним из важнейших инструментов для изучения языка и его структуры.

Литература

1. *Andersen, W. Lorin*, Longman. A taxonomy for reading, teaching and assessing. – New York, 2001. – 301p.
2. *Marzano, J. Robert*, Kendall, S. John. Designing & Assessing Educational Objectives. – California : Corwin Press, 2008. – 193 p.
3. *Saeed, I. John*. Semantics. – Oxford : Blackwell Publishing, 1997. – 410 p.
4. *Jackson, H.* Words, Meaning, and Vocabulary. – London : Continuum, 2000. – 140 p.
5. *Жеребило, Т. В.* Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. – 488 с.
6. *Свиштунова, И. А.* Особенности семантического поля "пчеловодство" в английском словаре и целесообразность его составления для профессионального перевода // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (34). – С. 105–108.

Именной указатель

- Аббасова З. Б. 365
Авлова Т. Б. 215
Азнагулова Ф. Р. 44
Алия 15
Антонов Д. А. 54
Анциферова О. В. 19, 146
Аянова А. М. 175
Бачурина А. А. 58
Буре Н. А. 219
Ван Ифань 19
Ван Цзясинь 102
Ван Юйчжи 109
Вихриева И. В. 224
Войку О. К. 401, 405
Гадзова А. Ю. 232
Го Ханьвэнь 237
Головина Е. А. 241
Гэн Цзе 245
Дай Юньфан 250
Дмитриева Е. Е. 22
Доценко М. Ю. 254
Ерженинова С. В. 259
Ерофеева И. Н. 15, 49, 203
Жданович О. А. 263
Задонская Г. А. 65
Зиновьева Е. И. 115
Игошина О. А. 268
Кайсарова С. Н. 271
Кайшева К. В. 413
Калашникова О. В. 254
Каширина А. Б. 121
Кирилова В. В. 69
Климова С. В. 422
Коваленко Б. Н. 276
Коврижкина Д. Г. 282, 395
Косарева Л. А. 287
Костюк Н. А. 292, 345
Коханова А. В. 426
Кремененко У. О. 282
Кривушенко Ю. Е. 127
Кузнецова Е. Б. 77
Ласкарева Е. Р. 298
Львова А. Ф. 436
Любивая А. И. 161
Мальшева Н. Г. 309
Мальцев И. В. 85
Марусенко Н. М. 215
Мелерувич А. М. 4
Меркулова Е. А. 314
Миллер Л. В. 135
Михальчук Е. П. 190
Мищенко А. В. 439
Мокиенко В. М. 4
Морокова В. В. 85
Московкин Л. В. 321
Мулдарова Н. А. 141
Налимова Т. А. 90
Наумович Гордана 326
Некора Н. Е. 334
Остович Е. Н. 339
Панько Л. Н. 345, 349
Пашкова М. Н. 224
Петрова С. А. 97
Платицина В. О. 146
Победаш Е. В. 179
Подина Л. В. 354
Поповцева М. В. 445
Ребикова Л. Д. 401
Реутова М. А. 232
Романова Н. Ю. 185
Румянцева Е. В. 151
Сагидуллина Ю. Р. 27
Самсонова А. А. 155
Санникова О. И. 405
Свистунова И. А. 449
Семенов А. А. 190
Сираждинова Л. Р. 360
Снежко К. М. 365
Стрельникова Н. Д. 196
Суханова О. В. 219

Сюй Икунь. 166
Тираспольская А. Ю. 32
Токина А. И. 38
Турсунов Исломбек 203
Украинский В. А. 373
Усенко И. Ю. 38
Хруненкова А. В. 44
Цинцзе Ли 305
Чжоу Кайжуй 49

Чжоу Линь 170
Чжу Мэнтин 378
Шатилов А. С. 383
Шведова О. В. 426
Шубина И. В. 97
Щукина Д. А. 209
Якимов А. Е. 4
Ян Маньлин 390

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО	4
<i>Мелерович А. М., Мокиенко В. М., Якимов А. Е.</i>	
Фразеологические сращения в художественной речи	4
<i>Алия, Ерофеева И. Н.</i> Ласкательные слова как средство создания образа лирической героини в русской народной песне . . .	15
<i>Ван Ифань, Анциферова О. В.</i> Словообразовательное гнездо эмотивных глаголов: специфика организации	19
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Формирование языковой компетенции студентов при изучении внешних заимствований	22
<i>Сагидуллина Ю. Р.</i> Родительный и дательный падежи в предложно-падежных сочетаниях со значением причины с предлогами из-за и благодаря.	27
<i>Тираспольская А. Ю.</i> Изучение метафорической терминологии языка медицины в иностранной аудитории (на примере внешней анатомии губ и периоральной области лица)	32
<i>Токина А. И., Усенко И. Ю.</i> К вопросу о специфике семантических и аспектуальных свойств ментальных глаголов в курсе РКИ («Верю, но не знаю», «знаю, но не понимаю»)	38
<i>Хруненкова А. В., Азнагулова Ф. Р.</i> Семантика и функционирование глаголов, обозначающих статическое состояние жизни в достатке и процветании, в русском языке	44
<i>Чжоу Кайжуй, Ерофеева И. Н.</i> «Собор» как ядерная единица лексико-тематической группы «религиозные здания» в романе И. Измайловой «Собор»	49
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	54
<i>Антонов Д. А.</i> Горно-геологическая лексика в профессиональной коммуникации	54
<i>Бачурина А. А.</i> Электронное письмо-просьба преподавателю: коммуникативные стратегии студентов	58
<i>Задонская Г. А.</i> Интеграция гуманитарных дисциплин как вектор корректировки текстоформирующей деятельности студентов (курсантов)	65
<i>Кирилова В. В.</i> Принципы сетевой коммуникации между участниками учебного процесса в вузе	69
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Игровые приемы на занятиях по культуре речи: лингвистические мемы	77

<i>Мальцев И. В., Морокова В. В.</i> Динамические процессы в жаргонной лексике	85
<i>Налимова Т. А.</i> Вопросы экологии в преподавании русского языка и культуры речи	90
<i>Петрова С. А., Шубина И. В.</i> Развитие медиаграмотности студентов вуза на занятиях в курсе «русский язык и культура речи» в условиях роста объёма недостоверной информации	97
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.	102
<i>Ван Цзясинь.</i> Диалогическое общение китайских и российских студентов как пространство формирования межкультурной компетенции	102
<i>Ван Юйчжи.</i> Диахроническая эволюция метафорических систем в технодискурсе (на материале интернет-мемов)	109
<i>Зиновьева Е. И.</i> Смекалистый человек в зеркале русской идентичности	115
<i>Каширина А. Б.</i> Тематическая классификация устойчивых сравнений с демонологическим компонентом, характеризующих внешность человека	121
<i>Кривушенко Ю. Е.</i> Специфика русских ментальных стереотипов о счастье на фоне китайской лингвокультуры	127
<i>Миллер Л. В.</i> Типология коммуникативных неудач в процессах межкультурного общения (семантический аспект)	135
<i>Мулдарова Н. А.</i> О социолингвистических особенностях реализации русской речеповеденческой тактики “разрешение”	141
<i>Платицина В. О., Анциферова О. В.</i> Трансформация образа бабы-яги в современном языковом сознании (на материале опроса носителей языка)	146
<i>Румянцева Е. В.</i> Лингвокультурологический потенциал наименований частей суток в русском языке: корпусный подход	151
<i>Самсонова А. А.</i> От каравая до юэбина: развитие межкультурной компетенции через мини-исследования на занятиях по РКИ (уровень Б1–Б2)	155
<i>Любивая А. И.</i> К определению понятия <i>память</i> в современных исследованиях в лингвокультурологии и культурологии	161
<i>Сюй Икунь.</i> Устойчивые сравнения русского языка с прилагательными, обозначающими девиантное поведение человека	166
<i>Чжоу Линь.</i> Использование русскоязычных аутентичных видеоматериалов для преодоления трудностей межкультурной коммуникации китайских студентов	170

IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ	175
<i>Аянова А. М.</i> Семантический анализ градации в современной женской поэзии	175
<i>Победаш Е. В.</i> Знакомство китайских учащихся с историей появления чая в России	179
<i>Романова Н. Ю.</i> Влияние комедии А. С. Грибоедова на создание образов второстепенных героев светских повестей 1820–1830-х годов XIX века	185
<i>Семенов А. А., Михальчук Е. П.</i> Погружаясь в «темную материю» (по страницам американского научно-фантастического романа)	190
<i>Стрельникова Н. Д.</i> О детской поэзии на уроке РКИ (Агния Барто и Эмма Мошковская)	196
<i>Турсунов Исломбек, Ерофеева И. Н.</i> Неологизмы в романе Пелевина «Трансгуманизм»: человек и его оснащение в мире будущего	203
<i>Шукина Д. А.</i> Документальная проза Захара Прилепина о войне на Донбассе	209
 V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	215
<i>Авлова Т. Б., Марусенко Н. М.</i> Проблематика категории одушевлённости/неодушевлённости в обучении русскому языку как иностранному	215
<i>Буре Н. А., Суханова О. В.</i> Формирование начальной языковой компетенции иностранных учащихся медико-биологического профиля на материале текстов по анатомии. Довузовский этап обучения	219
<i>Вихриева И. В., Пашкова М. Н.</i> Коллективный психологический портрет иностранного аспиранта-медика: клиповое мышление и адаптация дидактических подходов в обучении РКИ	224
<i>Гадзова А. Ю., Реутова М. А.</i> Использование мини-влогов как эффективного инструмента формирования коммуникативных навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному ..	232
<i>Го Ханьвэнь.</i> Развитие аудитивных умений с помощью ИИ-технологий (в аспекте русского языка как иностранного)	237
<i>Головина Е. А.</i> Входное тестирование по русскому языку как иностранному на базе электронных образовательных платформ (Moodle, Canvas, Google platform)	241

Гэн Цзе. К вопросу об обучении профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции китайских студентов на материале дисциплины «Графический дизайн»	245
Дай Юньфан. Отбор учебного материала для обучения русскому порядку слов учащихся 12 класса китайской средней школы	250
Доценко М. Ю., Калашишникова О. В. Тема «Метро Санкт-Петербурга» как межплатформенный методический конструктор в обучении РКИ	254
Ерженинова С. В. Проблема педагогического описания глагольной префиксации в аспекте преподавания русского языка как иностранного	259
Жданович О. А. Методы учения иностранным языкам в рамках когнитивно-стилевой методики	263
Игошина О. А. Анекдоты в практике преподавания русского языка как иностранного	268
Кайсарова С. Н. К вопросу обучения русской пунктуации студентов-иностранцев.	271
Коваленко Б. Н. Йоханнес Баар и дело его жизни (к 105-летию со дня рождения)	276
Коврижкина Д. Г., Кремененко У. О. Основные принципы составления лингводидактически выверенного перечня речевых жанров для базового уровня владения РКИ: алгоритм идентификации, критерии отбора и описания жанров	282
Косарева Л. А. Курс по языку специальности на цифровой платформе	287
Костюк Н. А. Способы преодоления ксеноглоссофобии на занятиях РКИ (уровень А1+ – А2)	292
Ласкарева Е. Р. Лингвометодический семинар по проблемам обучения китайцев русскому языку	298
Цинцзе Ли. Метод формирования у студентов навыков и умений перевода	305
Мальшова Н. Г. Аутентичный художественный текст как дидактический ресурс на занятиях РКИ	309
Меркулова Е. А. Интеграция STEM-контента в процесс преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения	314
Московкин Л. В. Основные тенденции развития лингводидактики	321
Наумович Гордана. Сербско-русские межязыковые омонимы в обучении русскому языку	326

<i>Некора Н. Е.</i> Особенности применения технологий искусственного интеллекта в практике обучения русской грамматике иностранных учащихся	334
<i>Остович Е. Н.</i> Начальный этап обучения русскому языку как иностранному в музыкальном вузе: проблемы и задачи	339
<i>Панько Л. Н., Костюк Н. А.</i> Моделирование мировоззренческой матрицы при обучении РКИ (обучение студентов-инофонов факультета искусств)	345
<i>Панько Л. Н.</i> Текстовые категории как структурные компоненты обучающего поликодового текста (в аспекте РКИ)	349
<i>Подина Л. В.</i> Возможности применения искусственного интеллекта на занятиях по РКИ в военном вузе	354
<i>Сираждинова Л. Р.</i> Инновационные технологии и цифровые платформы в обучении русскому языку как иностранному: разработка и апробация чат-бота для подготовки к тестированию на уровень А2	360
<i>Снежко К. М., Аббасова З. Б.</i> Особенности формирования научного стиля речи у иностранных студентов-франкофонов в процессе изучения русского языка (продвинутый этап)	365
<i>Украинский В. А.</i> Обучение иностранцев синтаксису русского языка (на примере сложного предложения с союзным словом <i>который</i> в косвенных падежах)	373
<i>Чжу Мэнтин.</i> Обучение китайских студентов русской эмотивной лексики	378
<i>Шатилов А. С.</i> Двоевластие в методике: архаисты vs. новаторы	383
<i>Ян Маньлин.</i> Обучение китайских студентов (уровень В2) употреблению глаголов с постфиксом <i>-ся</i> со значением действия «на себя» и действия «для себя»	390
<i>Коврижкина Д. Г.</i> Проектирование спецкурса «Синтаксис разговорной русской речи: лингвистический и лингводидактический аспекты»	395
VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	401
<i>Войку О. К., Ребикова Л. Д.</i> Известные напитки в английских и испанских идиомах	401
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Рыбы и дары моря во фразеологизмах в испанском и французском языках	405
<i>Кайшева К. В.</i> Модель реализации балльно-рейтинговой системы оценивания при обучении иностранным языкам	413
<i>Климова С. В.</i> Аналогия как когнитивный механизм словообразования	422

<i>Коханова А. В., Шведова О. В.</i> Культурные коды и аллюзии в заголовках британской и немецкой прессы	426
<i>Львова А. Ф.</i> Английский язык как инструмент формирования профессиональной креативности	436
<i>Мищенко А. В.</i> Роль стратегической компетенции в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов	439
<i>Поповцева М. В.</i> Практическое применение интегративного подхода при изучении иностранных языков	445
<i>Свиштунова И. А.</i> Таксономический подход к анализу семантического поля на примере зоонимов английского языка	449
Именной указатель	454

Научное издание

**Проблемы преподавания филологических
дисциплин в высшей школе**

Материалы докладов и сообщений
XXXI международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 07.04.2026 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 28,8. Тираж 50 экз. Заказ 81.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26