Ассоциация преподавателей РКИ

ИР институт русистики

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ЦЕНТР ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
«ИНСТИТУТ РУСИСТИКИ»

АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

# БУДУЩЕЕ РУСИСТИКИ: ПРАКТИКА И МЕТОДОЛОГИЯ

Сборник статей
I Международной научно-практической конференции

г. Москва (27 августа 2025 года)

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ЦЕНТР ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
«ИНСТИТУТ РУСИСТИКИ»

АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

# БУДУЩЕЕ РУСИСТИКИ: ПРАКТИКА И МЕТОДОЛОГИЯ

Сборник статей
I Международной научно-практической конференции

г. Москва (27 августа 2025 года)

Санкт-Петербург
Издательский дом «Scientia»
2025

УДК 811.161.1’243(063)
ББК 81.411.2-99я431
Б90

Р е з е н з е н т ы :
***Шляхов Владимир Иванович*** *— д. п. н., профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы;*

***Столетова Екатерина Константиновна*** *— к. ф. н., доцент кафедры русского языка и теории словесности Московского государственного лингвистического университета.*

Р е д а к т о р - с о с т а в и т е л ь :
*кандидат педагогических наук К. Е. Агафонова.*

**Б90** **Будущее Русистики: практика и методология** [Электронный ресурс]: Сборник статей I Международной научно-практической конференции, (Москва, 27 августа 2025 г.) / ред. сост. К. Е. Агафонова; АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики»; Ассоциация преподавателей РКИ. — Электрон. дан. (1 файл: 17,6 МБ, 260 с.). — Санкт-Петербург: Сциентиа, 2025. — Режим доступа: https://scientia-pub.org/index.php/Sci/catalog/book/124. — Загл. с экрана.

**ISBN 978-5-907902-50-3**

*На I Международной научно-практической конференции, объединяющей учёных и исследователей русского языка, преподавателей гуманитарных дисциплин, преимущественно русского языка как иностранного из разных стран (Россия, Польша, Куба, Казахстан, Кыргызстан и др.), обсуждаются актуальные вопросы русистики и методики преподавания русского языка как иностранного. Программа охватывает широкий спектр тем: от методики преподавания РКИ детям и взрослым до внедрения цифровых инструментов и кейс-методов, от работы с аутентичными текстами и новыми форматами уроков до вопросов социокультурной адаптации и продвижения русского языка в мире. Данный сборник адресован преподавателям гуманитарных дисциплин, а также широкому кругу читателей, интересующихся данной проблематикой.*

**УДК 811.161.1’243(063)**
**ББК 81.411.2-99я431**

© АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики», 2025.
© Коллектив авторов, 2025.
ISBN 978-5-907902-50-3
© АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики» (Оформление), 2025.

# *Содержание*


| | | |
|---|---|---|
| К.Е. Агафонова,<br>О.В. Алексеева<br>Е.М. Кичина | К вопросу об основных трудностях в процессе обучения РКИ (по результатам проведения Международного кейс-чемпионата среди преподавателей РКИ, проведенного Институтом Русистики) | 5 |
| Н.С. Абдуллаева | Изучение эмических единиц русского синтаксиса | 14 |
| Н.А. Алкснит | Учебная презентация: междисциплинарный взгляд на дизайн учебных материалов | 18 |
| Н.В. Атаманова,<br>Д.И. Торопыно | Динамика развития интернет–сленга в период с 2020-2025 г.г. (на примере социальной сети «ВКонтакте») | 24 |
| А.Е. Бибикова | Темпоральные синтаксически несвободные словосочетания с неопределённо-количественными числительными в романе В. Каверина «Два капитана» | 41 |
| М.Р. Бережная,<br>А.И. Ибатуллин | Опыт использования приложения «Яндекс Диск» для организации домашней работы слушателей подготовительного факультета, изучающих русский язык как иностранный | 47 |
| Н.Д. Вьюн | Фонематическое развитие первоклассников: методика и практика работы с пособием «Звуковые ступеньки» | 54 |
| М.Д. Гуськова | Критерии отбора мультимодальной рекламы при обучении РКИ иностранных студентов российских вузов | 63 |
| К. Ю. Давлетшина,<br>С.В. Калинин | Язык СВО: военные термины и боевые команды | 70 |
| Дин Чжаосюань | Использование материалов СМИ в целях повышения аудитивных навыков китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному | 74 |
| Н.В. Зыкова | Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском как инструмент формирования коммуникативной компетенции | 80 |
| В.А. Королько,<br>А.А. Суфиева | Обзор учебных пособий по истории России для иностранных слушателей подготовительного отделения: от хронологии до социокультурной адаптации | 87 |
| А.А. Лебедев | О проекте курса повышения квалификации для преподавателей РКИ «Русские глаголы – это просто» | 94 |
| Мафтунахон Мамасоли кизи Маматова | Преподавание РКИ детям при помощи музыки: современные методики и перспективы | 99 |
| В.Ю. Матвиенко | Повышение эффективности изучения иностранных языков на основе техник нейролингвистического программирования на примере преподавания русского языка как иностранного | 105 |
| В.А. Матях | Интернет-коммуникации как пространство формирования русской языковой идентичности у изучающих РКИ | 114 |
| П.М. Меньшова | Научно-популярное медиа как вспомогательный инструмент для преподавания русского языка как иностранного (на материале научно-популярного издания о русском языке и лингвистике «Изборник») | 121 |

| | | |
|---|---|---|
| Е.А. Меркулова | Швейцария — Россия. Из опыта преподавания русского языка | 129 |
| Е.В. Минаева | Наставничество и социально-культурные мероприятия в процессе адаптации иностранных обучающихся | 134 |
| Ю.Ю. Мингалева | Цифровые вызовы воспитания мультилингвальной личности: как нейросети могут компенсировать эффекты клипового мышления | 139 |
| Ю.Ю. Митроченкова | Ценность изучения лексической темы «Национальная кухня» в аспекте русского как иностранного на примере базового учебника РКИ | 146 |
| М. дель К. Наваррете Рейес<br>С. Алонсо Пас<br>Р. Родригес Гонсалес<br>М. Веития Мора | Русский язык как факультативный предмет в бакалавриате по английскому языку и второму иностранному языку | 151 |
| Д.М. Мухамадиева,<br>К.Ю. Давлетшина | Изучение экономики на занятиях по РКИ как часть гуманитарного образования в военно-инженерном вузе | 157 |
| Н.В. Писарь | Цифровая трансформация лингводидактики на основе технологий искусственного интеллекта: вызовы и перспективы для методики обучения русскому языку как иностранному | 162 |
| И.В. Плеханов | Особенности обучения русскому языку китайских студентов | 169 |
| Л.Н. Полунина | Русский язык в контексте развития глобальной компетентности | 180 |
| Е.С. Рыжкова | Терминология Воздушно-космических Сил как предмет изучения современной русистики | 186 |
| Е.С. Свечникова | Мотивация взрослых студентов РКИ: как увлечь и удержать | 192 |
| Г.С. Тагаева<br>Н. К. Сегизбаева | Вопросы преподавания русского языка как иностранного | 198 |
| М.П. Тарасова | Определённо-личные предложения в лирике Р. Рождественского | 204 |
| Е.А. Федорова | Особенности употребления точки в современной русской письменной разговорной речи | 210 |
| И. С. Харитонова | Запрос совета в профессиональном дискурсе преподавателей русского языка как иностранного | 227 |
| Чжан Юаньцзэ | Военная лексика в произведениях Ф. И. Достоевского | 233 |
| О.Э. Чубарова | Особенности содержания учебных текстов для иностранцев, изучающих русский язык (уровни А1-А2) | 241 |
| О.А. Щербак | Особенности адаптации китайских студентов в России: культурные и социальные аспекты | 249 |
| К.А. Якименко | Язык «деревенской прозы» как способ выражения национального самосознания (на примере творчества Владимира Солоухина) | 255 |

# К вопросу об основных трудностях в процессе обучения РКИ (по результатам проведения Международного кейс-чемпионата среди преподавателей РКИ, проведенного Институтом Русистики)

**Агафонова Кристина Евгеньевна**
Кандидат педагогических наук
АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики»
Москва, Россия
Директор
agafonovake@yandex.ru

**Алексеева Ольга Вячеславовна**
ФГБОУ ВО «Росбиотех»
Москва, Россия
старший преподаватель
АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики»
Москва, Россия
Руководитель образовательных программ
olga.v.aleksejeva@gmail.com

**Кичина Екатерина Михайловна**
АНО ДПО «Учебный центр русского языка»
Россия, Москва
преподаватель-методист
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
факультет вычислительной математики и кибернетики,
Россия, Москва
Преподаватель
katerina.kichina@inbox.ru

*В данной статье представлен анализ результатов Международного кейс-чемпионата по преподаванию русского языка как иностранного (РКИ), состоявшегося в 2025 году. Материалом для настоящего исследования стали работы участников Чемпионата, представляющие собой решение кейсов, направленных на разработку учебных фрагментов и поиск методических решений для различных конкретных ситуаций обучения. В Чемпионате приняли участие 349 человек из 32 стран. В ходе анализа экспертной оценки решений участников по пяти критериям — методическая обоснованность, оригинальность подачи материалов, наглядность и доступность, практическая значимость и отсутствие фактических ошибок — выявлены как сильные стороны профессиональной подготовки преподавателей, так и типичные затруднения. Среди основных проблем выделены недостаточное внимание к интеграции всех видов речевой деятельности на занятии, ограниченное использование цифровых технологий, недостаточная визуализация учебного материала и использование примеров, не соответствующих уровню владения языком обучающихся.*

*Международный кейс-чемпионат по РКИ предоставил уникальный эмпирический материал для анализа профессиональной практики преподавателей, выявления методических трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ, и поиск путей их преодоления. После решения каждого из кейсов экспертами был произведен методический разбор кейса, указывающий на типичные ошибки и представляющий пути решения поставленных в кейсе задач.*
***Ключевые слова:*** *русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания, кейс-чемпионат, педагогические трудности, профессиональное развитие преподавателей.*

# The main difficulties in teaching Russian as a foreign language (based on the results of the International Case Championship for Russian as a foreign language teachers held by the Institute of Russian Studies)

**K.E. Agafonova,**
Candidate of pedagogical science,
Autonomous non-profit organization Center for the promotion of Russian language and culture «Institute of Russian Studies»
Moscow, Russia
Head
agafonovake@yandex.ru

**O.V. Alekseeva**
Russian University of Biotechnology (ROSBIOTECH)
Moscow, Russia
Senior teacher
Autonomous non-profit organization Center for the promotion of Russian language and culture «Institute of Russian Studies»
Moscow, Russia
Head of Educational Programs
olga.v.aleksejeva@gmail.com

**E.M. Kichina**
Russian language center
Moscow, Russia
teacher and methodologist
Moscow State University
Moscow, Russia
Teacher
katerina.kichina@inbox.ru

*This article presents an analysis of the results of the International Case Championship on Teaching Russian as a Foreign Language (RFL), which took place in 2025. The material for this study was the work of the Championship participants, which consisted of solving cases aimed at developing educational fragments and finding methodological solutions for various specific learning situations. A total of 349 participants from 32 countries took part in the*

*Championship. During the analysis of the participants' expert assessment of their solutions based on five criteria — methodological validity, originality of the presentation of materials, clarity and accessibility, practical significance, and absence of factual errors — both the strengths of the teachers' professional training and the typical difficulties were identified. Among the main problems, insufficient attention was paid to the integration of all types of speech activity in the lesson, limited use of digital technologies, insufficient visualization of the educational material, and the use of examples were highlighted. The International Case Championship in Russian as a Foreign Language provided a unique empirical material for analyzing the professional practice of teachers, identifying the methodological difficulties faced by Russian as a Foreign Language teachers, and finding ways to overcome them. After solving each of the cases, the experts conducted a methodological analysis of the case, pointing out typical errors and presenting ways to solve the tasks presented in the case.*

***Keywords:*** *Russian as a Foreign Language (RFL), teaching methodology, case championship, pedagogical difficulties, professional development of teachers.*

**Введение**

Современная система преподавания русского языка как иностранного (РКИ) находится в условиях активной трансформации, связанной с глобальными процессами цифровизации образования, интенсификацией академической мобильности и изменением профиля обучающихся (его мышления, механизмов восприятия информации и т.д.). В последние годы в научно-педагогическом сообществе возрастает интерес к исследованию практических аспектов преподавания РКИ. Это обусловлено необходимостью поиска эффективных методических решений, которые бы сочетали проверенные временем подходы и инновационные технологии. При этом особую актуальность приобретает анализ реальной педагогической практики, позволяющий выявлять как сильные стороны профессиональной подготовки преподавателей, так и типичные ошибки, препятствующие успешному усвоению языка иностранными студентами.

Одним из инструментов, позволяющих получить такой эмпирический материал, стал Международный кейс-чемпионат по преподаванию РКИ, организованный Институтом Русистики. Кейс-чемпионат предполагает не только изучение теоретических аспектов методики, но и решение конкретных педагогических задач, приближённых к реальным условиям обучения.

В ходе чемпионата преподаватели РКИ разрабатывали учебные фрагменты и методические решения для конкретных учебных ситуаций, оформленных в формате сторителлинга. На протяжении всей работы они сопровождали студента Алекса из Испании от его знакомства с русским алфавитом до поступления и начала учёбы в российском университете.

Актуальность проведённого исследования определяется тем, что выявленные в ходе кейс-чемпионата проблемы напрямую связаны с необходимостью повышения качества преподавания РКИ. Анализ выявленных трудностей и подготовка на его основе практических рекомендаций и целого курса повышения квалификации для

преподавателей РКИ на основе результатов исследования могут способствовать развитию эффективных методических стратегий, отвечающих современным образовательным реалиям.

Таким образом, целью данной работы является анализ результатов Международного кейс-чемпионата среди преподавателей РКИ, выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при разработке учебных материалов, и определение перспективных направлений совершенствования методической подготовки преподавателей.

**Материал исследования**

В кейс-чемпионате приняли участие **349 преподавателей РКИ из 32 стран**, включая как молодых специалистов, так и опытных педагогов с многолетней практикой. Благодаря принципу анонимного оценивания была исключена возможность субъективного влияния опыта, статуса или профессионального уровня участника на выставляемые баллы. Это позволило объективно проанализировать тенденции и общие методические дефициты, характерные для международного сообщества преподавателей РКИ.

Конкурс проходил в онлайн-формате и включал **10 равнозначных этапов (решение отборочных кейсов)** и **1 решающий (финальный кейс)**, каждый из которых представлял собой педагогическую задачу, оформленную в формате сценария реальной учебной ситуации. Основой всех заданий являлась сюжетная линия о студенте Алексе из Испании, изучающем русский язык от уровня А0 до поступления и обучения в российском университете.

Участникам предлагалось:

- разрабатывать конспекты уроков или их фрагменты;
- описывать и мотивировать используемые методы, приёмы и упражнения;
- подбирать и адаптировать учебные материалы;
- учитывать возрастные, психологические и культурные особенности учащегося.

Оценка решений осуществлялась экспертами Института Русистики по **пяти критериям**, каждый из которых оценивался по 10-балльной шкале:

1. **Методическая обоснованность** — соответствие базовым принципам методики преподавания РКИ.
2. **Оригинальность подачи материала** — использование авторских разработок, цифровых технологий и ресурсов, интерактивности.
3. **Наглядность и доступность** — качество визуальной поддержки, адаптация материалов к уровню владения языком студентов.
4. **Практическая значимость и тиражируемость** — возможность применения предложенных решений другими преподавателями и студентами без дополнительной адаптации, возможность интегрировать предлагаемые материалы в уже существующие курсы.

5. **Отсутствие ошибок** — корректность предоставляемого материала, а также отсутствие грамматических, лексических, фактических и другого рода ошибок.

Каждое решение кейса в отборочных турах оценивалось **тремя независимыми экспертами**, а финальные работы — **шестью экспертами**. Итоговый результат определялся путём вычисления среднего балла.

**Результаты исследования**

Рассмотрим полученные в ходе исследования результаты подробнее.

**1. Методическая обоснованность (7,89 из 10 баллов)**

Высокий средний балл по данному критерию свидетельствует о достаточно прочной профессиональной подготовке участников. Большинство преподавателей продемонстрировали знание базовых принципов методики РКИ: коммуникативной направленности, системности обучения и последовательного формирования речевых навыков.

Однако экспертный анализ показал и ряд недостатков:

- **недостаточная интеграция видов речевой деятельности**. Многие участники разрабатывали материалы для занятий на начальном этапе обучения РКИ, ориентированные преимущественно на чтение и говорение, игнорируя письменно-графический аспект. Между тем, согласно современным методическим рекомендациям, обучение письму должно начинаться во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности [Щукин, с. 153].
- **отсутствие домашнего задания**. В ряде решений кейсов уроки полностью завершались аудиторным временем и последующее закрепление материала не предусматривалось. Это противоречит классической структуре урока РКИ, где домашняя работа является важнейшим элементом формирования устойчивых навыков [Крючкова, Мощинская, с. 81].

Таким образом, хотя большинство преподавателей демонстрируют методическую грамотность, существуют определенные методические пробелы и несистемный подход к организации обучения.

**2. Оригинальность подачи материалов (7,03 из 10 баллов)**

Показатель оригинальности оказался ниже методической обоснованности, что объясняется неоднородностью профессиональной подготовки участников в сфере использования современных технологий.

Положительные тенденции:

- применение интерактивных методов обучения (работа в парах, ролевые игры, проектная работа и др.);
- использование мультимедийных материалов (видео, подкасты, интерактивные платформы и т.д.);
- разработка авторских упражнений и игровых заданий, в том числе с использованием онлайн-ресурсов.

Проблемные зоны:

- недостаток компьютерной грамотности у части участников, что ограничивало их возможности в создании современных учебных материалов;
- малое число примеров использования онлайн-ресурсов, искусственного интеллекта и автоматизированных сервисов для создания упражнений, игр, контрольных тестов и т.п.
- отсутствие адаптационный материалов при переходе из онлайн-формата в офлайн и наоборот.

В контексте современных тенденций, зафиксированных в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), преподаватель должен владеть методикой использования онлайн-ресурсов и мультимедийных материалов [Кузнецов, с. 11].

**3. Наглядность и доступность (6,54 из 10 баллов)**

Этот критерий получил наиболее низкую оценку среди всех.

Перечислим основные трудности:

- **недостаток визуальных опор на начальном этапе обучения**. В ряде кейсов преподаватели предлагали студентам упражнения без образцов или моделей, что затрудняло продуцирование собственных высказываний. Для начальных уровней РКИ визуальные опоры играют ключевую роль, так как они компенсируют дефицит языковых знаний у студентов и позволяют избегать языка-посредника или дозировать его использование.
- **неадаптированные примеры**. Встречались случаи использования сложных речевых конструкций и лексики, выходящей за пределы лексического минимума уровня владения языком студента. Например, объяснение глаголов движения с помощью причастий
- **отсутствие дидактических иллюстраций**. Недостаточно часто использовались схемы, таблицы, изображения и аудиовизуальные материалы, способствующие

формированию зрительных ассоциаций и лучшему усвоению учебного материала.

Эти данные демонстрируют необходимость более широкого внедрения принципов визуализации при обучении РКИ, особенно на базовых уровнях владения языком.

**4. Практическая значимость и возможность тиражирования (6,62 из 10 баллов)**

Показатель тиражируемости методических решений оказался средним.
Сильные стороны:

- наличие авторских разработок, которые могут быть использованы другими преподавателями без или с минимальной доработкой;

Недостатки:

- часть решений была слишком специфичной и не могла быть воспроизведена другими преподавателями без доработки. Это выявило необходимость стандартизации и методической поддержки для внедрения успешных кейсов в образовательную практику.

Эти результаты свидетельствуют о необходимости развивать у преподавателей навыки создания материалов, пригодных для дальнейшего тиражирования и интеграции в профессиональные сообщества.

**5. Отсутствие ошибок (9,14 из 10 баллов)**

Данный показатель является наивысшим и подтверждает высокий уровень языковой компетенции участников. Большинство материалов были грамотно оформлены, без лексических и грамматических ошибок. Однако были выявлены единичные случаи, когда авторы демонстрировали недостаточную внимательность к формулировкам заданий или включали в свои разработки недостоверные, непроверенные, материалы (фактические ошибки)

**Необходимость ввода дополнительного критерия оценивания: культурная релевантность**

По итогам Международного кейс-чемпионата также была выявлена необходимость ввода дополнительного критерия оценивания – оценка культурной релевантности предлагаемого материала. Таким образом, следует отмечать, например, ситуации, когда преподаватель при объяснении лингвострановедческого или культурологического материала формирует негативный образ России.

Этот элемент крайне важен, поскольку в задачи преподавателя по РКИ входит не только обучение языку как некой знаковой системе, но и введение обучающихся в русский культурный контекст.

Следует отметить, что современная методика преподавания русского языка как иностранного ставит перед собой важную задачу распространения русского языка и культуры за пределами России, стимулирования интереса к особенностям, ценностям, истории и культуре России, а значит – формирования положительного образа России за рубежом. Некорректное толкование пословиц и различных культурных реалий ведёт к искажению представлений иностранных студентов о стране изучаемого языка.

Например, при решении кейса на тему русского национального характера и российского менталитета посредством приведения пословицы «Что русскому хорошо, то немцу смерть», некоторыми преподавателями неоправданно была осуществлена поддержка негативных стереотипов и мифов о России: пьянство, лень и т.д., не формирующих положительный имидж нашей страны за рубежом. Тогда как истинное значение пословицы, показывающее особенности русского менталитета, следующее:

- Стойкость и адаптивность русских людей к любым трудностям. Русский человек – сильный и целеустремленный. Русские понимают, что у каждого народа свои особенности
- Выносливость и неприхотливость, в том числе из-за суровых климатических условий

**Заключение и выводы**

Результаты Международного кейс-чемпионата по преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) демонстрируют важные тенденции в профессиональной подготовке преподавателей и выявляют ключевые зоны для развития методики преподавания. Анализ полученных данных позволяет не только описать актуальные проблемы, но и предложить направления их решения, опираясь на современные педагогические и лингводидактические исследования.

Кроме того, важным выводом исследования является подтверждение высокой эффективности кейс-чемпионата как формы неформального повышения квалификации. Более 6000 просмотров видеоразборов кейсов свидетельствуют о востребованности подобного формата и его значительном обучающем эффекте.

Так, кейс-чемпионат может стать моделью для дальнейшего развития профессиональных сообществ, где преподаватели не только конкурируют, но и учатся друг у друга, получают экспертные комментарии и внедряют лучшие практики в собственную педагогическую деятельность.

Таким образом, Международный кейс-чемпионат подтвердил свою эффективность как инновационный инструмент неформального профессионального развития преподавателей РКИ. Его результаты могут служить основой для

совершенствования образовательных программ, повышения качества методической подготовки педагогов и формирования современной практико-ориентированной модели обучения русскому языку как иностранному.

## Литература

1. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.

2. Цифровые технологии в педагогической деятельности: учебное пособие / А.А. Кузнецов, К.Е. Агафонова, Е.М. Кичина [и др.]; под ред. А.А. Лазурского. — Москва: ИНФРА-М. – 223 с.

3. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / А.Н. Щукин – М.: Издательство «Икар», 2017. – 454 с.

# Изучение эмических единиц русского синтаксиса

**Н.С. Абдуллаева**
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан
студент
nazifonya@gmail.com

*В статье обсуждается проблема изучения синтаксических единиц русского языка как единиц языка в противопоставлении единицам речи. В разных лингвистических традициях сложилась общепризнанная традиция противопоставления единиц языка и речи на разных уровнях системы языка. На уровне синтаксиса русского языка такой подход еще не нашел последовательного применения. Автор предлагает свое видение эмических единиц русского синтаксиса.*
***Ключевые слова:*** *язык, речь, эмическая единица синтаксиса, модель, синтаксема, система*

# Study of empirical units of Russian syntax

**N.S. Abdullaeva**
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
student
nazifonya@gmail.com

*The article discusses the problem of studying syntactic units of the Russian language as units of language in opposition to units of speech. In various linguistic traditions, a generally recognized tradition of opposing units of language and speech at different levels of the language system has developed. At the level of syntax of the Russian language, such an approach has not yet found consistent application. The author offers his vision of emic units of Russian syntax.*
***Keywords:*** *language, speech, emic unit of syntax, model, syntaxeme, system*

Идеи «отца современной лингвистики» Ф. де Соссюра позволили языковедам четко развести язык и речь [Засорина, 1974, с. 47-53]. Это дало впечатляющие результаты при системном исследовании фонетического и других уровней языковой системы. Единицы языка были признаны имеющими знаковую природу. Они называются эмическими единицами (фонема, лексема и др.), противопоставленными единицам речи (звук, слово и др.). На уровне синтаксиса пока такое четкое противопоставление не получило широкого распространения. Не совсем понятно, куда – к языку или речи – относятся единицы, обозначаемые терминами «предложение», «словосочетание». Ясно, что эти недоступные для непосредственного восприятия эмические единицы можно показывать и исследовать при помощи исследовательских

моделей. Помимо чисто теоретической значимости исследования таких единиц для целостного восприятия системы русского языка они имеют и перспективный выход в прикладную область преподавания русского языка как иностранного. Синтаксемы это тот базис, который позволяет строить речевую деятельность на русском языке и передавать информацию, касающуюся жизненного опыта русского народа.

Первоначальные интересные шаги в направлении моделирования русского простого предложения в 60-е годы были сделаны Т.П. Ломтевым [Ломтев, 1976; Ломтев, 2020]. Он ясно ощущал двустороннюю знаковую природу предложения, но принятый им способ фиксации и представления объекта не давал возможности вполне прояснить и развить это понимание объекта, т.к. не использовались специальные символы и средства для демонстрации формы и содержания предложения.

В конце 60-х годов Н.Ю. Шведова разработала свои «структурные схемы» русских простых предложений, в которых использовала символический способ представления выражающей стороны. Это позволило ей поставить и по-своему решить задачу создания закрытого списка моделируемых объектов. Результат подобного подхода мы можем видеть в академической грамматике русского языка-70 [Грамматика современного русского литературного языка, 1970]. Но сам объект моделирования в отмеченной трактовке понимался ею слишком узко, – по сути дела, предложение сводилось к предикативному узлу, субъектно-предикатной структуре, к двусоставному или односоставному ядру предложения. Построенные ею структурные схемы не позволяют интерпретировать их как лингвистические знаки, т. е. соотнести каждую единицу списка с фиксированным содержанием обобщенно-пропозиционного типа [Грамматика современного русского литературного языка, 1970].

Следующий шаг был сделан известным синтаксистом В.А. Белошапковой, которая строже и шире подошла к пониманию и отображению моделируемых структур. Ее список предстает как своеобразная система предложенческих форм, за которыми отчетливо просматривается соответствующая ей синтаксическая семантика. Но все-таки и эти объекты, расширенные за счет конкретизации субъектных и предикатных компонентов, но не включающие в себя актантов, необходимых для выражения пропозициональных содержаний, остаются еще «расширенными» структурными схемами, а не моделями предложений [Белошапкова, 1997, с. 606-869].

Одной из задач конструктивного синтаксиса является составление полного («конечного», закрытого) списка структурных схем синтаксических единиц, аналогично системам, например, фонем. До сих пор в русской лингвистике нет единства по сложному вопросу о составе структурных схем, о принципах выделения строевых элементов. Различные мнения по вопросу о составе компонентов структурных схем можно свести к двум точкам зрения: 1) структурная схема включает лишь предикативный минимум; 2) структурная схема включает семантико-структурный минимум. Первая точка зрения позволяет выявить более объективные компоненты структурной схемы, вторая - дает простор для более широкой трактовки понятия «компоненты структурной схемы». Таким образом, в структурные схемы простого

предложения целесообразно включать лишь те строевые элементы, которые отражают логическую структуру мысли, определяющей синтаксические позиции членов предложения.

В «Грамматике-80» на материале русского языка компоненты структурной схемы по морфологическим признакам обозначаются латинскими буквами и сочетаниями букв (указывается часть речи, ее формы): N — nomen — имя, $V_f$ — verbum finitum — спрягаемая форма глагола, Inf — infinitivum — инфинитив, Adj — adjectivum — прилагательное, Pron — pronomen — местоимение, Adv — adverbium — наречие, Praed — praedicatum— предикатив (категория состояния), Part — participium— причастие, neg — negatio — отрицание, cop — copula — связка и т. д. При символах N, Pron и других цифры от 1 до 6 обозначают соответствующие падежи или лицо; символ S — singularium обозначает ед. ч., pl — pluralium — мн. ч. [Русская грамматика, 1980]. Отдельные авторы представляют модели предложений при помощи типовых высказываний [Золотова, 1982].

Мы допускаем, что на уровне синтаксиса может быть базовая единица, которую можно назвать синтаксемой. В своем понимании этой единицы нам близка позиция проф. М.И. Черемисиной [Черемисина, 1989; Черемисина, Колосова, 1994, с. 107-119]. То, что мы называем синтаксемой, она обозначает термином «элементарное простое предложение». Эта единица, как и другие эмические единицы языка, является знаком. Планом выражения здесь выступает структурная схема, а планом содержания – пропозиция, как мыслительная модель ситуации. Например, за фразой

*Буранному Едигею непонятен был сам принцип управления по радио* (Ч. Айтматов 1981, с. 38)

стоит синтаксема **N1 Adj (cop) N3 - кто/что каков кому/чему**

Согласно этой синтаксеме в речи могут манифестировать сколько угодно фраз этого типа. Приведем еще пример.

*И через час воз с кирпичом выехал из Умани, запряженный в две клячи* (Гоголь, 1984, с. 159)

Данная фраза восходит к синтаксеме **N1 Vf $N2_{prep}$ - кто/что двигаться откуда**

По этой синтаксеме также можно конструировать бесконечное число высказываний данного типа.

Основываясь на постулатах современной теоретической лингвистики, логично допустить, что в русском языке существует закрытая система синтаксем. Описание такой системы является важной задачей синтаксиса современного русского языка. На основе синтаксемы образуются другие синтаксические конструкции. Рассмотренные в сопоставительном аспекте синтаксемы служат важным подспорьем для преподавания русского языка как неродного и иностранного [Абдуллаев, Абдуллаева, 2022, с. 20-23].

Таким образом, изучение эмических единиц русского синтаксиса продолжает оставаться актуальной задачей современной русистики. Решение этой задачи позволить дополнить стройное представление о русском языке как системе. Данную систему образует иерархия уровней языка начиная с фонетического и заканчивая

синтаксическим. На каждом уровне представлена подсистема эмических единиц. Наименее изученным остается подсистема синтаксем на синтаксическом уровне языка. Изучение эмических единиц русского языка включает составление замкнутого списка синтаксем. Важно изучить парадигматику синтаксем, т.е. их грамматические формы, и закономерности варьирования. Это позволит установить системные отношения между синтаксемами на уровне синтаксиса.

## Литература


1. Абдуллаев С.Н., Абдуллаева Г.С. Вопросы моделирования простого предложения в русском и тюркских языках // Русский язык за рубежом.–2022.–№ 54.–С. 20-23.
2. Белошапкова В.А. Синтаксис // Современный русский язык.–М.: Высшая школа, 1997.–С. 606-869.
3. Грамматика современного русского литературного языка.–М.: Наука, 1970.–767 с.
4. Засорина Л.Н. Введение в структурную лингвистику.–М.: Высшая школа, 1974.–320 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса.–М.: Наука, 1982.–268 с.
6. Ломтев Т.П. Общее и русское языкознание.–М., 1976.– 384 с.
7. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории.–М., 2020.-200 с.
8. Русская грамматика.–т. 2.–М.; Наука, 1980
9. Черемисина М.И. О теоретических вопросах модельного описания предложений // Предложение в языках Сибири.– Новосибирск, 1989.–С.3-18.
10. ЧеремисинаМ.И., Колосова Т.А. О структурной модели и семантике предложения // Вопросы грамматики и лексикологии в историческом и синхронном описании.–Новосибирск, 1994.–С. 107-119.


## Источники примеров


Айтматов Ч. И дольше века длится день.–Фрунзе, 1981.–293 с.
Гоголь Н.В. Повести. Ревизор.–М.: Художественная литература, 1984.–352 с.

# Учебная презентация: междисциплинарный взгляд на дизайн учебных материалов

**Алкснит Наталья Антоновна**
ООО «Издательство «Грамота»
Москва, Россия
n.a.alksnit@yandex.ru

*В статье рассматриваются особенности оформления учебных презентаций как особого вида учебного материала. Подчеркивается, что современные учебные презентации для обучения иностранному языку требуют соблюдения баланса между информационной насыщенностью и удобством визуального восприятия. Предлагается междисциплинарный взгляд на оформление учебных презентаций с точки зрения методики обучения иностранному языку и принципов UX/UI-дизайна.*
***Ключевые слова**: учебная презентация, дизайн учебных материалов, принцип наглядности, лингводидактика, UX/UI-дизайн*

# Educational Presentation: An Interdisciplinary Perspective on the Design of Instructional Materials

Alksnit Natalia
Gramota Publishing LLC
Moscow, Russia

*The article examines the features of designing educational presentations as a distinct type of instructional material. It emphasizes that modern presentations in education require a balance between the density of information and the ease of visual perception. An interdisciplinary perspective on the design of educational presentations is proposed, combining teaching methodology with UX/UI design principles.*
***Keywords**: educational presentation, teaching materials design, principle of visual clarity, languodidactics, UX/UI*

В последние годы становится заметной тенденция к постепенному внедрению цифровых учебных материалов по русскому языку как иностранному, уже достаточно широко распространена информация об интерактивной версии учебника «Привет, Россия!» и онлайн-тренажере «Юна». Одновременно с этим активно развивается практика, когда сами преподаватели создают собственные учебные материалы и охотно делятся ими в сети, формируя общее профессиональное сообщество и расширяя доступ к качественным ресурсам для обучения. Презентации занимают особое место среди авторских цифровых материалов благодаря своей универсальности: это удобный

формат учебного контента, который легко использовать и который не требует от преподавателя дополнительной подготовки.

В последние годы появилось множество сервисов, онлайн-курсов и тренингов, посвящённых созданию красивых и эффективных презентаций. На рынке доступно огромное количество инструментов, обещающих научить визуальному сторителлингу, эффектному дизайну и современным приёмам подачи информации. Однако в образовательной сфере подобные системные решения встречаются крайне редко — обучению созданию презентаций именно как учебного материала уделяется недостаточно внимания. Это существенный пробел, ведь педагогические презентации требуют особого подхода: в них должна быть гармония между образовательной задачей, функциональностью, принципами подачи информации и эстетикой.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного опирается на принцип наглядности как один из фундаментальных дидактических принципов, особенно важного на начальных этапах обучения. Визуальная поддержка позволяет облегчить понимание новой лексики и грамматики, формирует устойчивые ассоциации и способствует развитию коммуникативных навыков. А.Н. Щукин подчеркивает ключевую роль принципа наглядности в обучении иностранным языкам, отмечая, что наглядность как средство обучения «будучи эффективным средством моделирования фрагментов объективной действительности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится обучение, определяется его содержание» [Щукин, 1981, с. 8].

Интерактивные презентации реализуются на занятиях как средство понятийно-графической наглядности, что предполагает реализацию комплекса когнитивных операций: выделение и хранение информации, ее структурирование, упорядочение и систематизация; информационную компрессию; визуализацию учебного материала в виде схем и опор [Штейнберг и др., 2021, с. 133]. Эти операции обеспечивают эффективное восприятие и усвоение учебного материала студентами, изучающими иностранный язык. Исследования подтверждают, что использование визуальных средств (иллюстраций, схем, инфографики) существенно повышает эффективность усвоения материала и скорость формирования элемента языковой компетенции [Арзамасцева, 2021; Кривенко, 2023].

Оформление учебной презентации, по мнению автора статьи, должно подчиняться определенным правилам. Ввиду того, что учебная презентация представляет собой цифровой учебный материал, она должна быть оформлена с опорой на следующие принципы: с одной стороны, критерии её оформления должны опираться на правила верстки печатных учебных изданий (учебников, пособий, практикумов), поскольку используемая в них композиция, символика уже знакомы обучающимся и с меньшей долей вероятности вызовут непонимание, а с другой стороны необходимо учитывать, что презентация является цифровым материалом, а значит, отличается особенностями восприятия.

Проблема цифрового чтения разрабатывается как отечественными, так и зарубежными исследователями. В первую очередь особую важность приобретают

исследования, посвященные стратегиям цифрового чтения, отличающегося от чтения с листа [Hillesund, 2010]. Исследования особенностей цифрового чтения показывают, что чтение информативных цифровых текстов происходит быстрее и качественнее, нежели повествовательного, а также то, что при чтении с экрана лучше «схватывается» фактическая информация [Лебедева и др., 2020, с. 89; Liu, 2005 и др.]. Цифровой текст отличается нелинейностью, его чтение характеризуется фрагментарностью и избирательностью восприятия: читатель не следует строго последовательному порядку изложения, а может переходить между различными элементами текста в зависимости от своих познавательных потребностей и стратегий обработки информации.

Методика подготовки учебных презентаций, по мнению автора статьи, должна сочетать использование принципов UX/UI-дизайна с дидактическими подходами, обеспечивая не только визуальную привлекательность и удобство использования презентаций, но и их педагогическую эффективность. Использование UX/UI-дизайна способствует созданию интуитивных и структурированных интерфейсов, что обеспечивает студентам быструю ориентацию в материале, снижает когнитивную нагрузку и помогает лучше сосредоточиться на содержании урока, способствуя более глубокому и осознанному пониманию изучаемых языковых и лингвистических аспектов. При использовании принципов дизайна интерфейсов в разработке презентаций становится легче направлять внимание студента на определенные фрагменты слайда, а также можно уменьшить объем когнитивной нагрузки и обеспечить студенту чёткое понимание учебных задач.

UX/UI-дизайн — это процесс разработки цифровых продуктов и сервисов, обеспечивающий удобное, интуитивное понятное взаимодействие пользователя с готовым цифровым продуктом. В образовательном контексте этот подход приобретает особую значимость, поскольку эффективность и вовлеченность в работу с продуктом во многом зависят от качества их пользовательского интерфейса и продуманности пользовательского опыта. Такая характеристика, как «юзабилити» (удобство использования) является очень важным требованием в приложениях и на сайтах, постулируя необходимость интуитивно понятных и легких в навигации интерфейсов. Современные исследования подчеркивают важность применения принципов UX-дизайна в образовательных технологиях – это одна из основ современного направления как дизайн образовательного опыта (Learning Experience Design). LX-дизайн представляет собой человеко-ориентированный, теоретически обоснованный и социокультурно чувствительный подход к дизайну обучения, направленный на продвижение обучающихся к определенным учебным целям и основанный на методах UX-дизайна [Schmidt, Huang, 2021].

Принципы UX-дизайна в контексте учебных презентаций реализуются через продумывание конкретных действий, которых должен совершить студент для достижения учебной цели, например, поиск информации, выполнение задания или закрепление материала, после чего подбираются соответствующие визуальные элементы, чтобы максимально упростить и направить этот процесс. Сюда же входит

подбор релевантных иллюстративных материалов, наиболее эффективных объяснений, подбор способов визуального представления информации (таблицы, схемы, списка). Таким образом, строится «карта опыта», по которой должен пройти студент.

Композиция и визуальная эстетика представляют собой аспекты UI-дизайна, отвечающие за внешний вид и организованность презентации: правильное расположение элементов, баланс между изображением и текстом, гармония цвета и шрифтов создают привлекательный и легкий для восприятия интерфейс. Это обеспечивает ясную визуальную структуру, которая помогает студенту быстрее ориентироваться в материале и сосредоточиться на содержании, а не на поиске или интерпретации элементов. Обеспечение этой ясной структуры достигается вследствие применения ряда принципов:

- Единства (гармонической связанности всех элементов);
- Гештальта (целостности восприятия композиции);
- Иерархии (упорядоченности элементов по степени важности);
- Баланса (визуального «равновесия»);
- Контраста (выделения ключевых элементов через противопоставление);
- Масштаба (грамотного соотношения размеров элементов);
- Доминанты (сохранение главного акцента композиции) [Teo, 2025].

Таким образом, UX и UI в учебной презентации тесно связаны: UX – это запланированные действия, функциональная часть, определяющая, что студент делает, а UI — визуальная часть, обеспечивающая комфорт и эстетическую привлекательность, создающая условия для более эффективного понимания и усвоения материала, упрощающая визуальное восприятие информации. Их синтез позволяет сформировать педагогически оправданный, эстетичный и удобный в использовании образовательный продукт. Применение этих принципов в дизайне учебных презентаций способствует созданию визуально привлекательных, функциональных и педагогически эффективных образовательных инструментов, помогает сделать взаимодействие с материалом интуитивно понятным и повысить эффективность обучения.

Ранее в рамках этого же исследования была предпринята попытка обозначить критерии эффективного учебного материала, среди которых:

1. Визуальное оформление: корректная цветовая схема, контрастность, использование достаточного размера шрифта (отсутствие затруднений при прочтении).
2. Простота восприятия, под которой понимается исключение трудностей для понимания материала и элементов, не несущих смысловой нагрузки, но могущих оттянуть внимание на себя.
3. Использование релевантных графических элементов в зависимости от цели предъявления.

4. Информативность и сегментарность контента (предъявление материала небольшими законченными смысловыми фрагментами, адекватная загруженность единицы материала).
5. Целостность и ясность цели предъявления: соответствие материала целям обучения, прозрачность предъявляемой информации и понятность инструкций для студентов. Методическая целесообразность использования модусов. [Алкснит, 2024].

Эти критерии объединяют методические требования к дидактическим материалам и имеющиеся правила дизайна интерфейсов, в чем реализуется междисциплинарный взгляд на учебные презентации.

Таким образом, грамотно оформленная учебная презентация для обучения иностранному языку (и не только) — это симбиоз методики преподавания и принципов UX/UI-дизайна, где каждое решение преследует дидактическую и эргономическую задачу: максимально облегчить усвоение материала, поддержать визуально-когнитивные процессы, обеспечить предсказуемость и комфорт обучения в цифровой среде. В образовательной сфере уже высказывалась мысль о пользе внедрения курса «UX/UI-дизайн» в учебный процесс для подготовки будущих педагогов – по мнению исследователей, это позволит подготовить новое поколение преподавателей, умеющих создавать электронные образовательные ресурсы, ориентированные на обучающихся [Grigoryan, 2024], что несомненно достойно поддержки и продолжения работы в этом направлении.

**Литература**


1. Алкснит Н. А. Критерии эффективного оформления цифрового учебного материала для синхронного онлайн-урока по РКИ / Н.А. Алкснит // МНКО. – М., 2024. – №4 (107). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-effektivnogo-oformleniya-tsifrovogo-uchebnogo-materiala-dlya-sinhronnogo-onlayn-uroka-po-rki (дата обращения: 15.07.2025).
2. Арзамасцева Н. Ю. Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ / Н.Ю. Арзамасцева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курган, 2021. – №2 (58). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-na-zanyatii-po-rki (дата обращения: 28.07.2025).
3. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кривенко Ольга Федоровна. - Москва, 2023. - 23 с.
4. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М.Ю. Лебедева, Т.С. Веселовская, О.Ф. Купрещенко // ПНиО. – М., 2020. – №4 (46). URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-tsifrovyh-tekstov-mezhdistsiplinarnyy-vzglyad (дата обращения: 11.07.2025)
5. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н., Вахидова Л. В., Фатхулова Д. Р. Визуальные дидактические регулятивы как инструменты учебной деятельности: развитие и прикладные аспекты / В.Э. Штейнберг и др. // Образование и наука. – Екатеринбург, 2021. – Т. 23, № 6. – С. 126–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-126-52
6. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. — М.: Русский язык, 1981.— 128 с.
7. Gordon K. 5 Principles of Visual Design in UX / Электронный ресурс, URL: nngroup.com/articles/principles-visual-design/ (дата обращения: 11.07.2025)
8. Grigoryan N., Hakobyan S., Harutyunyan Y. On the methods of teaching the discipline “UX/UI design” in pedagogical universities, with the purpose of teaching future teachers to design educational resources oriented to learners. // Main issues of pedagogy and psychology, 2024. – 11(1), 129–144. Https://doi.org/10.24234/miopap.v1i11.18
9. Hillesund, T. Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. / T. Hillesund // *First Monday*. – 2010. – *15*(4). https://doi.org/10.5210/fm.v15i4.2762
10. Liu Z. Reading behavior in the digital environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years / Z. Liu. // Journal of Documentation. 2005. — Vol. 61. — N 6. — P. 700-712. — URL: https://www.researchgate.net/publication/235259201_Reading Behavior in the Digital_Environment_Changes_in_Reading_Behavior_Over_the_Past_Ten_Years (дата обращения: 11.07.2025).
11. Schmidt M., Huang R. Defining Learning Experience Design: Voices from the Field of Learning Design & Technology. /M. Schmidt, R. Huang// TechTrends. – 2021. – 66(3). https://doi.org/10.1007/s11528-021-00656-y
12. Teo Y.S. The Key Elements & Principles of Visual Design / Y.S. Teo // Interaction Design Foundation – IxDF. – 2025. – URL: https://www.interaction-design.org/literature/article/the-building-blocks-of-visual-design (дата обращения: 25.07.2025).

# Динамика развития интернет–сленга в период с 2020-2025 г.г. (на примере социальной сети «ВКонтакте»)

**Атаманова Наталья Викторовна**
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Россия
доцент кафедры русского языка
atamanova2001@list.ru

**Торопыно Данила Иванович**
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Россия
студент
danila.toropyno@mail.ru

*Настоящее исследование посвящено динамике развития интернет-сленга в социальной сети «ВКонтакте» в период с 2020 по 2025 год. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью изучения процессов языковой эволюции в цифровой среде, оказывающей значительное влияние на формирование молодежной культуры и коммуникации. Целью статьи является выявление и анализ основных тенденций развития интернет-сленга во «ВКонтакте», а также определение факторов, влияющих на его формирование и распространение. Методология исследования включает сбор текстовых данных (комментарии и публикации), лингвистический анализ (контент-анализ, этимологический и семантический анализ) и социолингвистическую интерпретацию полученных результатов. Выявлены новые сленговые единицы, определены изменения в семантике и частотности употребления существующих сленгизмов, а также установлены взаимосвязи между языковыми изменениями и социальными, культурными и политическими событиями. Полученные результаты позволяют углубить понимание и расширить представление об особенностях молодежной онлайн-коммуникации и выявить основные тенденции развития интернет-сленга в современном цифровом обществе.*

***Ключевые слова**: интернет-сленг, социолингвистика, лексика, динамика, тенденция, социальная сеть, «ВКонтакте».*

# Dynamics of the development of Internet slang in the period from 2020 to 2025 (using the VKontakte social network as an example)

**Atamanova Natalya Viktorovna**
candidate of philology, associate professor
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
teacher of the department of russian language
atamanova2001@list.ru

**Toropyno Danila Ivanovich**
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky,
Bryansk, Russia
student
danila.toropyno@mail.ru

*This study focuses on the dynamics of the development of Internet slang in the «VKontakte» social network from 2020 to 2025. The relevance of this work is due to the need to study the processes of language evolution in a digital environment that has a significant impact on the formation of youth culture and communication. The aim of this article is to identify and analyze the main trends in the development of Internet slang in VKontakte, as well as to determine the factors that influence its formation and spread. The research methodology includes the collection of text data (comments and publications), linguistic analysis (content analysis, etymological, and semantic analysis), and sociolinguistic interpretation of the results. The study identified new slang units, determined changes in the semantics and frequency of use of existing slang terms, and established relationships between language changes and social, cultural, and political events. The results allow us to deepen our understanding and expand our knowledge of the features of youth online communication, as well as identify the main trends in the development of internet slang in today's digital society.*

***Keywords:*** *internet slang, sociolinguistics, Internet communication, dynamics, tendency, social network, «VKontakte».*

Современный этап развития языка характеризуется активным взаимодействием с цифровой средой, что впоследствии приводит к формированию новых форм коммуникации и появлению специфического языкового пласта – интернет-сленга. Он как динамично развивающаяся подсистема языка отражает социокультурные изменения, ценности и интересы молодежи, использующей социальные сети для общения и самовыражения.

Особый интерес изучения динамики интернет-сленга для современных исследователей в области лингвистики представляет социальная сеть «ВКонтакте», являющаяся одной из популярных платформ для общения и обмена информацией среди молодежи в России и странах СНГ. Благодаря этому появляются новые сленговые

единицы, быстро распространяющиеся среди пользователей и становящиеся неотъемлемой частью их коммуникации. Изучение динамики развития интернет-сленга во «ВКонтакте» позволяет получить ценные данные о языковых предпочтениях молодежи, особенностях мировоззрения и тенденциях развития молодежной культуры. В период с 2020 по 2025 года наблюдаются значительные изменения в социальной, экономической и политической сферах, которые неизбежно отражаются на языке и формируют новые сленговые единицы, выявляющие современные реалии.

Актуальность настоящего исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, язык является зеркалом общества, отражая его изменения, ценности и приоритеты. Интернет-сленг, в свою очередь, представляет собой динамично развивающуюся подсистему языка, реагирующую на социокультурные трансформации, особенно среди молодежной аудитории, которая является основным пользователем сети «ВКонтакте». Отслеживание изменений в сленге позволяет зафиксировать новые тренды, выявить сдвиги в мировоззрении и понять, как молодежь воспринимает и интерпретирует окружающую действительность. Во-вторых, социальная сеть «ВКонтакте» – это мощная коммуникационная платформа, оказывающая значительное влияние на формирование языковых норм и распространение новых языковых единиц. Изучение сленга, циркулирующего в данной социальной сети, позволяет выявить каналы распространения, механизмы адаптации и факторы, влияющие на популярность тех или иных выражений. Анализ этого процесса важен для понимания того, как формируется языковая картина мира современного поколения. И, в-третьих, период 2020-2025 гг. отмечен рядом значимых событий, включая пандемию COVID-19, геополитические изменения и технологический прогресс, которые оказали существенное влияние на образ жизни и коммуникацию молодежи. Исследование интернет-сленга данного периода позволяет проследить, как эти события нашли отражение в языке, какие новые темы и смыслы стали актуальными и как менялись способы выражения эмоций и оценок.

Целью настоящего исследования является выявление и анализ языковых особенностей интернет-сленга на примере социальной сети «ВКонтакте» за период с 2020 по 2025 года, а также установление динамики его дальнейшего развития.

Для достижения этого необходимо решить ряд следующих задач:

1. выявить новые сленговые единицы, появившиеся в период с 2020 по 2025 года;
2. проанализировать семантические и грамматические особенности новых сленговых единиц;
3. выявить основные тенденции развития интернет-сленга во «ВКонтакте»;
4. определить социальные и культурные факторы, влияющие на формирование и распространение интернет-сленга во «ВКонтакте».

Методология настоящего исследования представляет собой комбинацию методов, направленных на всесторонний анализ языковых изменений в молодежной онлайн-коммуникации. Работа началась со сбора данных, включающего формирование представительной выборки сообществ и групп во «ВКонтакте», ориентированных на

молодежную аудиторию. Проводился ручной отбор релевантных текстов, содержащих примеры использования интернет-сленга.

После сбора данных проводился лингвистический анализ, включающий следующие этапы: выявление сленговых единиц; определение значений сленговых единиц на основе контекстуального анализа; установление этимологии сленгизмов и выявление основных источников заимствований; анализ семантических изменений, произошедших со сленговыми единицами за исследуемый период.

Для выявления основных тенденций развития интернет-сленга и определения факторов, влияющих на его формирование и распространение, применялся социолингвистический подход. Проводился анализ взаимосвязи между языковыми изменениями и социальными, культурными и политическими событиями, происходившими в установленный период отбора сленговых лексем. Полученные данные интерпретировались в контексте современных теорий молодежной культуры и онлайн-коммуникации. Использование комплексной методологии, сочетающей методы лингвистического анализа и социолингвистической интерпретации, позволили получить целостное представление о динамике развития интернет-сленга в социальной сети «ВКонтакте» и выявить основные факторы, определяющие его эволюцию.

Научная новизна данной работы заключается в комплексном анализе динамики развития интернет-сленга во «ВКонтакте» за конкретный период времени, что позволяет получить более полное и точное представление о процессах, происходящих в молодежной онлайн-коммуникации. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях в области социолингвистики, лингвокультурологии и медиалингвистики, а также для разработки практических рекомендаций по пониманию и использованию интернет-сленга в различных сферах коммуникации.

Вопросом изучения интернет-сленга занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Так, Ю.К. Волошин в своей работе рассматривает функцию сленга как хранение и передачу национального самосознания, традиций культуры и истории народа [Волошин, 2000]. Также исследователь изучает роль общего американского сленга в лингвокультурной системе США, средства развития сленговой лексики, источники пополнения словарного состава, функционирование культурной коннотации единиц сленга.

Ученый И.Р. Гальперин отрицал существование сленга как отдельной самостоятельной категории [Гальперин, 2000]. Его аргументация основана на изучении лексикографических помет: одна и та же лексема в различных словарях дается с пометами «сленг», «просторечие» или без всяких помет, что, по мнению Гальперина, свидетельствует в пользу литературной нормы. Он предлагал использовать термин «сленг» в качестве синонима английского слова «жаргон». Но при этом стоит отметить, что аргументация исследователя не убедительна из-за неразработанности системы лексикографических помет.

Н.Б. Егошина в своей статье рассматривает вопросы, связанные с компьютерным сленгом, аргументирует различия между компьютерным сленгом и компьютерным жаргоном [Егошина, 2017]. Она дает определение сленга, которое становится основой для разграничения исследуемых терминов и понятий. Автор отмечает, что для русских пользователей основной источник компьютерного сленга – английский интернет-сленг, что является отражением происходящих в мире процессов глобализации и интернационализации науки.

Исследователь А.Т. Липатов в монографии «Сленг как проблема социолектики» [Липатов, 2010] изучает проблемы сленга в составе русской и европейской социолектики. Автор рассматривает вопросы этимологии и истории сленга в его соотнесенности с жаргоном и арго, просторечием и литературным стандартом. Можно выделить некоторые рассмотренные им аспекты в данной работе:

– сленг существовал до образования литературного языка и развивался независимо от него;

– эмоциональная насыщенность сленга особенная: она выступает скорее в форме грубоватой экспрессивности, иронически-пренебрежительной или шутливой образности;

– в книге рассматривается сленг молодежный, армейский, спортивный, музыкальный, байкерский, компьютерный, политический и др.;

– ученый подводит к мысли о том, что важнейшие отличия русского сленга кроются в различии их исторических корней и национальных традиций, в наличии своих понятийно-семантических составляющих.

Ученый И.В. Пеллих в одной из своих работ освещает проблемы речевого использования сленга или жаргона, проводит сопоставление и анализ данных понятий, а также раскрывает возможные причины проникновения данной лексики в язык [Пеллих, 2008]. Он отмечает, что это языковое явление может выступать в качестве знака протестной реакции на общественные противоречия и жизненные невзгоды, а также знака потенциальной агрессивности, готовности к открытому столкновению. Автор указывает, что молодежь использует все лексико-стилистические регистры, при этом тяготея к сниженной лексике. Также Пеллих в статье указывает на то, что появление мобильных телефонов с сервисом SMS, электронной почты, ICQ и интернет-чатов способствует тому, что в языке подростков часто встречаются простые вербальные конструкции, с помощью которых можно максимально быстро передать свою мысль.

М.Ю. Руденко в исследовании интернет-сленга рассматривает взгляды ученых на возникновение, развитие и функционирование терминов *арго*, *жаргон*, *сленг* в американской и европейской лингвистике XIX – начала XXI веков. Он анализирует этимологию терминов социальных диалектов [Руденко, 2016].

Исследователь М.Я. Ярмашевич посвятил одно из своих исследований изучению того, как аббревиация влияет на формирование сленговой лексики, и приводит примеры сокращений, которые стали неологизмами в молодежном сленге [Ярмашевич, 1997]. В

работе он выдвинул несколько незыблемых положений, указывающих на прямую связь аббревиации и интернет-сленга:
– сокращения позволяют быстро и точно передать значение информации, расходуя минимум слов;
– аббревиатуры могут приобретать новые значения, например, в контексте сленга – выражать эмоциональное отношение к предмету разговора или показывать юмористическую сторону события.
– аббревиатуры появляются, чтобы обозначить новую реалию, если в общеупотребительной лексике нет подходящих слов.

Американский ученый Э. Партридж в своей книге «Slang Today and Yesterday» [Партридж, 1979] исследовал современный и исторический сленг, а также особенности английского и американского языков. Стоит выделить основные положения данной работы:
– слова и выражения постоянно меняются, становятся более или менее популярными, более или менее приемлемыми;
– сленг обычно возникает в субкультурах общества, например, среди рабочих групп, военнослужащих, подростков.
– многие стандартные слова могут приобретать сленговые коннотации или использоваться неуместно, становясь сленгом.

Р.А. Спирс в «Slang and Euphemism» занимался изучением «неправильного» английского языка и каталогизацией слов и выражений, которые не входят в стандартные словари [Спирс, 1981]. Он утверждает, что созданный им словарь – это универсальный ресурс для работы с языковыми табу в различных областях, таких как антропология, коммуникация, сравнительная литература и др.

Проанализированные нами выше исследования как отечественных, так и зарубежных ученых позволяют сформировать комплексное представление о природе и функционировании сленга, в особенности интернет-сленга как сложного социолингвистического явления. Он предстает не просто набором слов, а динамичной и изменчивой языковой подсистемой, тесно связанной с культурой, историей и социальными процессами.

Обратимся к этимологии понятия сленг, чтобы установить историю происхождения и пути его дальнейшей трансформации. Современные лингвисты предлагают несколько версий. Первая связывает его с английским словом *slang* (*бросать*). Другая предполагает связь с *slanguage*, произошедшим от *language* (*язык*) и связанным с воровским жаргоном [Спирс, 1981, с. 83].

В настоящее время в науке о языке существует два подхода к пониманию термина сленг: как особого языка субкультурных групп и как лексикона, используемого в неформальном общении.

Мнения о происхождении данного языкового явления до сих пор разнятся. Некоторые исследователи рассматривают его как специальный словарь определенной

социальной группы, другие – как часть жаргона, характеризующуюся упрощенным стилем и ограниченным использованием [Руденко, 2016, с. 130].

Обратимся к некоторым определениям понятия сленг в современном русском языке. В.А. Хомяков дает следующую трактовку данного понятия: «устоявшимся в определенный период, часто употребляемым лексическим пластом с компонентами экспрессивного просторечия» [Хомяков, 2001, с. 43–44]. Отсюда можно сделать вывод, что если сленг близок к просторечию, то его соответствие литературной норме неоднородно.

А.В. Гуслякова отмечает, что многие ученые рассматривают сленг как особый язык отдельных групп, созданный для упрощения общения [Гуслякова, 2008, с. 136].

Вместе с тем, разнообразие определений термина сленг привело к тому, что ученый И.Р. Гальперин отрицает его существование как отдельной категории. Он основывает свою точку зрения на анализе словарных помет, где одно и то же слово может быть обозначено как сленг, просторечие или не имеет словарных помет, что указывает на соответствие литературной норме. Из этого положения следует, что Гальперин предлагает считать понятие сленг синонимом английского слова жаргон [Гальперин, 2000, с. 21].

Исследователь Е.И. Горошко в одной из своих работ, изучая понятие сленга, выделяет следующие характерные его черты:

1) объединяет элементы устной и письменной речи, а также заимствует из литературного языка;

2) основной задачей является общение и передача информации, что проявляется в различных онлайн-средах, от справочных служб до форумов и чатов;

3) способствует объединению людей;

4) на его формирование влияют политические изменения, международные контакты, развитие СМИ, изменения в обществе и науке;

5) сочетает в себе стремление к стандартизации и одновременно к оригинальности и новизне;

6) проявляется степень самовыражения, которая варьируется от анонимности до полной открытости;

7) отсутствие физического контакта создает атмосферу свободы и смеха;

8) отличается быстрой сменой стилей и использованием контрастных элементов;

9) часто встречается намеренное нарушение правил орфографии и пунктуации;

10) неформальное общение.

11) для усиления выразительности используются смайлики, мемы и другие элементы, компенсирующие отсутствие интонации и мимики. Для придания тексту дополнительного семантического оттенка применяются знаки, шрифт и цвет [Горошко, 2014, с. 114].

Из этого следует, что сленг представляет собой гибкую систему, формирующуюся под влиянием социальных, культурных и технологических изменений, демонстрирует тенденцию к упрощению, неформальности и выразительности, а также проявляет

стремление к одновременной стандартизации и оригинальности, создавая атмосферу свободы и юмора, особенно в онлайн-среде.

Представим ниже список сленгизмов, зафиксированных в период с 2020 по 2025 года, с целью демонстрации разнообразия источников, семантических изменений и способов распространения интернет-сленга (табл. 1):

| **Сленговое слово/ выражение** | **Период фиксации (год)** | **Этимология** | **Семантика** |
|---|---|---|---|
| Ауф | 2020 | Первое употребление было зафиксировано в 2018 году в одноименной песне рэпера Нурминского. Новый всплеск интереса к слову произошел в 2020 году, после выхода одноименной песни рэпера SQWOZ BAB. | Выражение чувства восхищения. |
| Байтить | | Происходит от английского глагола to *bite* – *кусать*, *откусывать*. | Копировать, плагиатить. |
| Вайб | | Происходит от английского слова *vibe* – *вибрация*. | Атмосфера, настроение. |
| Движ | | Является сокращением жаргонизма *движуха*, имеющего ту же семантику. | Какая-то активность, вечеринка. |
| Зашквар | | Общеславянское слово *сквьрна*, обозначающее мерзость, нечисть, что-то скверное, гнусное, порочное. Его истоки переплетаются с греческим *skor* – *грязь*. Зашквар также встречается в чешском языке – *škvár* (*шлак*, *старье*, *барахло*). | Позор, недостойное поведение. |
| Зумер | | Образовано от английского глагола *zoom* – *увеличивать*, *приближать*. Также существует версия, что слово образовано по принципу аналогии со словом *бумер* (от *baby boom* – взрыв рождаемости, период значительного роста рождаемости после Второй мировой войны). | Подросток, представитель «поколения Z». |
| Лойс | | Происхождение слова связано с английским *choice* (*выбор*), адаптированного русскоязычной аудиторией через призму молодежного сленга. Считается, что все началось с опечатки: сначала *like* стал *laic*, потом *loic* и в конце превратился в *лойс*. | Лайк, кнопка «нравится» в социальных сетях. |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:**<br>1. влияние музыкальной культуры;<br>2. активное заимствование из английского языка;<br>3. образование новых слов на основе существующих;<br>4. процесс сокращения и упрощения слов; | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5. отражение новых общественных и социальных явлений. | | | |
| Флекс | 2021 | Происходит от английского глагола *flex – сгибать*, *гнуть*. Изначально это слово вошло в лексикон американских тинейджеров вместе с культурой хип-хопа в начале 2000-х годов и означало *танцевать под ритмичную музыку*. | Выделываться, красоваться. |
| Рейв | | Происходит от английского *rave*, которое означает *бред*, *бессвязная речь*, *веселое сборище*, *вечеринка*. | Вечеринка |
| Краш | | Происходит от английского *crush – возлюбленный*; *влюбленность*. | Влюбленный человек. |
| Агриться | | Происходит от русского *агрессия*, английских слов *aggress* и *angry*, что переводится как *сердитый*, *злой*. | Проявлять агрессивные действия. |
| Рофл | | Является англицизмом, обозначающим аббревиатуру *ROLF* от сокращения фразы *Rolling On the Floor Laughing*, что в переводе с английского означает *катаюсь по полу от смеха*. | Шутка |
| Инфасотка | | Образовано от двух слов при помощи сложения основ: *инфа* – сокращение от слова *информация*; *сотка* – производное от *сотня*, в данном контексте – 100%. Изначально это были самостоятельные лексемы. | Проверенная информация. |
| Подгон | | Произошло от слова *подогнать*, означающее *подвезти что-нибудь.* | Подарок |
| Чиллить | | Происходит от английского *chill – охлаждать*, *остывать*.<br>Первые упоминания этого термина в молодежной среде относятся к началу 2000-х годов, когда активно развивалась клубная культура и электронная музыка. Молодые люди начали использовать слово *chillout*. В России термин окончательно закрепился в молодежном лексиконе к 2010-м годам. | Расслабляться, слоняться без дела. |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:**<br>1. продолжение влияния английского языка;<br>2. использование аббревиатур;<br>3. отражение эмоционального состояния;<br>4. словообразование новых слов путем сложения основ. | | | |
| Апнуть | 2022 | Происходит от английского слова *Up – вверх*. | Повысить какую-то характеристику. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Войсить | | Происходит от английского *voice – голос*. | Записывать голосовое сообщение. |
| Вписка | | Появилось во времена СССР. Таким образом называли сбор у кого-то на квартире или даче в неформальной обстановке. | Вечеринка у кого-то в квартире. |
| Абьюзер | | Происходит от английского слова *abuse*, переводящееся *оскорблять*, *плохо обращаться* или *злоупотреблять*. | Человек, использующий критику и эмоциональные манипуляции для контроля других. |
| Броук | | Происходит от английского *be broke*, что означает *быть без денег*. | Человек, у которого нет денег. |
| Донат | | Происходит от английского *donate – жертвовать* или *дарить*.<br>Изначально слово имело латинское происхождение: *donate* образовано от латинских слов *donare* (англ. *to give – давать*) и *donum* (англ. *donation – подарок, дар*). | Совершить пожертвование или купить что-то виртуальное за деньги. |
| Газлайтер | | Происходит от названия пьесы Патрика Гамильтона «Газовый свет» (англ. Gas Light) 1938 года. По сюжету главный герой использует психологические манипуляции, чтобы заставить главную героиню сомневаться в собственной вменяемости. Он меняет местами и прячет вещи, приглушает газовое освещение (*gas lights*) в доме и уверяет, что женщине все мерещится. Это делается для того, чтобы завладеть наследством супруги.<br>Сам термин *gaslight* (рус. *газлайтить*) в качестве глагола был введен в оборот в 1961 году. | Человек, манипулирующий другим, заставляет сомневаться в своих действиях. |
| Дед инсайд | | Происходит от английского *dead inside*, что означает *мертвый внутри*.<br>Сленг обрел популярность в 2014 году среди киберспортивной командной онлайн-игры Dota 2. Популярный игрок Илья Коробкин с ником alohadance во время прямой трансляции использовал фразу «Мне плевать на игру, я dead inside», отразившую его безразличие к игре. | Внутренняя опустошенность, безразличие к жизни, апатия. |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. активное заимствование из английского языка;<br>2. расширение тематики и сферы употребления сленга;<br>3. использование устаревшей лексики в новом лексическом значении;<br>4. влияние поп-культуры. | | | |
| Чушпан | 2023 | Слово пришло из Сиблага (1930–1950-е годы). Так называли тех, кто впервые попал в трудовой лагерь и пока никак себя не зарекомендовал. Слово появилось в результате сращения двух: *чушь* и *пацан*. Из этого следует, что *чушпан* – это *недопацан*, которому не хватило мужества и духа вести себя как настоящий пацан. | Слабохарактерный, неспособный постоять за себя человек. |
| Залутать | | Происходит от английского слова *loot*, которое означает *добыча*. | Приобрести или найти что-то ценное. |
| Гостинг | | Происходит от английского слова *ghost – призрак*, *привидение*. | Игнорировать человека в общении. |
| Хайп | | Происходит от английского слова *hyperbole – преувеличение*. По этой версии, слово возникло как сокращение от гиперболы. | Ажиотаж вокруг чего-либо. |
| Жиза | | Первые упоминания слова *жиза* в социальных сетях относятся к началу 2010-х годов. Оно является сокращением от слов *жизнь* или *жизненно*. | Выражение согласия с чем-либо. |
| Имба | | Происходит от английского *imbalanced*, что переводится как *несбалансированный*.<br>Изначально так называли персонажей, оружие, экипировку в видеоиграх, которые дают колоссальное, зачастую неоправданное преимущество над другими игроками.<br>Постепенно из геймерского сообщества слово перебралось в лексикон подростков, и его значение стало шире. | Выражение сильной эмоции. |
| Форсить | | Происходит от английского глагола *to force*, который можно перевести как *навязывать* или *проталкивать*. | Преодолевать, ускорять, прикладывать силу. |
| POV | | Аббревиатура от английского выражения *point of view*, переводящееся как *точка зрения*.<br>Сокращение стало широко использоваться в английском языке в 1970-х годах. В молодежном сленге *пов* фигурирует как емкое выражение для объяснения ситуации, например, в роликах для социальных сетей, где пользователь представляет | Точка зрения. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | зрителям ситуацию от первого лица. Аббревиатуру часто ставят в начале описания видео или мема, чтобы погрузить зрителя в ситуацию, создать ощущение присутствия и сделать контент интерактивным. | |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:**<br>1. сохранение тенденции к англицизмам;<br>2. расширение семантики лексем;<br>3. влияние геймерской среды;<br>4. отсылки к культурным феноменам. | | | |
| Скуф | 2024 | Произошло от фамилии Алексея Скуфьина, модератора политической доски на имиджборде «Двач».<br>В 2018 году Скуфьин вступил в конфликт с одним из пользователей, после чего записал видеообращение к оппоненту. Данный инцидент вызвал резонанс на форуме. Участники форума сократили его фамилию до *скуфа*, сделав его нарицательным. | Неопрятный мужчина средних лет, придерживающийся консервативных взглядов. |
| Свэг | | Происходит от шотландского *swagger*, означающее *человека с качающейся походкой*, однако было неправильно переведено на английский в значении *то, как человек показывает себя*, и в настоящее время используется как синоним к слову *крутой*. | Выражение модного, стильного внешнего вида. |
| Тюбик | | Стало популярным на платформе «Тикток» в ноябре 2022 года. Изначально так называли худощавых парней с длинными волосами, которые равнодушны к спорту и не могут за себя постоять. Вскоре термин расширился и так стали называть парней, с которыми складываются проблемные отношения. | Инфантильный и ненадежный человек. |
| Сигма | | Впервые слово *сигма* в значении описания характера встречается в записях американского блогера Теодора Била в 2010 году и звучало как *sigma male* (*male* переводится с английского как *мужчина*). | Успешный, харизматичный и уверенный в себе человек. |
| Токсик | | Происходит от английского *toxic – ядовитый*, *отравляющий*. | Человек, чье поведение и слова отравляют окружающим жизнь. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Сюр | | Сокращение от слова сюрреализм.<br>Сюрреализм – направление в искусстве, которое характеризуется использованием неожиданных и нелогичных образов, а также искаженной реальности. Термин происходит от французского слова *surréalisme*, что означает *сверхреализм*. | Что-то абсурдное, противоречащее логике, здравому смыслу. |
| Ризз | | Происходит от английского *charisma – харизма*. | Харизма |
| Воук | | Происходит от английского *woke*, прошедшего времени от глагола *wake – проснуться*.<br>Первоначально в афроамериканском английском это слово использовалось в буквальном смысле – *бодрствующий*, *не спящий*. С середины XX века оно начало приобретать значение вовлеченности, осведомленности о проблемах в политическом и культурном смысле. | Прогрессивный человек, следующий трендам социальной справедливости. |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:**<br>1. создание сленга на основе интернет-мемов и личностей;<br>2. сохранение тенденции к англицизмам, но при этом менее выражено, нежели в предыдущие годы;<br>3. трансформация семантики и адаптация лексем к современным реалиям;<br>4. трансляция культурных и политических взглядов. | | | |
| Тильт | 2025 | Пришло в молодежный сленг из мира игр.<br>Термин возник в 1930-х годах в игре пинбол. Когда игроки наклоняли автомат, чтобы победить, на экране появлялась надпись *tilt*. Это начало ассоциироваться с потерей самоконтроля и постепенно перешло в покер. Из карточной игры слово начало фигурировать в киберспорте, трейдинге и шахматах, а затем стало общемолодежным. | Сильное раздражение или стресс. |
| Стэнить | | Происходит от имени фаната по имени Стэн из песни американского рэпера Эминема «Stan». | Являться фанатом популярной личности. |
| Делулу | | Происходит от английского слова *delusional*, что переводится как *иллюзия*, *заблуждение*. | Человек, живущий в иллюзиях. |
| Пруф | | Происходит от английского *proof – доказательство*. | Доказательство |
| Чиназес | | Впервые появилось в контексте видео блогера Андрея Боярского, где он произнес его на рынке Боярка в Киеве. | Чувство восторга. |
| Ивейтить | | Происходит от английского *evade*, означающего *избегать*, *уклоняться* или *уворачиваться*. В русском сленге оно | Уклоняться |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | приобрело форму глагола и используется в контексте игр и онлайн-общения. | |
| Нормис | | Происходит от английского *normie*, которое образовано от слова *normal* (*нормальный*).<br><br>По данным словаря Merriam-Webster, слово *normie* появился в конце 1980-х в США. Им называли людей с инвалидностью или другими особенностями развития и использовали его иронично по отношению к остальному населению. С начала 2000-х слово получило распространение в интернете, а в России начало набирать популярность с середины 2010-х годов. | Представитель «серой массы». |
| Огайо | | Происходит из интернет-культуры начала 2020-х годов. В социальных сетях начали публиковать мемы и видео о странных или неловких ситуациях, которые якобы происходят в Огайо. | Нелепый, отталкивающий. |
| **Основные тенденции развития интернет-сленга:**<br><br>1. сохранение тенденции к англицизмам, но при этом менее выражено, нежели в предыдущие годы;<br><br>2. влияние геймерской среды;<br><br>3. использование отсылок к музыкальной культуре и интернет-мемам;<br><br>4. обращение к философским и психологическим понятиям. | | | |

Табл. 1. Основные тенденции развития интернет-сленга в социальной сети «ВКонтакте» (за период 2020-2025 г.г.)

Анализируя представленный список языковых единиц, можно проследить следующие тенденции в развитии интернет-сленга в период с 2020 по 2025 года:

– Активное заимствование из английского языка является ключевым фактором. Сленговые слова *токсик*, *пруф*, *делулу* – прямые транслитерации английских терминов, которые быстро адаптируются в молодежной среде. Это связано, прежде всего, с процессом глобализации и широким распространением англоязычного контента в сети Интернете. Стоит отметить, что многие заимствования адаптируются на русской почве путем добавления таких факультативных морфем, как префиксов и суффиксов (например, *агриться* и *войсить*).

– Источники сленга становятся разнообразными. Если раньше основными поставщиками были геймерская среда (*тилт*) или музыкальная индустрия (*стэнить*), то в настоящее время сленгизмы могут появляться и распространяться благодаря популярным блогерам (*чиназес*). Данное обстоятельство может указывать на растущую роль контент-мейкеров в формировании лингвистической картины современной молодежи.

– Семантика сленговых лексем часто претерпевает трансформацию и расширение. *Свэг* изначально был связан с определенной походкой, а на данный момент означает

крутой. *Тюбик* из описания определенного типа представителей мужского пола превратился в обозначение ненадежного и проблемного человека. Приведенная динамика отражает гибкость и адаптивность языка, который постоянно подстраивается под речевую деятельность пользователей различных социальных сетей, в том числе и «ВКонтакте».

– В речевом обиходе современной молодежи активно фигурируют сленгизмы, обозначающие новые социальные явления и модели поведения (*абьюзер*, *гостинг*, *токсик*, *скуф*, *сигма*). Данные языковые единицы становятся инструментом для выражения таких эмоциональных состояний современного человека, как раздражение, стресс, восторг и др. (*тильт* или *чиназес*).

– Появляется большое количество сленговых слов с негативной семантической окраской (*зашквар*, *чушпан*, *броук*, *токсик*), что может отражать социальную напряженность и критическое отношение молодежи к происходящим явлениям окружающей действительности.

Развитие интернет-сленга в период с 2020 по 2025 года характеризуется активным заимствованием из английского языка, диверсификацией источников, трансформацией лексического значения и значительной ролью социальных сетей в его распространении. Сленг становится не только средством коммуникации, но и способом самовыражения, идентификации и демонстрации осведомленности о последних трендах в сети «Интернет». Этот процесс характеризуется динамичностью и спонтанностью.

Исходя из данных, представленных в таблице, можно выделить несколько вероятных тенденций динамики развития интернет-сленга на период 2026–2030 гг., основываясь на текущих трендах и предполагаемом развитии ИКТ и культуры в целом.

В первую очередь следует ожидать усиления влияния искусственного интеллекта (ИИ) и виртуальной реальности (VR) на формирование сленга. Появление таких новых технологий, как метавселенные и продвинутые ИИ-ассистенты породит неологизмы, связанные с данными сферами. Сленг в таком случае будет отражать особенности взаимодействия с ИИ, описание виртуальных миров и переживаний, получаемых в VR.

Также продолжится тенденция к интернационализации и смешению языков. Английский язык останется доминирующим источником заимствований, но при этом возможно усиление влияния других языков и культур, особенно в контексте процесса глобализации. Это может привести к появлению гибридных слов и выражений, сочетающих элементы разных языков. Сленг впоследствии станет мультикультурным.

Помимо этого, социальные сети и онлайн-платформы продолжат быть плодотворной почвой для происхождения и распространения сленга. TikTok, «ВКонтакте», «Telegram» и другие платформы будут оставаться основными площадками для генерации и популяризации новых слов. Алгоритмы, влияющие на распространение контента, будут оказывать влияние на частотность употребления тех или иных лексем.

Таким образом, развитие интернет-сленга в период 2026–2030 годов будет характеризоваться усилением влияния ИИ и VR, интернационализацией и

доминирующей ролью социальных сетей. Он станет более сложным, разнообразным и отражающим изменения в технологиях, культуре и социальных взаимодействиях. Сленг как языковое явление останется важным инструментом коммуникации и самовыражения, адаптируясь к новым реалиям цифрового мира.

Проведенный анализ динамики развития интернет-сленга в социальной сети «ВКонтакте» (2020–2025 гг.) демонстрирует существенные изменения в языковом ландшафте платформы, отражающие общие тенденции в развитии молодежной речи и цифровой коммуникации. Исследование подтверждает тезис о том, что «ВКонтакте» является активной площадкой для генерации, распространения и трансформации сленговых единиц, выступая в качестве зеркала социальных, культурных и технологических изменений.

Ключевым выводом является усиление влияния английского языка и глобальных трендов. Проведенный анализ показал, что значительная доля новых сленговых слов, появившихся за данный период, имеет в абсолютном большинстве англоязычное происхождение. Это свидетельствует о влиянии международных медиа, игровой индустрии, музыкальной культуры и социальных сетей, где доминирует английский язык. Вместе с тем наблюдается и процесс русификации, адаптации заимствованных слов к нормам русского языка и их интеграция в повседневную речь пользователей.

Значимой тенденцией, которую также удалось установить в рамках настоящего исследования, является диверсификация источников формирования сленга. Если в начале избранного периода лидирующее положение занимали музыкальная культура и гейминг, то к 2025 году наблюдается расширение спектра влияний. Сленг активно формируется под влиянием блогеров, мемов, трендов «TikTok», сериалов и фильмов. Это свидетельствует о растущей роли контент-мейкеров и медиа в формировании языковой картины мира молодежи.

Исследование показало, что сленгизмы, появившиеся в начале избранного периода, претерпели значительные изменения в своей семантике к 2025 году. Установленная нами динамика позволяет говорить о гибкости языка и его способности приспосабливаться к новым реалиям.

## Литература


1. Волошин Ю. К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (аспект): автореф. дис. ... д-р филол. наук. 10.02.19 / Ю. К. Волошин. – Краснодар: изд-во КубГУ, 2000. – С. 52.
2. Гальперин И. Р. О термине «сленг» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. 2000. – С. 20–26.
3. Горошко Е. И., Жигалина Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное / Е. И. Горошко, Жигалина, Е. А. // Е. Ф. Тарасов Вопросы психолингвистики / Е. Ф. Тарасов, Н. В Уфимцева, Т. В. Ахутина. – М., 2014. – С. 286–292.
4. Гуслякова А. В. Особенности современного американского сленга: дис. … канд. филол. н. / А. В. гуслякова. – М., 2008. – С. 171.
5. Егошина Н. Б. К вопросу о компьютерном сленге / Н. Б. Егошина // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. 2017. – № 1 (17). – С. 51–54.
6. Липатов А. Т. Сленг как проблема социолингвистики / А. Т. Липатов. – М.: Элпис, 2010. – С. 318.
7. Пеллих И. В. Молодежный сленг как социальная разновидность речи / И. В. Пеллих // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. – № 1. – С. 106–108.
8. Руденко М. Ю. Исследование арго, жаргона и сленга: вопросы и терминологии / М. Ю. Руденко // Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. – № 2. – С. 127–134.
9. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечья / В. А. Хомяков. – Вологда, 2001. – С. 381.
10. Ярмашевич М. Я. Аббревиация как источник сленговых неологизмов / М. Я. Ярмашевич. – СГАУ, 1997. – С. 346.
11. Partridge E. Slang Today and Yesterday / E. Partridge. – L.: Routledge and Kegan Paul, 1979. – p. 247.
12. Spears R. Slang and Euphemism / R. Spears. – N. Y.: Jonathan David Publishers, 1981. – p. 189.

# Темпоральные синтаксически несвободные словосочетания с неопределённо-количественными числительными в романе В. Каверина «Два капитана»

**Бибикова Алина Евгеньевна**
Студент
Пензенский государственный университет
Г. Пенза, Россия
Alina5562@yandex.ru

*Рассматриваются синтаксически несвободные словосочетания с неопределённо-количественными числительными, выражающие темпоральное значение: несколько дней, несколько минут, несколько лет, много лет, много дней, столько лет, сколько лет и т.п., а также сочетания с лексемой «время» (много времени, немного времени). Обращается внимание на частоту и причины употребления компонентов рассматриваемых словосочетаний. Делается вывод о специфике использования темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний в романе В. Каверина «Два капитана»: об обусловленности их применения сюжетом произведения; о возможности употребления в составе рассматриваемых словосочетаний самостоятельных частей речи (наречий), служебных частей речи (частиц, предлогов); о значимости употребления темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний с неопределённо-количественными числительными в романе.*

***Ключевые слова:*** *синтаксически несвободные сочетания, темпоральная лексика, семантика времени, темпоральные синтаксически несвободные словосочетания, лексема*

***Благодарность.***
*статья подготовлена под руководством доктора филологических наук, доцента И. Г. Родионовой.*

# Syntactically bound phrases with indefinite numerals in V. Kaverin's novel "Two Captains"

**Bibikova Alina Evgenievna**
Student
Penza State University
Penza, Russia
Alina5562@yandex.ru

*The study focuses on syntactically bound phrases with indefinite quantifiers with temporal meaning: several days, several minutes, several years, many years, many days, so many years, how many years, etc., and phrases with the lexeme "time" (much time, little time). The frequency and reasons for using the components of these phrases are examined. The*

*conclusion is drawn about the specifics of using temporal syntactically bound phrases with indefinite quantifiers in V. Kaverin's novel "Two Captains": their dependence on the plot; the possibility of using independent parts of speech (adverbs) and function words (particles, prepositions) within these phrases; and the significance of using temporal syntactically bound phrases with indefinite quantifiers in the novel.*
***Keywords:*** *Syntactically bound phrases, temporal lexicon, temporal syntactically bound phrases, lexeme*

*Acknowledgements.*
*The article was prepared under the guidance of Doctor of Philological Sciences, Associate Professor I. G. Rodionova.*

В синтаксической науке по степени семантической спаянности различаются синтаксически свободные и синтаксически несвободные (цельные) словосочетания. Компоненты синтаксически свободного словосочетания выступают как самостоятельные члены предложения, а несвободное словосочетание выполняет роль одного члена предложения [Бабайцева, 1987, с. 46].

Вопросы относительно синтаксически несвободных словосочетаний в лингвистике не решены однозначно. Так, сам термин имеет несколько вариантов. А. А. Шахматов называет подобные словосочетания неразложимыми [Шахматов, 2001, с. 278], В. А. Федосеев – синтаксически нечленимыми [Колесникова, 2015, с. 25] В. В. Бабайцева – цельными [Бабайцева, 2015, с. 134]. В настоящей статье вслед за Н. С. Валгиной мы будем использовать термин «синтаксически несвободное словосочетание» [Валгина, 2003, с. 36].

Все синтаксически несвободные словосочетания можно сгруппировать по обобщенному значению или функции главных или зависимых слов. Так, в классификации, изложенной в учебном пособии М. С. Искренковой, синтаксически несвободные словосочетания с неопределённо-количественными числительными входят в группу количественно-именных сочетаний, составляя отдельную подгруппу [Кузнецов, 2001, с. 22].

Несвободные словосочетания могут выражать различную семантику. Так, наиболее часто находит отражение в текстах художественных произведений семантика времени. С помощью темпоральных словосочетаний автор воссоздаёт определённую эпоху, указывает на значимую для жизни героев связь прошлого, настоящего и будущего.

В центре нашего внимания находятся темпоральные синтаксически несвободные словосочетания с неопределённо-количественными числительными, которые активно используются в романе В. Каверина «Два капитана». Так, нами было отмечено около семидесяти темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний, в составе которых выступают неопределённо-количественные числительные: несколько (51

словосочетание), много (13 словосочетаний), столько (3 словосочетания), сколько (одно словосочетание).

Рассмотрим первую группу предложений с числительным несколько в составе синтаксически несвободных словосочетаний. Наиболее частотным в употреблении в этой группе является синтаксически несвободное словосочетание несколько дней, встречающееся 23 раза: Так прошло несколько дней, а мы еще не говорили о том, что произошло после нашей последней встречи, хотя произошло так много, что разговоров об этом могло бы, кажется, хватить на целую жизнь. Вторым по частоте использования является словосочетание несколько минут, предложений с которым в нашей картотеке 15: Она не отняла руки, и несколько минут мы сидели молча на моей парте в полутемном классе. Словосочетание несколько лет используется реже: в девяти предложениях. Например, Ведь прожили же несколько лет на необитаемом уголке Шпицбергена шесть русских матросов, били медведей и тюленей, питались их мясом, одевались в их шкуры, устилали шкурами пол своего шалаша, который они сделали из льда и снега? Нами было отмечено единичное использование синтаксически несвободных словосочетаний несколько часов и несколько секунд: Я вернулась домой, и прошло ещё несколько часов, и прошел долгий вечер за чтением синих тетрадей, прежде чем я заставила себя забыть это лицо и как он вернулся в мокром костюме, похудевший и похожий на подбитую птицу; Но он постоял ещё несколько секунд, не раздеваясь. Количество словосочетаний данной группы и их вариативность обусловлены широкой лексической сочетаемостью числительного несколько и существительных с темпоральным значением.

Следующая группа представляет собой ряд предложений с темпоральными синтаксически несвободными словосочетаниями, в состав которых входит лексема много. Из тринадцати словосочетаний данной группы двенадцать – сочетание числительного много и существительного год, а именно, его супплетивной формы лет: Ведь всё-таки прошло много лет с тех пор, как мы с Ромашкой расстались после окончания школы. Единичным в этой группе является словосочетание много дней: Если бы я знала, как много дней, томительных и тревожных, пройдет, прежде чем мы встретимся снова! Малочисленность вариантов темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний с лексемой много обусловлено узкой лексической сочетаемостью слов. Отметим, что влияние на количество предложений с такими словосочетаниями оказал и сюжет произведения: в предложениях они указывают на длительные неопределённые промежутки времени, в рамках которых происходили события, оказавшие существенное влияния на настоящее. Словосочетание много дней в контексте выступает в этом же значении, несмотря на семантику лексемы день.

Одним из самых немногочисленных в романе синтаксически несвободных словосочетаний с семантикой времени является столько лет: Я сказал, что сейчас расскажу ему только самое главное, – но разве вспомнишь, что самое главное, когда через столько лет встречаешься с родным человеком? Во всех трёх предложениях, где использовано числительное столько в составе синтаксически несвободного

словосочетания, оно употребляется вместе с существительным год, точнее, его супплетивной формой лет.

Единичное употребление числительного сколько в составе темпорального синтаксически несвободного словосочетания представлено в следующем предложении: Сколько лет прошло? Пятнадцать? Двадцать?

Немногочисленное употребление словосочетаний с числительными столько, сколько и сочетаемость этих числительных только с существительным год (лет) объясняется сюжетом произведения. Так, существительное характеризует событие, действие как что-то, происходящее на протяжении длительного периода времени. Обратим внимание, что числительные столько, сколько, входящие в состав темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний, используются в вопросительных и восклицательных предложениях, что говорит об абстрактности в изображении временных промежутков и их изображении с точки зрения восприятия героев романа: Потом зашла к себе, и как же неуютна и пуста показалась мне комната, в которой я прожила столько лет!

При рассмотрении общего количества употребления отдельных существительных в составе темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний с неопределённо-количественными числительными нами был выявлен ряд особенностей их употребления в романе. Во-первых, количество слов день и год (лет) одинаковое (24). Во-вторых, лексема минута используется 15 раз и только в сочетании с числительным несколько, что обусловлено их лексической сочетаемостью. В-третьих, лексемы час и секунда используются только в сочетании с числительным несколько, однако их единичное употребление не даёт основания делать каких-либо выводов относительно их сочетаемости с неопределённо-количественными числительными в произведении.

Отдельно считаем необходимым рассматривать темпоральные синтаксически несвободные словосочетания с лексемой время. Они употреблены в романе три раза, из которых два – словосочетание много времени и один – немного времени: Немного больше хочется спать, и, чтобы не уснуть, я придумываю разные штуки, которые берут очень много времени, но от которых очень мало толку; Немного времени понадобилось нам, чтобы уложить Катины вещи. Незначительное количество таких словосочетаний объясняется стремлением автора конкретизировать, детализировать роман, чтобы читатель более точно представил события, происходящие с героями, и смог осмыслить произведение.

Одной из отличительных черт темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний в произведении В. Каверина является использование в их составе предложно-падежных форм, которые придают высказыванию дополнительный смысловой оттенок, выражают определённое грамматическое значение.

Рассмотрим варианты предложно-падежных форм более подробно. Предлог через указывает на срок, промежуток времени, по истечении которого происходит, совершается, повторяется что-либо [8]. Частотно употребление этого предлога совместно с числительными столько, несколько и много в составе темпоральных

синтаксически несвободных словосочетаний: Я еще не забыл, как Катя отвернулась от меня на похоронах, и не забыл своих мечтаний о том, как мы встретимся через несколько лет и я брошу ей доказательства своей правоты.

Помимо числительного несколько, существительного дней и предлога через, в состав синтаксически несвободного словосочетания в некоторых случаях входят существительное с предлогом и существительное с прилагательным, которое является топонимом: Через несколько дней после ухода «Св. Марии» в Карское море разразился жестокий шторм, и тотчас же распространились слухи о гибели экспедиции у берегов Новой Земли.

Предлог на употребляется реже, образует форму синтаксически несвободных словосочетаний с лексемами несколько, много и указывает на время, период, срок осуществления какого-либо действия, события: Мешок на плечо – и на много лет этот человек исчез из моей жизни.

Предлог «за» в составе темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний может: во-первых, указывать на время, отделяющее одно действие, событие от другого, следующего за ним; во-вторых, указывать на промежуток времени, в течение которого что-либо совершается, происходит [8]: Я снова оценил ее 14 июня 1942 года, за несколько дней до полета в Ленинград, когда, сидя на берегу Камы, услышал далекий голос диктора, с торжественным выражением читавшего договор между Англией и Советским Союзом. Мне показалось, что он изменился за эти несколько дней: в лице его появилось что-то собачье, щеки обвисли над воротником была высоко видна морщинистая похудевшая шея. Отличительной особенностью синтаксически несвободного словосочетания в первом предложении является то, что в его состав входят и два существительных с предлогом, конкретизирующих временной промежуток.

В некоторых случаях с темпоральными синтаксически несвободными словосочетаниями употребляется выделительно-ограничительная частица лишь: Теперь я мог увидеть ее лишь через несколько дней. Частица уже употребляется для подчёркивания оценки говорящим действия как очень продолжительного или более продолжительного, чем оно есть на самом деле [8]: Оказывается, Николай Антоныч уже много лет влюблен в Марью Васильевну!

В состав темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний, помимо неопределённо-количественных числительных и существительных с значением времени, в отдельных случаях входят наречия. Так, наречие ещё обозначает действие, которое должно было закончится, но до сих пор продолжается [Кузнецов]: Но вот зарево появляется вдали, – ещё несколько минут, и это не зарево, а город – тысячи огней, разноцветных, разнообразных… Фантастическая картина! Это наречие употребляется с числительным несколько и существительными дней, часов, минут, секунд: Я вернулась домой, и прошло ещё несколько часов, и прошел долгий вечер за чтением синих тетрадей, прежде чем я заставила себя забыть это лицо и как он вернулся в мокром костюме, похудевший и похожий на подбитую птицу.

Наречие так в составе подобного словосочетания обозначает высокую меру, сильную степень проявления какого-либо качества, действия, состояния [8]: Я не должен волноваться, особенно теперь, когда, прошло так много лет.

Итак, употребление темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний в романе В. Каверина «Два капитана» обусловлено сюжетом произведения. Ограниченность вариантов синтаксически несвободных словосочетаний обусловлено лексической сочетаемостью их компонентов. Помимо неопределённо-количественных числительных и существительных с темпоральной семантикой, в состав синтаксически несвободных словосочетаний могут входить другие части речи, например, наречия. Дополнительные смысловые оттенки словосочетаниям придают предлоги и частицы. Использование темпоральных синтаксически несвободных словосочетаний в романе позволяет не только определить временной промежуток того или иного действия, события, но и способствовать погружению читателя в эпоху, что, в свою очередь, необходимо для понимания замысла произведения.

## Литература

1. Синтаксис русского языка: монография / В. В. Бабайцева. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2015. – 576 с.
2. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов; вступ. статья д-ра филол. наук, проф. Е. В. Клобукова; редакция и комментарии проф. Е. С. Истриной – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
3. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов С56 по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» В 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация/ В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
4. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н. С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.
5. Современный русский язык. В 3 т. Т. 3. Синтаксис: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, В. А. Лаврентьев, [и др.]; под ред. С. М. Колесниковой. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 241 с.
6. Синтаксис словосочетания и простого предложения: учеб. пособие / авт.-сост. М. С. Искренкова; Владимир: ВлГУ, 2024 – 151 с.
7. Большой толковый словарь русского языка / Российская академия наук [РАН]. Институт лингвистических исследований; гл. ред. С. А. Кузнецов. — Санкт-Петербург: Норинт, 2001. — 1535 с. [Электронный ресурс] URL: https://gramota.ru/ poisk?query =много&mode =slovari&dicts]=42 (11.05.2025)

## Источники

Каверин В. Два капитана: роман / Вениамин Каверин. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2025. – 672 с.

# Опыт использования приложения «Яндекс Диск» для организации домашней работы слушателей подготовительного факультета, изучающих русский язык как иностранный

**Бережная Мария Рашидовна**
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Россия
преподаватель кафедры русского языка предбакалаврской подготовки
подготовительного факультета
marber@bk.ru
**Ибатуллин Айрат Ильгизарович**
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Россия
преподаватель кафедры русского языка предбакалаврской подготовки
подготовительного факультета
muzeion2012@gmail.com

*В статье рассматриваются проблемы совершенствования образовательного процесса, в частности, совершенствования способа организации домашней работы иностранных слушателей, изучающих русский язык как иностранный, с помощью использования цифровых информационных технологий. Одним из таких средств и инструментов для реализации и оптимизации домашней учебной работы является облачное хранилище «Яндекс Диск». Показан опыт применения данного приложения с точки зрения преподавателя, даются практические рекомендации по совершенствованию организационно-методической работы, подробно продемонстрировано удобство проверки домашних заданий и предоставления своевременной обратной связи иностранным слушателям. Всё это позволяет повысить эффективность учебного процесса и мотивированность среди учащихся в условиях цифровой трансформации образования.*

***Ключевые слова:*** *цифровые информационные технологии или цифровые технологии, цифровая трансформация образования, организация домашней работы, облачное хранилище «Яндекс Диск»*

# Experience of using the Yandex Disk application to organize homework for students of the preparatory faculty studying Russian as a foreign language

**Berezhnaya Mariya Rashidovna**
Preparatory School for International Students, Kazan Federal University
**Ibatullin Airat Ilgizarovich**
Preparatory School for International Students, Kazan Federal University

*The article discusses the problems of improving the educational process, in particular, improving the method of organizing homework for foreign students studying Russian as a foreign language, using digital information technologies. One of such tools and instruments for implementing and optimizing homework is the Yandex Disk cloud storage. The experience of using this application from the teacher's point of view is shown, practical recommendations are given for improving organizational and methodological work, the convenience of checking homework and providing timely feedback to foreign students is demonstrated in detail. All this, in turn, allows increasing the effectiveness of the educational process and motivation among students in the context of digital transformation of education.*

***Key words:*** *digital information technology or digital technologies, digital transformation of education, organization of homework, cloud storage «Yandex Disk»*

Современный этап развития образования, как и всего общества, характеризуется широким и повсеместным использованием во всех сферах деятельности средств информационных и коммуникационных технологий, которые в последнее время все чаще называются цифровыми информационными технологиями или цифровыми технологиями [Роберт, 2019, с. 108-121].

Изменения в сфере образования, произошедшие в результате широкого использования цифровых информационных технологий, коренным образом изменили парадигму интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (обучающий, обучающийся и интерактивный информационный ресурс) [Роберт, 2019, с. 108-121].

Сегодня все чаще говорят о цифровой трансформации образования [Уваров, 2018]. Цифровая трансформация неизбежно ведет к переменам содержания образования, методов и организационных форм учебной работы. Необходимо идти от обучения всех к обучению каждого (персонализация образования), пересмотреть и оптимизировать наборы учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов, использовать быстро растущий потенциал цифровых технологий.

В педагогических исследованиях домашние задания рассматриваются как комплекс самостоятельно выполняемых учащимся учебных заданий, которые определяются содержанием обучения и реализуются в условиях деятельности учителя и учащихся [Бакулина, 2011, с. 67-70]. Основными средствами организации домашнего задания становятся интернет-ресурсы, программные среды и т.д. Рассмотрим потенциал цифровых технологий на примере облачного хранилища «Яндекс Диск», который является в то же время и многофункциональным сервисом. Этот удобный сервис пригодится всем, кто ценит легкость в хранении и обмене различной информацией – от изображений и видео до книг и документов. Любой файл может быть легко доступен для просмотра или редактирования по отправленной ссылке. Основная версия

открывается в любом браузере: здесь можно загружать и редактировать файлы. Ещё есть программа для компьютера, чтобы создавать скриншоты и заметки. А мобильное приложение «Яндекс Диска» позволяет делать сканы и использовать другие сервисы «Яндекс 360» на смартфоне.

Основными этапами работы с «Яндекс Диском» для организации домашней работы слушателей подготовительного факультета, изучающих русский язык как иностранный, являются:

1) Создание папок. В начале учебного года до начала занятий преподаватель, имея на руках список группы и данные всех студентов, создаёт в «Яндекс Диске» папку с номером группы, внутри которой также создаёт индивидуальные именные папки и предоставляет каждому студенту отдельный доступ к его личной папке. Для создания нового файла следует выбрать опцию «Создать» и указать необходимый формат документа. Важно – при отправке приглашения к совместному доступу папки выбрать кнопку «Редактировать», а не «Просмотр», иначе студент не сможет ничего загружать в свою папку и удалять из неё, лишь просматривать содержимое. При первой встрече преподаватель знакомит студентов с приложением «Яндекс Диск». Для этого можно воспользоваться проектором или экраном для демонстрации интерфейса приложения, если студенты уже находятся в России, либо включить демонстрацию своего экрана онлайн. Преподаватель объясняет, что это приложение является облачным хранилищем, которое позволяет хранить и обмениваться файлами, рассказывает о доступности этих файлов с разных устройств и о возможности совместной работы. Он демонстрирует основные функции «Яндекс Диска», которые понадобятся на протяжении всей работы, такие как: загрузка и удаление файлов, создание папок и умение делиться ими. Эффективность домашнего задания зависит от мотивации учащихся к выполнению домашнего задания и степени осознания учащимися значимости предстоящей деятельности. Этого можно добиться, используя следующие приемы: включение учащихся в совместную творческую деятельность, активное участие учащихся в планировании и организации домашнего задания, делегирование руководства учащимся в групповой деятельности, обеспечение объективной оценки процесса и результата выполнения домашнего задания и поощрения их за успешное выполнение задания.

2) Установление временны*х* рамок/лимитов при выполнении домашнего задания. Современный взгляд на процесс обучения состоит в том, что самостоятельные домашние задания являются естественным продолжением самостоятельной учебной деятельности обучающихся в процессе урока. Содержание домашних заданий включает знания и способы деятельности, полученных на уроке, которые необходимо применить при выполнении заданий. При этом на обучающегося возлагается ответственность за результаты выполнения домашних заданий, что предполагает его готовность к самостоятельности и самоконтролю [Бакулина, 2010, с. 110-114]. В первую неделю обучения слушателям предлагается ознакомиться с приложением «Яндекс Диск» и все домашние задания отправлять в свою именную папку. Особенно необходимо на этом

этапе показать слушателям и убедить их в важности непрерывности изучения нового языка и каждодневного «касания» к изучаемому предмету для его успешного освоения и внедрения привычки. Поэтому именно на начальном этапе закладываются доверительные отношения между преподавателем и слушателем, которые заключаются в том, что ежедневное изучение нового языка слушателем будет проверяться преподавателем через отправку всех домашних заданий в папку «Яндекс Диска» *вовремя*. Важно поставить перед студентом временны*е* рамки/лимиты, которые будут его ограничивать и обеспечивать ему цейтнот, благодаря которому он так или иначе будет вынужден ежедневно «касаться» нового языка и выполнять домашние задания *вовремя*, чтобы получить желанный результат в конце курса.

3) Поэтапное создание папок в течение учебного года. Когда мы объяснили слушателям правила пользования приложением «Яндекс Диск», они должны загружать все свои домашние работы в соответствующие папки. В прошлом 2024 году, когда вместо иностранных платформ наш вуз начал внедрять технологические продукты компании «Яндекс», нами был протестирован определённый набор папок для слушателей подготовительного факультета. В этом году мы удостоверились в этом наборе и на данный момент оставлены следующие папки:

- папка «Привет» (по названию учебно-методического комплекса, разработанного на кафедре русского языка предбакалаврской подготовки), в которой слушатели размещают все письменные домашние задания по элементарному уровню;

- папка «Фото», где хранятся все фотографии, которые необходимо присылать в течение всего учебного года – семейные и дружеские фото, фото комнаты и дома, личные фотографии мест, которые студенты посетили в родном городе и потом уже в Казани и т.д.;

- папка «Голосовые сообщения» для отработки произношения сначала букв и звуков, а в дальнейшем фраз, предложений, диалогов и текстов на русском языке;

- папка «Задания на уроке» во многом создаётся в ситуации онлайн-занятий для быстрой проверки усвоения пройденной темы при помощи маленького задания или теста, а также чтобы убедиться во включённости и непассивном участии некоторых студентов непосредственно на уроке, когда у них плохой интернет в родной стране и они не имеют возможности даже включить камеру у себя в комнате;

- папка «Видео», в которой сохраняются все сделанные за учебный год видео по падежам, глаголам движения, НСВ-СВ и другие;

- папка «Слова» - здесь, чтобы не искать в учебнике перевод старых слов, собраны все фотографии с собственноручно написанным переводом слов и частями речи из учебника «Привет», далее – из «Как дела?», в марте-мае – из «Удачи»;

- папка «Как дела?», в которой слушатели размещают все письменные домашние задания по базовому уровню;

- папка «Удачи!», в которой размещаются все задания по предвузовскому уровню;

- создание новых папок. В течение учебного года могут возникать новые темы или проекты, требующие дополнительных папок. Преподаватель показывает, как создавать

новые папки по мере их необходимости и делиться ими со слушателями. Например, две последние дополнительные папки: папка «Новый год» с творческими видео во время январских праздничных дней, чтобы за 10 выходных дней слушатели не прекращали заниматься русским языком, и папка «Дневник», в которую слушатели также загружают фотографии письменных дневниковых отчётов, выполняемых в конце января на зимних каникулах, чтобы за 13 дней также не отвыкать «касаться» к русскому языку. Можно создать отдельную папку для всех контрольных работ, тестов и экзаменов или для всех проектов и презентаций. При создании новых папок нужно обязательно обсуждать их необходимость с группой, чтобы все слушатели понимали их назначение.

Удобство «Яндекс Диска» в том, что преподаватель в любой момент может продемонстрировать слушателям любой документ, нужный для актуализации изучаемой темы. Например, в уроке 3 учебника «Привет» мы изучаем тему «Семья» и читаем текст «Семейная фотография». Домашним заданием по данной теме является отправка фотографии семьи и заучивание текста по модели. Эту же самую фотографию мы можем открыть на уроке позднее, когда изучаем конструкцию «Кому сколько лет», не затрачивая много времени и сил на поиск и повторную отправку одинаковой фотографии. Так же, например, в папке «Голосовые сообщения», прослушивая сентябрьские аудиозаписи слушателя и новые аудио в январе, мы можем делать выводы о его личном прогрессе в произношении или, наоборот, о его отставании и на «живом» примере демонстрировать это всем слушателям на уроке при прослушивании и оценивании, таким образом, предоставляя слушателю качественную обратную связь.

Работа с приложением «Яндекс Диск» между преподавателем и слушателями требует четкой организации и понимания всех возможностей платформы. Знакомство с приложением, создание структуры папок, просмотр материалов и внедрение новых разделов способствуют эффективному обучению и взаимодействию. Использование визуальных материалов поможет сделать процесс обучения более наглядным и понятным.

Следует отметить преимущества и недостатки использования приложения «Яндекс Диск».

1. Удобство хранения и доступа к материалам. Одним из направлений цифровой трансформации образования является дистанционное обучение. Используемые в дистанционном обучении возможности интерактивного взаимодействия субъектов обучения, программы и способы доставки информации, позволяют организовать и поддерживать их диалог и постоянную обратную связь, что является проблемой для большинства традиционных систем обучения. Система дистанционного обучения — совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [Роберт, 2012]. Современные средства дистанционного обучения предоставляют широкие возможности для создания электронных образовательных

ресурсов, включая в содержание обучения иллюстративный материал, аудио и видео материалы, конструирование различного вида тестовых систем, с помощью которых можно осуществлять тестирование в развивающем и контрольном оценивании. «Яндекс Диск» позволяет преподавателям и слушателям хранить все необходимые материалы в одном месте. Слушатели могут загружать свои работы в формате текстовых документов, фото, видео, презентаций или аудиозаписей, что упрощает процесс отправки домашних заданий. Преподаватели, в свою очередь, могут легко получить доступ к работам студентов в любое время и из любого места, что особенно важно в условиях дистанционного обучения.

2. Возможность использования мультимедийных материалов. Приложение позволяет прикреплять и загружать в папки дополнительные материалы: видеоуроки, ссылки на полезные ресурсы или аудиофайлы с произношением. Это во многом обогащает учебный процесс и помогает слушателям лучше усваивать материал.

3. Упрощение процесса проверки домашних заданий. Проверка домашних заданий через «Яндекс Диск» значительно упрощает работу преподавателя. Все работы собраны в одном месте, что исключает необходимость поиска файлов на различных носителях или в электронной почте. Преподаватель может быстро просмотреть работы, оставляя комментарии и оценки, что значительно экономит время и усилия.

4. Процесс обратной связи и индивидуальный подход. Цифровая трансформация образования смещает акцент на освоение учащимися новых способов учебной деятельности: анализ, синтез и перенос знаний и умений на новые учебные ситуации. Персонализированная организация обучения позволяет учебному заведению работать без отстающих, формирует учебную самостоятельность обучаемых, развивает их способности и личностный потенциал. Используя «Яндекс Диск», преподаватели могут предоставлять своевременную индивидуальную обратную связь слушателю, учитывать уровень знаний, умений и навыков каждого учащегося, а также давать рекомендации по их улучшению. Индивидуальная обратная связь способствует повышению мотивации слушателей и их вовлеченности в процесс обучения.

Наряду с преимуществами приложения «Яндекс Диск» имеются также и его недостатки. Главным недостатком является отсутствие поддержки функции совместного редактирования и комментирования документов. Возможности этой функции позволяли бы преподавателям оставлять пометки и рекомендации прямо в тексте работы иностранного слушателя, что сделало бы процесс обратной связи более интерактивным, «живым» и прозрачным. Слушатели могли бы видеть изменения и советы уже сразу в реальном времени и это способствовало бы более правильному пониманию материала. Поэтому, чтобы добиться желаемого эффекта, мы вынуждены сначала скачивать отправленное фото письменного задания, делать пометки на этом фото в другом приложении и только потом отправлять в папку студента новый фотодокумент с исправлениями. Делать это ежедневно на постоянной основе невозможно в силу большой аудиторной нагрузки преподавателей-русистов.

В заключении можно сделать вывод о том, что применение «Яндекс Диска» в преподавании русского языка как иностранного является перспективным направлением, которое требует дальнейшего изучения и внедрения в практику образовательных учреждений. Опыт использования приложения «Яндекс Диск» для организации домашней работы слушателей, изучающих русский язык как иностранный, показывает его высокую эффективность и удобство. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс способствует не только повышению качества обучения, но и формированию у слушателей навыков работы с современными цифровыми инструментами, что является важным аспектом их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Организация самостоятельной работы учащихся сегодня напрямую связывается с системами электронного обучения, дистанционного обучения, взаимодействием всех участников учебно-воспитательного процесса с информационно-образовательной средой [Лапенок, 2014, с. 43]. Развитие методики домашней учебной работы становится важнейшим фактором совершенствования подготовки на пути изучения и освоения русского языка иностранными слушателями на подготовительном факультете и этому вопросу должны уделять внимание все участники учебно-воспитательного процесса.

**Литература**

1. Бакулина Е.А. Домашнее задание в обучении математике: предпосылки совершенствования, особенности, перспективы использования / Е.А.Бакулина // Интеграция образования. - ИТС. 2010. № 3 (60). - С. 110-114.
2. Бакулина Е.А. Современная технология организации работы с домашними заданиями в обучении математике учащихся средних общеобразовательных учреждений / Е.А. Бакулина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - Серия «Педагогические науки». - 2011. - № 3 (67). - С. 67-70.
3. Лапенок М.В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения: на примере подготовки учителей: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.02 / Лапенок М.В. // Институт информатизации образования Российской академии образования. – М., 2014. – 43 с.
4. Роберт И.В., Козлов О.А., Усенков Д.Ю. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт // Серия «Информатизация образования». - М., 2012 – 69 с.
5. Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2019, №1. - С. 108-121.
6. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров // Изд. дом ГУ-ВШЭ. - М., 2018. - 168 с.

# Фонематическое развитие первоклассников: методика и практика работы с пособием «Звуковые ступеньки»

**Вьюн Наталья Дмитриевна**
магистр педагогики,
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ,
ГБОУ «Школа № 734 «Школа самоопределения» имени А.Н. Тубельского» г. Москва;
заместитель директора по содержанию и конвергенции образовательных программ,
Vyniha@yandex.ru

*Статья посвящена актуальной проблеме развития фонематического слуха у учащихся начальных классов и предлагает инновационные методы работы с пособием «Звуковые ступеньки». Автор акцентирует внимание на важности формирования прочных основ фонетической грамотности для успешной адаптации детей к школьной программе и повышения качества учебно-воспитательного процесса.*
***Ключевые слова:*** *фонематический слух, начальная школа, «Звуковые ступеньки»*

# Phonemic Development of First-Graders: Methodology and Practice of Working with the "Sound Steps" Manual

**Vyun Natalia Dmitrievna**
Master of Pedagogy,
Senior Lecturer at the Moscow State Pedagogical University,
State Budgetary Educational Institution "School No. 734 "School of Self-Determination"
named after A.N. Tubelsky", Moscow;
Deputy Director for the Content and Convergence of Educational Programs,
Vyniha@yandex.ru

The article is devoted to the actual problem of developing phonemic hearing in primary school students and offers innovative methods of working with the "Sound Stairs" manual. The author emphasizes the importance of forming solid foundations of phonetic literacy for successful adaptation of children to the school curriculum and improving the quality of the educational process.
***Keywords:*** *phonemic hearing, elementary school, "Sound Steps".*

Проблематика развития фонематического слуха у обучающихся начальной школы вызывает серьёзные опасения у специалистов. Современная статистика от экспертов (Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, Е.Л. Ворошилова, О. Е. Грибова, О. Б. Иншакова) говорит о ежегодном росте числа детей, приходящих в школу с нарушениями речи различного характера.

Речевые расстройства оказывают негативное влияние на общий фон развития познавательной сферы младшеклассников. Так, происходит снижение уровня произвольной памяти, ухудшается логическое мышление и воображение, уменьшается концентрация, устойчивость, переключаемость внимания, что отрицательно отражается на формировании полноценной учебной деятельности.

Наиболее распространённым нарушением у младших школьников является недостаточно развитое фонематическое восприятие. Специалисты определяют фонематическое восприятие как специальную психическую функцию, ответственную за обработку речевого сигнала и его последующее осознание. Её нарушение проявляется в трудностях распознавания и выделения звуков, особенно в ослабленных позициях, что сильно мешает развитию процессов анализа, синтеза и дифференциации речи на звуковом уровне. Такое состояние становится значительным препятствием для успешного обучения чтению и письму. [3]

Отметим, что еще Выготский Л. С. отмечал. что фонема существует и функционирует исключительно в контексте человеческого языка. Без окружения человеческой речью фонема теряет свою сущность и предназначение. Также учёный предложил следующую классификацию компонентов фонематического слуха:

1. Способность различать присутствие конкретного звука в слове.
2. Способность распознавать различия между словами, имеющими одинаковые фонемы, но расположенными в иной последовательности.
3. Способность дифференцировать близкие по звучанию, но различные по значению слова. [5]

Выделяют несколько этапов фонематического развития у школьников:

1. Развитие фонематического восприятия (процесс узнавания и различения звуков в речи).
2. Осознание звукового состава слов.
3. Овладение фонематическим анализом и синтезом.

Выходом из сложившейся ситуации является использование инновационных технологий, одной из которых является применение карточек-помощниц пособия «Звуковые ступеньки».




Рисунок 1. «Обложка пособия «Звуковые ступеньки»

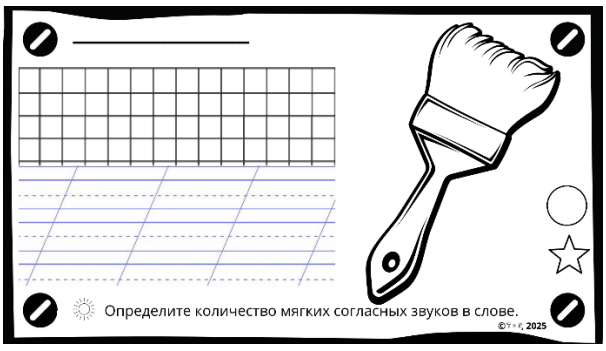



Рисунок 2. «Карточка-помощница пособия «Звуковые ступеньки»

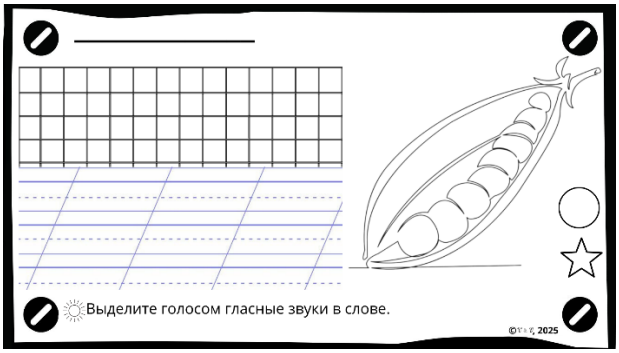



Рисунок 3. «Карточка-помощница пособия «Звуковые ступеньки»

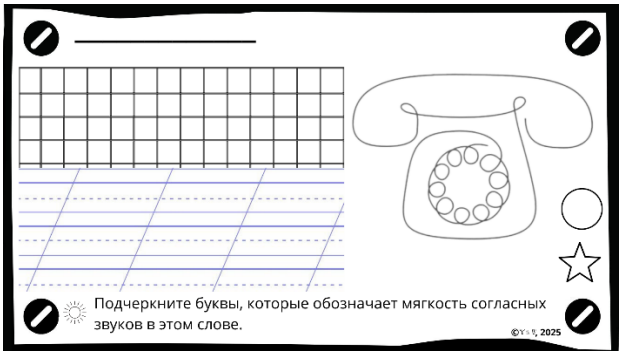



Рисунок 4. «Карточка-помощница пособия «Звуковые ступеньки»

Данные ресурсы обладают существенными преимуществами, такими как наглядность, легкость восприятия, возможность многократного повторения и адаптация к индивидуальным особенностям детей.

Раскроем содержательно ключевые особенности пособия «Звуковые ступеньки», которое ставить целью развитие фонематического слуха у детей младшего школьного возраста (1 класс) и дошкольников путем освоения звукового анализа слов и связи между звуками и буквами.

Задачи:

- Формирование умения анализировать звуковую структуру слова.
- Развитие способности соотносить звуки с буквами.
- Овладение навыком деления слов на слоги.
- Совершенствование техники письма.
- Обогащение активного словарного запаса.
- Повышение мотивации и интереса к обучению чтению и письму.
- Организация самооценивания и самоконтроля.

Карточки-помощники являются эффективным средством для развития важнейших навыков, необходимых для успешного освоения чтения и письма. Использование этих инструментов приносит ощутимые результаты, среди которых выделяются следующие аспекты:

1. Формирование звукового анализа и синтеза: обучающиеся начинают уверенно различать звуки в словах, определять их позицию и соотношение с буквами. Благодаря многократному выполнению упражнений, развивается фонематический слух, важный компонент раннего этапа обучения грамоте.

2. Закрепление навыка соединения звуков в слоги и слова. Через регулярные тренировки обучающиеся обретают уверенность в делении слов на слоги, что упрощает дальнейшее обучение чтению целым словом. Читательская техника формируется благодаря отработанным механизмам слогового анализа.

3. Развитие внимания и концентрации. Занятия с карточками-помощниками предполагают внимательное отношение к деталям, выделение отдельных звуков и структурных компонентов слова. Так вырабатываются важные навыки концентрации и самодисциплины.

4. Расширение словарного запаса. Работая с разнообразными словами, обучающийся накапливает новый словарный запас, учится употреблять ранее незнакомые понятия в собственной речи.

5. Самостоятельность и уверенность в себе. Применяя систему самооценки (звёзды, смайлы), ребёнок привыкает адекватно воспринимать собственные достижения и недостатки.

Отметим, что карточки-помощники целесообразно применять на протяжении всего учебного года в первом классе начальной школы и подготовительных групп детского сада. Они могут использоваться как самостоятельная форма работы, так и в составе комплексных занятий и уроков.

Примеры использования карточек-помощниц учениками педагога Никитиной Ю. В. (МБОО СОШ № 10 г. Лобня) представлены ниже.




Рисунок 5. «Карточка-помощница пособия «Звуковые ступеньки»




Рисунок 6. «Карточка-помощница пособия «Звуковые ступеньки»

Этапы работы осветим в таблице «Алгоритм работы с карточками-помощницами пособия «Звуковые ступеньки».

| Этап | Название этапа | Цель | Действия учителя/родителя: | Задача ученика/дошкольника: |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Знакомство со словом | Ознакомление с новым словом, визуальное восприятие формы слова. | Показ карточки с изображением слова и предмета (например, картинка и подпись). | Рассмотреть слово целиком, повторить его вслух. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | Анализ звука и буквы | Определение состава звуков в слове. | Предложить внимательно послушать и проговорить слово по звукам. | Выделять отдельные звуки, называть их последовательно, составлять схему слова с обозначением каждого звука (например, гласные — красным цветом, согласные твердые — синим, мягкие — зеленым). |
| 3 | Связывание звуков и букв | Установление соответствия между звучащими элементами речи и графическими символами. | Помогать сопоставлять каждый произнесенный звук с соответствующей буквой алфавита. | Под каждым символом схемы записать соответствующую букву. |
| 4 | Деление на слоги | Освоение слогового анализа и структуры слова. | Объяснить правила разделения слов на слоги («хлопковый способ», использование ударений), дополнить схему горизонтальной чертой над слоговыми границами. | Самостоятельно разделить слово на слоги, подчеркнуть ударный слог. |
| 5 | Фонетическое чтение | Формирование навыка осознанного чтения. | Проследить порядок прочтения букв в слове слева направо, озвучивая каждую букву отдельно, затем плавно объединяя их в единое звучание. | Прочитать слово медленно, четко артикулируя звуки, а затем быстрее, объединив слоги в целостное произношение. |
| 6 | Закрепление результата | Автоматизация полученных навыков и повышение уверенности в чтении и письме. | Попросить повторить шаги работы с карточкой несколько раз, меняя форму подачи материала (игры, задания повышенной сложности). | Регулярно повторять работу с карточками, добиваясь устойчивого запоминания и осознания последовательности действий. |
| 7 | Освоение написания слова | Обучение правильному воспроизведению письменной формы слова. | Показать образец правильного написания слова, объяснить важность точного следования схеме написания каждой буквы. | Записать слово сначала печатными буквами, потом прописью. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8 | Изографический принцип | Развитие мелкой моторики рук и пространственного воображения. | Представить карточку с картинкой, предложить вписать элементы букв слова внутри изображений. | Вписать нужные элементы букв, ориентируясь на подсказки-картинки. |
| 9 | Рефлексия и оценка успехов | Формировать умение оценивать собственные достижения и осознавать дальнейшие цели. | Поощрять использование системы оценивания («звезда» за правильное выполнение заданий, «смайлик» — для выражения эмоционального отношения к процессу). | Отметить собственную успешность звездочками и смайликами, обсудить трудности и пожелания. |
| 10 | Усложнение задач | Расширение лексического запаса и постепенное увеличение уровня сложности. | Постепенно вводить более длинные и многосложные слова, комбинировать упражнения, повышать требования к скорости и точности выполнения заданий. | Постоянно расширять активный словарь, осваивать новые типы словообразования и грамматических форм. |

Выбор первых слов для анализа играет важную роль в формировании базовых навыков чтения и письма. Приведем рекомендации по выбору начальных слов:

Критерии выбора слов:

● Минимализм в сложности звуко-буквенного состава. Начинать лучше с коротких односложных слов, состоящих из открытых слогов (гласный + согласный). Например: кот, дом, лук.

● Частое употребление. Важно выбирать слова, часто встречающиеся в повседневной жизни ребёнка. Это позволит легче усвоить материал и сделает обучение практичным.

● Очевидная связь звука и буквы. Первые слова должны содержать четкое соответствие между звуком и буквой, без сложных сочетаний или исключений правил. Например: сок, сыр.

● Связь с окружающим миром. Рекомендуем начинать с тех слов, которые связаны с предметами вокруг ребёнка, играми, едой, животными. Это помогает создать наглядность и привлечь интерес. Например: мяч, кукла, яблоко.

● Отсутствие омонимии и полисемии. Следует избегать многозначных слов или слов, имеющих двойственное значение, чтобы избежать путаницы у начинающих читателей. Например, вместо «ключ» (может означать инструмент или ключ от замка) лучше выбрать однозначные слова типа «рука», «нога».

● Последовательность введения новых звуков. После нескольких первых слов важно постепенно добавлять новые звуки, следуя определённой логике. Например, начать со звонких согласных (б, м, н), затем переходить к глухим (п, т, к).

Отдельно отметим вопрос продолжительности занятий, который зависит от многих факторов, включая возраст детей, уровень подготовки, количество изучаемых слов и целей урока. Однако, учитывая рекомендованные этапы работы с карточками-помощниками, можно ориентироваться примерно на следующие временные рамки:

● Для дошкольников и младших школьников первого класса оптимальное время одного занятия составляет около 15–20 минут. За этот промежуток ребенок успевает пройти весь цикл упражнений: знакомство со словом, анализ звуков, деление на слоги, фонетическое чтение и первичное закрепление навыка.

● Если занятие направлено исключительно на тренировку определенных этапов (например, лишь анализ звуков или слоговая работа), оно может занять меньше времени — порядка 10–15 минут, поскольку сосредоточенность маленьких учеников ограниченна, и длительные уроки могут вызвать утомляемость.

При регулярности занятий, проводимых ежедневно или хотя бы три-четыре раза в неделю, дети быстро усваивают необходимые навыки и готовы перейти к следующему этапу изучения более сложных слов и задач.

Завершив основной курс работы с пособием «Звуковые ступеньки», важно зафиксировать достигнутые результаты и проанализировать дальнейшие перспективы развития навыков. Итоговая работа предназначена для комплексной оценки прогресса каждого ученика и выявления зон роста. Таким образом, задачи итоговой работы:

● Проверить сформированность навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся.

● Выявить зоны роста и определить направления дальнейшего развития навыков чтения и письма.

Итоговая работа состоит:

Часть I. Знание алфавита и распознавание букв

Обучающиеся выполняют задания на узнавание букв и символов, записывают услышанное слово в нужной форме.

Часть II. Звукобуквенный анализ

Выполняется разбор трех-шести слов по следующей схеме:

● Определение количества звуков и слогов.

● Составление звуковых схем (цветовая маркировка звуков).

● Соотношение звуков и букв.

Часть III. Рефлексия и самооценка:

Школьникам предоставляется возможность самостоятельно оценить свою работу, отметить трудности и удачи.

Используется система звёзд и смайлов для выражения эмоций и удовлетворенности результатами.

Нужно отметить, что итоговая работа оценивается по следующим критериям

- Точность выполнения заданий (количество верных ответов).
- Уровень самостоятельности в работе с карточками.
- Наличие положительной динамики по сравнению с началом курса.

Обратим особое внимание на уникальную взаимосвязь, существующую между пособием «Звуковые ступеньки» и учебником русского языка УМК «Школа России». Ведь именно эта синергия позволяет добиться наилучших результатов в изучении родного языка, способствуя гармоничному развитию детей и предоставляя уникальные возможности для качественного освоения материала. Сочетая пособие и учебник УМК «Школа России» педагог плавно погружает учеников в мир русской фонетики и графики, развивает чувство языка и укрепляет практические навыки. Интегрированность использования пособия значительно облегчает процесс обучения, создавая комфортные условия для младших школьников и стимулируя интерес к новому материалу. Такая связь даёт возможность преодолеть возможные затруднения и успешно продвигаться по ступеням изучения родного языка. Описывая пользу сочетания традиционного учебника и дополнительного ресурса – карточек-помощниц, невозможно обойти стороной очевидную пользу практики и повторения. Повторение пройденного материала укрепляет полученные знания, делая их устойчивее и надежнее. Подобная поддержка помогает закрепить приобретённые навыки и повысить уверенность учеников в собственных силах.

Таким образом, использование карточек-помощников пособия «Звуковые ступеньки» будет способствовать формированию прочных основ фонетической грамотности, улучшению техники чтения и письма, повысит мотивацию и интерес обучающихся к учебному процессу.

**Литература**


1. Гурулева, К. Ю. Развитие фонематического слуха и восприятия у детей младшего школьного возраста с СНР III уровня / К. Ю. Гурулева, И. Е. Пчелкина // Вопросы педагогики. – 2024. – № 4-1. – С. 15-18. – EDN WCGUDK.
2. Демидова, А. Г. Методика развития фонематического слуха у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. Г. Демидова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-1. – С. 92-95. – EDN YFLABU.
3. Заика, Н. В. Развитие фонематического слуха у первоклассников с нарушениями речевого развития средствами логоритмики / Н. В. Заика // Педагогический талант - 2025: сборник статей Международного профессионально-методического конкурса, Петрозаводск, 31 марта 2025 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2025. – С. 36-42. – EDN MQTGUP.
4. Корнеева, А. А. Значение фонематического слуха в формировании устной и письменной речи ребенка / А. А. Корнеева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 44 (334). — С. 326-328. — URL: https://moluch.ru/archive/334/74631/.
5. Муравлева, Д. С. Влияние фонематического слуха на развитие речи / Д. С. Муравлева // Всероссийские педагогические чтения 2024: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 25 января 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 26-29. – EDN OYZBHW.
6. Проскурина, В. Г. Развитие фонематического слуха на уроках литературного чтения и русского языка / В. Г. Проскурина // Вестник научных конференций. – 2024. – № 11-3(111). – С. 96-101. – EDN PPBTUB.

# Критерии отбора мультимодальной рекламы при обучении РКИ иностранных студентов российских вузов

**Гуськова Маргарита Дмитриевна**
ФГБОУ ВО «Государственный институт
русского языка имени А.С. Пушкина»
Москва, Россия
аспирант
Ritguskova@yandex.ru

*В данной научной статье автор выводит критерии отбора аутентичных поликодовых рекламных текстов для представления данных материалов в иноязычной аудитории в рамках занятий по русскому языку как иностранному (далее - РКИ). Автор опирается на аудиторию с уровнем владения РКИ B1-B2 (первый и второй сертификационный уровни). На примере заданий для занятий с инофонами автор демонстрирует актуальность отобранных рекламных видеороликов и плакатной рекламы с гиперкодом, а также соответствие их заявленному уровню владения РКИ студентов.*

***Ключевые слова**: мультимодальный текст, критерии отбора, аутентичные материалы, РКИ, китайские студенты, реклама, восприятие и понимание динамичного текста.*

# Criteria for the Selection of Multimodal Advertising in Teaching RFL to Foreign Students of Russian Universities

**Guskova Margarita Dmitrievna**
**The Pushkin State Russian Language Institute**

*In this scientific article, the author presents criteria for selecting authentic multilingual advertising texts for presenting these materials to a foreign-language audience in Russian as a Foreign Language (RFL) classes. The author focuses on an audience with a B1-B2 level of RFL proficiency (the first and second certification levels). Using the example of assignments for classes with foreign speakers, the author demonstrates the relevance of selected promotional videos and poster ads with hypercode, as well as their compliance with the stated level of student's RFL proficiency.*

***Keywords**: multimodal text, selection criteria, authentic materials, RFL, Chinese students, advertising, perception and understanding of dynamic text.*

В настоящее время актуальным является вопрос о переосмыслении тенденций и форматов обучения, особенно в вузовской среде. Классические учебники и учебно-

методические комплексы (далее — УМК) всё более отходят на задний план, в то время как пособия с яркими аутентичными текстами, новыми форматами выдвигаются вперёд. Проблема востребованности использования аутентичных материалов в аудитории с инофонами в рамках обучения РКИ также остро встаёт в 21 веке.

В рамках настоящего исследования мы рассмотрим принципы отбора мультимодальных рекламных текстов (далее - ММРТ), а также особенности их интеграции в учебную среду.

Сперва отметим, что к аутентичным материалам мы, вслед за Ю.В. Трофимук и А.П. Сацук, относим «личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, *рекламу,* кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты» [Трофимук, Сацук, 2017] (курсив наш – М.Г.).

Проблемами разработки критериев отбора аутентичных текстов для целей обучения занимались многие отечественные и зарубежные учёные [Hofmann, 1985], [Носонович, Мильруд, 2008], [Саланович, 1999], [Gilmore, 2007], [Чикунова, 2010], М.Ю. Ульянова [2018].

Мы выводим для себя следующие критерии отбора аутентичного материала (в нашем случае - ММРТ):




Рис. 1

При этом дополнительно также важно отметить, что нас интересует реклама с живыми актерами, а не со сгенерированными искусственным интеллектом изображениями людей. Мы делаем важный акцент на мимику актёров, их язык тела, иначе говоря — невербальное общение. В этой связи мы в меньшей степени рассматриваем рекламу, где присутствует просто *текст + изображение,* без людей. Такие продающие тексты имеют место быть в плакатной рекламе, однако около 80% нашего исследования занимают рекламные видеоролики. Действующие лица, занимающие ключевую роль в кадре, играют для нас первостепенную роль.

Реклама представляет собой маленький фильм, квинтэссенцию жизненной ситуации, демонстрируя как носителям, так и иностранным гражданам какой-то ключевой случай из жизни обывателей. Конечно, не все рекламные ролики подходят для обучения на их базе инофонов. В связи с этим мы и выделяем ряд критериев, которые будут являться основополагающими при отборе данных аутентичных материалов в качестве вспомогательных средств обучения.

Мы видим важным также следующий аспект — аутентичные средства обучения всегда должны преподноситься в связке с базовым УМК, поскольку цель такого рода средств — разнообразить занятия, сделать их ярче, но не подменить собой готовые пособия. Также важно отметить, что аутентичные тексты и составляющие их элементы часто требуют пояснений, включения дополнительного лингвокультурологического комментария. Под комментарием мы вслед за А.Н. Богомоловым понимаем «любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к определенному отрывку или ко всему тексту в целом. В отличие от других способов семантизации, ему присуща специфическая особенность — он всегда соотнесен с текстом, ради которого и написан» [Богомолов, 1997, с. 43]. Более точечно, «прагматичный комментарий (лингвокультурологический комментарий к прагматичному тексту) - это краткая справка, построенная в виде ответа на вопрос: что есть что и кто есть кто» [Там же].

Например, для занятий в аудитории с китайскоговорящими студентами с уровнем владения РКИ В1-В2 мы отбирали ролики, соответствующие программе обучения инофонов, а также опирались на лексические минимумы для этих уровней [Лексический минимум, уровень В1, 2015], [Лексический минимум, уровень В2, 2015]. Мы также ставили цель развить у обучающихся навыки аудирования и говорения, обучить инофонов восприятию и пониманию живой звучащей русской речи.

Так, для уровня В1 в качестве тем по говорению заявлены такие, как «Семейные традиции и обычаи», «Известные деятели науки России». Сюда подходит такой рекламный мультимодальный видеоролик, как реклама продуктового магазина «Пятёрочка» [Реклама «Ваша коллекция для теплых моментов», URL]. Данная акция шла в сцепке плакатной статичной рекламы и динамической видео рекламы (рис. 2). В рамках занятий в китайскоговорящей аудитории (в рамках разведывательного эксперимента для диссертационного исследования) мы показывали данную видеорекламу с целью рассказать о заложенных в ней тематических и лингвокультурологических смыслах (рис. 2, 3). В ролике была заложена отсылка к популярной в России игре «Холодно-горячо». Это требовало дополнительного пояснения. В том числе в рамках рекламной кампании градация «холодно-теплее-еще теплее-очень тепло-горячо» отсылает нас также и к призам, которые можно получить за наклейки в магазине «Пятёрочка». Поиск призов в магазине сопровождается репликами

покупателя и продавщицы: *«Коллекция за наклейки здесь?»* — *«Холодно. Горячо!»* и сопровождается кивком последней в сторону стойки с товарами. То есть здесь проявлена как вербальная, так и невербальная коммуникация (связанная с информативными интенциями). Перейдя по специальному QR-коду, потребители могут подробнее узнать информацию об акции. Также такие интерактивные материалы могут служить отличным пособием для чтения на занятиях по РКИ. Студенты из интерактивного сайта могут узнать больше о традициях чаепития в России, а также почерпнуть для себя полезные советы («лайфхаки»), как вести себя на кухне при приготовлении блюд [Сайт «Ваша коллекция для теплых моментов», URL]. Инофонам можно предложить подготовить свою подборку полезных советов, а также подискутировать на тему, какие традиции и обычаи существуют в их родных странах, позволяющие почувствовать тепло и уют.

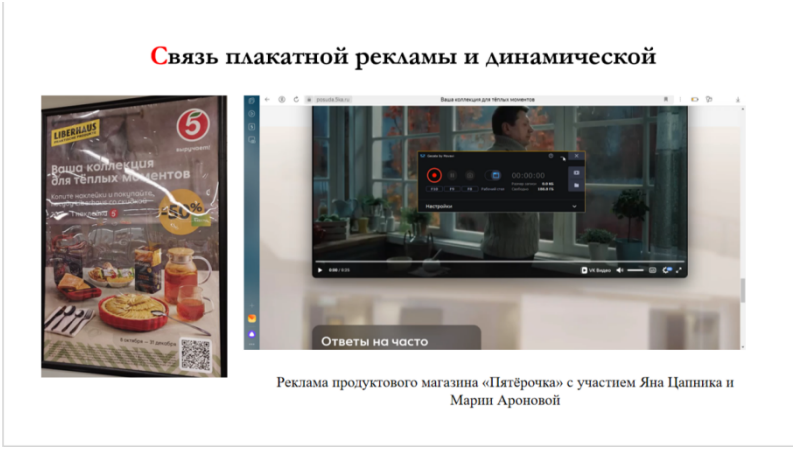



Рис. 2

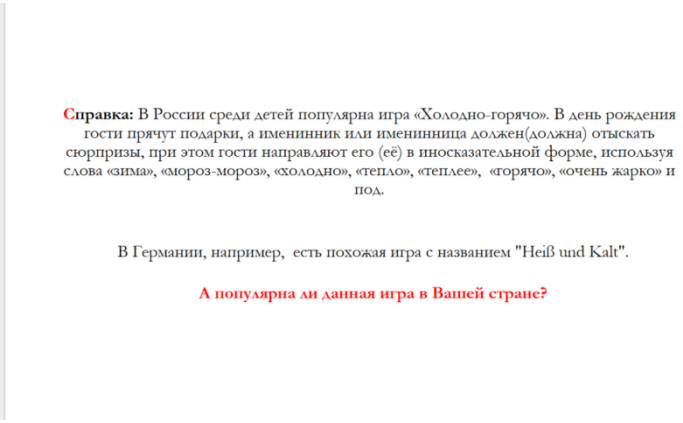



Рис. 3

Соответствие тематике и уровню владения РКИ студентов также видим и в ММРТ от Сбербанка — Сбер Премьер с участием Дмитрия Маликова (рис. 4) и Золотая кредитная карта с участием Алексея Воробьёва (рис. 5) [Реклама СберПремьер от Сбербанка, URL], [Реклама кредитной карты MasterCard от Сбербанка, URL].



Рис. 4

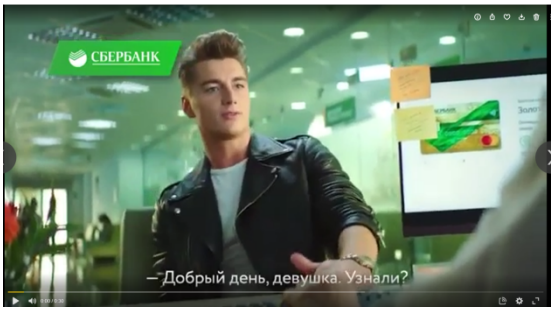



Рис. 5

В этих рекламных видеороликах использованы авторские песни данных исполнителей, что вызывает дополнительную трудность при аудиальном восприятии звучащего текста. Для снятия данных трудностей необходимо предоставить: а) подробный лингвокультурологический комментарий с пояснением касательно личностей певцов (как вариант, дать комментарий в виде презентации для отработки его студентами по модели обучения «перевернутый класс»); б) текст самих песен для изучения/пропевания с комментарием преподавателя касаемо трудной лексики. Программа Текстометр [Лапошина, Лебедева, 2021], разработанная на базе Института Пушкина, оценила текст рекламы с участием Дмитрия Маликова как соответствующий середине уровня В1 (рис. 6).

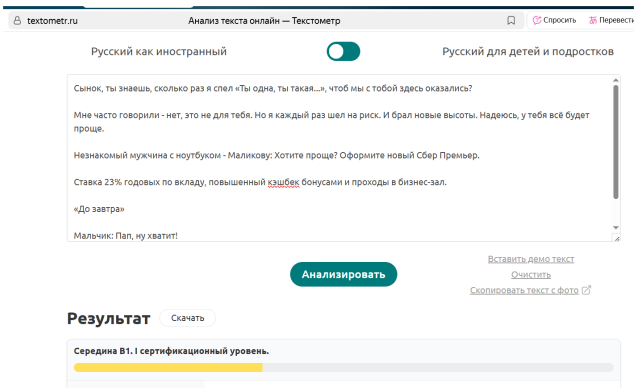



Рис. 6

Длительность данного ММРТ составляет 30 секунд, что оптимально для восприятия инофонами. Студенты отмечали быстрый темп речи Дмитрия Маликова, но в целом ролик был признан динамичным и привлекающим внимание.

Данный ролик имеет потенциал для разбора с точки зрения вербальной и невербальной составляющей. Интересно взаимодействие отца с сыном и общение последнего на уровне мимики и жестов. Так, мальчик практически ничего не говорит, лишь кивает или изумленно округляет глаза. В ролике также встречаются отсылки к продукции Сбербанка (онлайн-кинотеатр Ökko, умная колонка) и символы русской культуры (Дед Мороз, Чебурашка). Такие элементы могут ускользнуть от студентов-иностранцев, и задача преподавателя — снять все лингвокультурологические трудности. Фраза *«брал новые высоты»* может быть также неоднозначно интерпретирована, понята как в прямом, так и в переносном смысле. Данный ролик отлично подходит для изучения тем «В аэропорту», «В банке», «Деятели культуры России». Песню «До завтра», звучащую на фоне в конце ролика, Текстометр оценил как соответствующую середине уровня В2 (рис. 7).

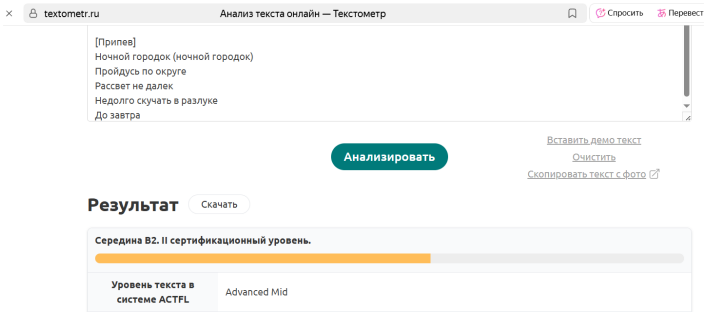



Рис. 7

Несмотря на простоту произносимого актерами текста в рекламном ролике с участием Алексея Воробьева (программа Текстометр оценила её на уровне А2) (рис. 8), песня «Сумасшедшая», звучащая на фоне, оценивается программой как соответствующая концу уровня В2 (рис. 9). Создается впечатление, что данная реклама рассчитана на молодых людей.

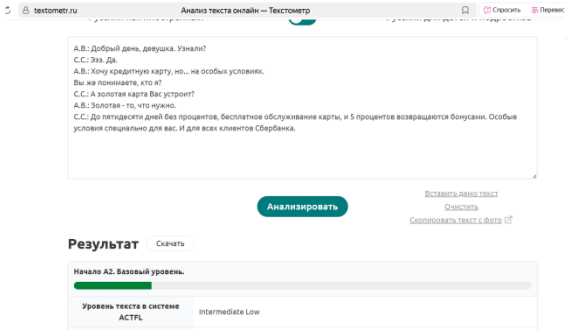



Рис. 8

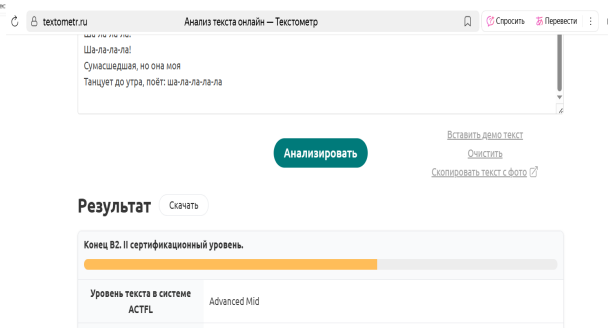



Рис. 9

Длительность ролика составляет всего лишь 29 секунд, что также подходит под наши критерии. В этой рекламе сильно заметен гендерный аспект – молодой человек флиртует с сотрудницей банка, что отражается в его мимике. Тем более требует пояснения преподавателя момент, почему улыбка главного героя рекламы меркнет, когда ему сообщают, что уникальные банковские условия по кредитной карте доступны для всех клиентов Сбербанка (а не только для поп-звезды). Данная реклама подходит для изучения тем «В банке», «Деятели культуры России».

Таким образом, аутентичные поликодовые рекламные тексты представляют собой актуальный и ценный инструмент в обучении русскому языку как иностранному, особенно для представления на занятиях со студентами уровня владения РКИ В1-В2. Такие тексты позволяют формировать не только лингвистическую, но лингвокультурную и коммуникативную компетенции инофонов.

Проведённый анализ показа высокую эффективность внедрения отобранных рекламных роликов в практику преподавания РКИ в китайскоязычной аудитории. Подобные материалы способствуют активизации речевой деятельности, расширяют страноведческий кругозор и развивают навыки восприятия и интерпретации поликодового текста.

## Литература


1. Анисимова Е.Е. О целостности и связности креолизованного текста. К постановке проблемы / Е.Е. Анисимова // Филологические науки. – М., 1996. – № 5. – С. 74–85.
2. Богомолов А.Н. Средства массовой коммуникации: Культурол. и дидакт. аспекты, рус. яз. как иностр.: диссертация ... кандидата культурол. наук: 24.00.04. — Москва, 1997. — 152 с.
3. Глазунова О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 216 с.
4. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. №3. С. 331-345.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. (электронное издание). — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 200 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андрюшиной (электронное издание). — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 164 с.
7. Носонович Е.В. Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности
8. Реклама «Ваша коллекция для теплых моментов» [Электронный ресурс]. URL: https://disk.yandex.ru/i/Ck6hTWdMkay6-g (дата обращения: 24.07.2025).
9. Реклама кредитной карты MasterCard от Сбербанка. [Электронный ресурс]. URL: https://disk.yandex.ru/i/wfm8uZsjHv5hvw (дата обращения: 10.07.2025).
10. Реклама СберПремьер от Сбербанка. [Электронный ресурс]. URL: https://disk.yandex.ru/i/Mjmw1ysxLbUe9g (дата обращения: 10.07.2025).
11. Сайт «Ваша коллекция для теплых моментов» [Электронный ресурс]. URL: https://disk.yandex.ru/i/8mLgFluH8tdrlw (дата обращения: 15.07.2025).
12. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранный язык в школе. 1999. № 1. С. 18–21.
13. Трофимук Ю.В,, Сацук А.П. Критерии отбора аутентичного текста для обучения продуктивной речи. 2017. [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Konferenz2017/trofimuk.pdf (дата обращения: 15.07.2025)
    учебного текста / Е. В. Носонович, Г.П. Мильруд// Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 10-14.
14. Чикунова А.Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку / А.Е. Чикунова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — N 3 (78). — С. 138-144.
15. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning// State-of-the-art article. – Cambridge, 2007.
16. Hofmann H. Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Authentische Texte im DU. München: Hueber Verlag. 1985. 200 p.

# Язык СВО: военные термины и боевые команды

**Давлетшина Кристина Юрьевна**
кандидат педагогических наук
Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова училище
имени маршала инженерных войск
А. И. Прошлякова
Тюмень, Россия
доцент кафедры русского языка
milana_kris_1991@mail.ru

**Калинин Сергей Витальевич**
Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова училище
имени маршала инженерных войск
А. И. Прошлякова
Тюмень, Россия
курсант 2 курса

*Статья посвящена анализу русского военного жаргона, который активно используется военнослужащими в контексте специальной военной операции. Авторы рассматривают, как СВО способствовала появлению новых терминов и команд, а также их интеграцию в повседневный язык. Особое внимание уделяется тому, как военная терминология становится доступной широкой аудитории благодаря освещению военных действий с различных точек зрения. Статья подчеркивает важность изучения военного жаргона как отражения изменений в языке в условиях современных конфликтов.*

***Ключевые слова:*** *русский военный жаргон, военные термины, боевые команды.*

# Language of the Special Military Operation: Military Terms and Combat Commands

**Davletshina Kristina Yuryevna**
Candidate of Pedagogical Sciences
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of
Engineering Troops A.I. Proshlyakov
Tyumen, Russia
Associate Professor of the Department of Russian Language
milana_kris_1991@mail.ru

**Kalinin Sergey Vitalyevich**
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov
Tyumen, Russia
2nd Year Cadet

*The article is dedicated to the analysis of Russian military jargon, which is actively used by military personnel in the context of the special military operation. The authors examine how the special military operation has contributed to the emergence of new terms and commands, as well as their integration into everyday language. Special attention is given to how military terminology becomes accessible to a wider audience due to the coverage of military actions from various perspectives. The article emphasizes the importance of studying military jargon as a reflection of changes in language in the context of modern conflicts.*

***Keywords**: Russian military jargon, military terms, combat commands.*

Русский военный жаргон представляет собой профессиональный язык, используемый военнослужащими вооружённых сил стран, где русский язык является основным средством общения (например, в СССР, России, Белоруссии, Казахстане, Украине и других). Этот жаргон служит для упрощения обозначения предметов и явлений, связанных с армейской, авиационной, флотской и специальной (служебной) деятельностью, а также с жизнью пограничных и внутренних войск. Он облегчает общение внутри этой специфической социальной группы и подчеркивает принадлежность к ней.

Согласимся с мнением И.А. Изместьевой, что в настоящее время русскому военному жаргону уделяется особое внимание, поскольку специальная военная операция (СВО) стимулировала создание новых слов в этой области как со стороны военных, так и журналистов [Изместьева, 2024, с. 160].

В рамках специальной военной операции внедряются новые команды и термины. Подробная информация о военных действиях транслируется почти в реальном времени, поэтому язык военных превращается в общедоступный ресурс, входя в официальную, деловую и повседневную сферы использования языка, например, многим известны аббревиатуры РСЗО, БПЛА, ПЗРК, БМП и т.д.

Разберём некоторые термины и команды.

«Баба Яга» представляет собой гексакоптер, предназначенный для сельскохозяйственных работ. Он имеет значительные размеры и функционирует на двигателе внутреннего сгорания, что вызывает определенный уровень шума. Этот гексакоптер способен поднимать до 60 кг полезного груза, включая возможность перевозки пары противотанковых мин. Одним из его преимуществ является высокая аудиальная обнаруживаемость – его бензиновый двигатель можно услышать на

расстоянии до полукилометра, что приводит к ассоциации с «летающей газонокосилкой».

Она не управляется с пульта, а летит по прописанному маршруту, который она видит благодаря установленному старлинку. С пульта управляется только сброс. Летает она быстро. Имеет 3 видеокамеры – ночное видение, видеокамера с Ик подсветкой и тепловая камера.

«Триста-тридцать-три» обозначает команду для залпового огня артиллерии. Эта команда широко известна и используется артиллеристами. Относительно новая для Российской армии, она не прописана в «Руководстве по боевой работе огневых подразделений артиллерии», где используется другая формулировка – «Батарея, залпом, огонь», что также означает команду для залпового огня артиллерии. Военные объясняют, что таким образом происходит уникальный обратный отсчет, при котором непосредственный залп орудия происходит на слове «три». Так называемая цифровая команда укоренилась во время спецоперации, но была придумана ещё в Афганистане, а затем использована в Сирии. Изобретатель этой команды остается неизвестным [«Баба Яга», 333, «Карандаш, Кукуруза»…].

Актуальны лексемы, которые связаны с наименованием видов оружия: «Из западных СМИ пришло обозначение для вооружения НАТО – «зоопарк» («Абрашка», «Тигры»). «Абрашка» - американский танк M 1Abrams.

Существуют флористические названия для некоторых видов российского оружия, такие как «Герань» и «Тюльпан», отсюда и появились метафоры «букет» и «клумба».

В средствах массовой информации часто упоминаются выражения, такие как «зубы дракона». Например, «Россия продолжает укрепление линии обороны с помощью «зубов дракона», которые являются серьезной проблемой для Вооруженных сил Украины (ВСУ), заявил немецкий журналист Юлиан Репке в репортаже для Bild. Что об этом известно?» [ВС РФ укрепляют линию обороны…].

Термин «Зубы дракона» относится к противотанковым укреплениям, которые имеют форму квадратных пирамид и сделаны из железобетона. Их первое применение было замечено во время Второй мировой войны, где они эффективно препятствовали продвижению танков и мотопехоты.

Основной целью такого оборонительного сооружения является замедление и направление вражеской техники в зоны поражения, где с применением противотанкового оружия она может быть уничтожена.

Особенность СВО заключается в том, что военные действия освещаются с различных точек зрения: в сводках Министерства обороны РФ, в официальных СМИ, через репортажи с передовой, интервью с участниками СВО, разнообразных «Дневниках штурмовиков», доступных в Интернете, и т.д. [Изместьева, 2024, с. 164] Военная терминология и команды за период с 2014 года до сегодняшнего дня становятся хорошо известными и понятными благодаря постоянному вниманию носителей русского языка к происходящим событиям.

## Литература


1. «Баба Яга», 333, «Карандаш, Кукуруза»: что значат военные термины и боевые команды в зоне СВО // [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://dzen.ru (дата обращения 31.05.2025).
2. ВС РФ укрепляют линию обороны «зубами дракона»: что это, как влияет на СВО // [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://dzen.ru (дата обращения 31.05.2025).
3. Изместьева И.А. Язык СВО в историко-культурном контексте // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology. 2024. Т. 30, № 3. С. 159–166. DOI: http://doi.org/10.18287/2542-0445-2024-30-3-159-166.

# Использование материалов СМИ в целях повышения аудитивных навыков китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному

**Дин Чжаосюань**
аспирант
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
mikhailding@163.com

*В статье рассматриваются основные принципы и стратегии использования аудиотекстов СМИ для совершенствования аудитивных навыков китайских студентов, а также изучается возможность их использования в качестве материалов для аудирования при обучении русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:*** *материал СМИ; аудитивные навыки; обучение русскому языку как иностранному.*

# Using media materials to improve listening skills of Chinese students when teaching Russian as a foreign language

**Ding Zhaoxuan**

**Moscow Pedagogical State University**

***Abstract.*** *The article deals with the main principles and strategies of using media audio texts to improve the listening skills of Chinese students, and studies the possibility of using them as listening materials when teaching Russian as a foreign language.*

***Keywords:*** *media material; listening skills; teaching Russian as a foreign language.*

В настоящее время газеты, радио, телевидение и Интернет стали основными средствами массовой информации, через которые люди узнают и понимают мир, и СМИ играют важную роль в повседневной жизни людей. Новости, фильмы, телесериалы, анимация и т.д. получили всеобщее признание благодаря характеристикам наглядности и легкости восприятия, и эти СМИ в определенной степени являются неотъемлемой частью экономической, политической и культурной жизни современного общества. Вообще говоря, СМИ являются прекрасным материалом для обучения аудированию на русском языке как иностранном.

Согласно методике, из четырех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) *аудитивная компетенция представляет наибольшие трудности в формировании*. В практике преподавания русского языка как

иностранного китайские студенты сталкиваются с большими трудностями в этом виде речевой деятельности, что, в свою очередь, приводит к трудностям в выполнении других видов речевой деятельности.

В преподавательской деятельности были рассмотрены различные аспекты аудирования (обучение лексике и грамматике, психология, возраст и т.д.), а также методы и приемы формирования коммуникативной компетенции в аудировании. Однако в методике преподавания русского языка не уделяется достаточного внимания обучению аудированию дискурса СМИ (новости, фильмы, документальные фильмы и т.д.). Поэтому для китайских студентов, изучающих русский язык, прослушивание средств массовой информации стало непосильной задачей. На это обратили внимание некоторые китайские и российские ученые (Гао Фэнлань, Мэн Лися, С. А. Антонович). В Китае использование СМИ в повышении аудитивных навыков студентов-русистов является актуальной проблемой.

С точки зрения измерения уровня аудирования учащихся, способность понимать новости на слух - это трудность в обучении, которую нельзя игнорировать. В «Программе обучения русскому языку в высших учебных заведениях»(Китай) говорится, что к концу четвертого учебного года студенты должны уметь понимать новости, репортажи и интервью на российском радио и телевидении; понимать телевизионные документальные фильмы. Скорость составляет 90-120 слов в минуту, точность понимания оценивается в 60% [2, 2012, с. 10]. В программе назначены, что аудиовизуальные курсы предлагаются на продвинутом этапе (второй семестр третьего курса и первый семестр четвертого курса бакалавриата). Понимание русских новостей на слух также является одним из пунктов теста восьмого уровня по русскому языку на бакалавриате в китайских университетах. В соответствии с рекомендациями и требованиями программы, целесообразно глубоко изучить вопрос о том, как практически улучшить навыки китайских учащихся к восприятию материалов СМИ на слух.

**1. Основные принципы использования материалов СМИ при обучении аудированию РКИ**

Теоретически, аудиторные аспекты обучения аудированию делятся на «до прослушивания», «прослушивание» и «после прослушивания», и в каждом из этих этапов проводится соответствующая подготовка, чтобы облегчить трудности, возникающие при обучении аудированию. В процессе слушания все психические и интеллектуальные системы интенсивно работают над восприятием и пониманием речи прослушанного. Здесь, в дополнение к традиционным типичным трудностям со слухом (таким как незнакомые темы, высокая скорость речи и продолжительное время), также добавляются уникальные трудности, вызванные материалами средств массовой информации из-за их собственных специфик. Поэтому предварительная подготовка очень важна, что проявляется в том, что словарный запас, предложения и базовые знания про тему могут быть изучены заранее на занятиях перед прослушиванием, чтобы уменьшить трудности при вводе материала.

Во-первых, изучение лексики. Изучение лексики - это не только то, что следует изучать на практических занятиях, но и то, что важно на занятиях по аудированию. Нехватка словарного запаса непосредственно оказывает большое давление на процесс прослушивания, не только занимая канал анализа речевой информации, но и создавая множество препятствий для плавного сближения значений. Особенно если незнакомые слова, встречающиеся в аудировании, являются ключевыми, это вызовет серьезные трудности в понимании информации текста. Столкнувшись с проблемой словарного запаса, необходимо заранее обучить некоторые новые или ключевые слова до прослушивания. При этом следует учить не только произношению лексики, но и семантике и грамматике, чтобы обеспечить плавный переход от фонологического прослушивания к пониманию речи. Например, преподаватели могут использовать чтение вслух, чтобы помочь студентам сформировать правильный акустический образ лексики, а также использовать прямой перевод, словообразование и другие методы, чтобы провести первичное усиление тренировки памяти для понимания правильной семантики лексики.

Во-вторых, структура предложения и фиксированное употребление. Пассивные формы, как правило, используются в материале СМИ, особенно в новостях. Синтаксическая структура неродного языка приводит к тому, что слушателю требуется больше времени, чтобы понять глубинный смысл с поверхности высказывания, в то время как последующая информация продолжает поступать, затрудняя восприятие и различение на слух. Учитывая такую ситуацию, необходимо заранее указать на синтаксические особенности и фиксированное использование материалов, чтобы уменьшить информационную плотность аудиотекста и облегчить учащимся нагрузку по обработке информации.

В-третьих, фоновые знания. Аудиотекст СМИ часто включает в себя политическую, экономическую, социальную и культурную информацию, поэтому студенты должны иметь базовое представление о такой информации. Например, при прослушивании новости о политических событиях может быть трудно правильно понять смысл статьи, если не знать соответствующих политических деятелей или политиков. Эти методы также могут быть использованы до прослушивания, чтобы студенты могли мысленно успокоиться и избавиться от страха перед прослушиванием новостей. Кроме того, преподаватели могут упростить программируемые части аудиотекста СМИ. Например, в начале и конце каждого выпуска российской новостей ведущий обычно произносит одни и те же клише：

*Это Новости на Первом. Здравствуйте. В студии Валерия Королева. ... На этом пока все. Мы следим за развитием событий, а информационный канал на Первом продолжит программа. Время покажет.*

Для достижения эффекта автоматизации обработки преподаватель может предложить студентам прослушать эту часть многократно, чтобы они, уделив внимание этой части, больше сосредоточились на основном тексте новостей.

Повторное воспроизведение и пауза во время прослушивания. Обычно не рекомендуется слишком часто прерываться во время воспроизведения записи. Однако при необходимости можно повторить воспроизведение и паузу, чтобы облегчить учащимся восприятие материала на слух. Если учащиеся не могут понять отдельные предложения или слова, преподаватель может повторить их, чтобы учащиеся могли прослушать их снова, но количество повторений не должно быть слишком большим. Учителя также могут делать паузы на ключевой информации, внезапная остановка при прослушивании материала позволит учащимся сосредоточиться на том, что они только что услышали, и вспомнить это из своей кратковременной памяти. Однако если паузы не будет, учащиеся могут не обратить внимания на ключевую информацию и пропустить ее.

После прослушивания задаются вопросы о ключевой информации. Вопросы здесь относятся к закрытым с конкретными ответами. Вопросы должны быть сосредоточены на ключевых словах и важной информации новостей, таких как время, место, люди и поведение и т.д. Это не только позволит учащимся закрепить содержание, но и тренирует их способность улавливать ключевую информацию и улучшит восприятие речи на слух.

**2. Конкретные стратегии использования материалов СМИ при обучении аудированию РКИ**

Использование материалов СМИ для совершенствования аудитивных навыков аудирования является реальной возможностью и может быть реализовано в ходе систематической и целенаправленной работы. В такой работе по обучению аудированию, на наш взгляд, главное – это стратегии обучения данному виду речевой деятельности.

1) Подбор соответствующих материалов

Прежде всего, необходимо четкий подбор соответствующих материалов для аудирования. Как известно, что в процессе восприятия аудиотекста реципиент ассоциирует информацию с определенной темой. И все аудиотексты можно сгруппировать по тематике (политические новости, новости спорта, новости культуры и т.д.). Например, аудиотекст телевизионных новостей имеет типичную тематическую лексику, программированные выражения, структуру дискурса и т.д., к которым добавляются детали и факты. Усвоив основную информацию, слушатель может классифицировать материал на основе тематических слов и фраз при первом прослушивании, тем самым активируя схему соответствия и прогнозируя его содержание.

Проанализировав раздел «Аудирование» ТРЯ-8 (Тест по русскому языку, 8-ой уровень) за несколько лет, можно обобщить ряд тем текстов аудирования российских новостей: юбилеи; выставки и ярмарки; праздники и памятные даты; прогноз погоды; рейтинги России; спортивные соревнования; полеты в космос; законы; минимальная зарплата и другие льготы; курс рубля; санкции; дипломатические визиты; заседания правительства и т.д. По вышеперечисленным мы можем разделить следующие темы:

политико-дипломатические, социальные, экономические, культурные, спортивные, научно-технические и погодные. Например, одна неделя семестра, в течение которой проводятся занятия по аудированию, телевизионным новостям, языку СМИ или устному переводу, может быть посвящена новостям на экономические темы.

2) Обучение фоновым культурным знаниям

Одним из элементов материалов СМИ является фон, через который информация часто дополняется, поэтому эти справочные знания имеют важное значение. Например, новости содержат много информации о политике, экономике, истории, культуре и географии, а разные страны имеют разный культурный фон и обычаи. Студенты могут использовать фоновые знания для повышения эффективности при прослушивании новостей. Многие студенты не привыкли собирать фоновые знания, и отсутствие фоновых знаний создает препятствия для понимания при прослушивании новостей.

3) Развитие навыков прогнозирования

Ключевым моментом в обучении навыкам прогнозирования является воспитание у учащихся активного осознания необходимости делать прогнозы во время прослушивания. Для того чтобы прогнозирование было успешным, необходимы два условия: 1) объект предсказания должен быть обычным объектом и 2) субъект предсказания должен овладеть законом предсказания.

Чтобы в полной мере задействовать механизм прогнозирования, можно снизить общую сложность восприятия речи, тематизируя материалы для аудирования. Например, лексика, грамматика и структурные особенности новости по одной и той же теме обычно схожи, и даже некоторая информация повторяется. Поэтому повторение тематической лексики, снижение характера терминологии и их систематизация может эффективно снизить сложность аудирования. Тематическая лексика обычно выполняет функцию носителя ключевой информации, поэтому для облегчения прогнозирования конкретной информации в тексте необходимо обобщать лексику по одной и той же теме, чтобы учащиеся могли усвоить ее путем многократных тренировок, что способствует формированию системы восприятия речи в сознании учащихся и дальнейшему совершенствованию их способности к комплексной практике языка. Кроме того, каждое успешное прогнозирование будет оказывать мотивирующее воздействие на психологию студентов, а также способствовать накоплению опыта прогнозирования.

Таким образом, мы полагаем, что преподавателям следует облегчить трудность восприятия на слух материалов СМИ, используя различные методы обучения на этапах до прослушивания, прослушивания и после прослушивания, тематически подбирать учебные материалы, чтобы они могли дать достаточно информации о российском обществе, культуре и т.д., познакомить учащихся с необходимыми фоновыми знаниями о материалах СМИ, классифицировать новости по теме, направлять учащихся на построение структурной схемы, а также воспроизвести механизм прогнозирования, чтобы добиться совершенствования совокупной компетенции навыков аудирования и использования речевых действий.

## Литература

1. Антонов С. А. Методика обучения аудированию новостных текстов (опыт подготовки китайских студентов к государственному экзамену по русскому языку восьмого уровня) / С. А. Антонов // Профессиональное образование в России. – М., 2017. – С. 69-74.
2. Группа русского языка комитета по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях КНР. Программа обучение русскому языку в высших учебных заведениях // – М., 2012. – Изд-во «Преподавание и исследование иностранных языков». – С. 10.
3. Гао Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Гао Фэнлань // Профессиональное образование в России. – М., 2016. – № 2. – С. 40-44.
4. Мэн Линся. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) / Мэн Линся // Вестник ТГПУ. – М., – 2016. – С. 70-75.

# Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском как инструмент формирования коммуникативной компетенции

**Зыкова Наталия Владимировна**
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Москва, Россия
преподаватель кафедры РКИ Центра подготовки иностранных студентов
и адаптации образовательных программ РАНХИГС
rkirabota@gmail.com

*В статье представлен уникальный образовательный проект «Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском», разработанный преподавателями и студентами НИУ «Высшая Школа Экономики» и направленный на формирование коммуникативной компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный, посредством специально адаптированных экскурсий, тексты которых представлены в четырех вариантах – от неадаптированных до уровня А1, что позволяет интегрировать их в учебный процесс на разных этапах обучения.*

*Экскурсионные маршруты представлены в форме живого диалога между студентами и гидом, что способствует более эффективному усвоению материала. Уникальность проекта состоит в том, что обычная экскурсия, которая по сути является пассивным слушанием, преобразована в коммуникативную практику. Тексты экскурсий содержат «грамматические вызовы» для каждого уровня, что позволяет целенаправленно работать с лексикой и грамматикой в аутентичном контексте. Аудиогиды сопровождаются кратким резюме для преподавателя и предтекстовым словарем для студентов и доступны платформе izi.travel, что делает материалы удобными как для использования на уроках, так и для самостоятельной работы студентов.*

# Conversational route: excursions in simple Russian as a tool for developing communication skills

**Nataliya Zykova**
Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration (RANEPA)
Moscow, Russia
Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language,
Center for Preparing Foreign Students
and Adaptation of Educational Programs of RANEPA
rkirabota@gmail.com

*The article presents a unique educational project "Conversational Route: Excursions in Simple Russian", aimed at developing communication skills in students studying Russian as a foreign language through specially adapted texts available in four versions, ranging from unadapted to A1 level, allowing them to be integrated into the learning process at different stages of education.*

*The excursion routes are presented in the form of a dialogue between students and the guide, which promotes more effective assimilation of the material. The uniqueness of the project lies in the fact that a typical excursion, which is essentially passive listening, was transformed into communicative practice. All texts of the tour contain "grammar challenges" for each level. It allows targeted work on vocabulary and grammar in an authentic context. The audio guides are accompanied by a brief summary for the teacher, a pre-text dictionary for students and are available on the free izi.travel platform. It makes the materials convenient for use in class and for independent study by students.*

Экскурсия как один из методов изучения иностранного языка зарекомендовала себя давно и основательно. Сама экскурсия как форма обучения многофункциональна: она способствует развитию у студентов наблюдательности, формирует навыки синтеза и анализа информации, способствует расширению культурного кругозора и формированию лингвострановедческой компетенции.

В данной статье мы представляем проект «Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском», придуманный и разработанный доцентом Школы лингвистики Национального Исследовательского Института «Высшая Школа Экономики» (НИУ ВШЭ) А.Л. Леонтьевой и студентами магистратуры РКИ НИУ ВШЭ. Проект «Экскурсии на простом русском» уникален, поскольку совмещает в себе экскурсионный формат, живой диалог и методику преподавания русского языка как иностранного. Безусловно, экскурсии на русском для иностранцев есть [1,4,6], но они часто ориентированы на средний или продвинутый уровень владения языком, а маршруты охватывают, в основном, крупные города и известные достопримечательности.

Представленный проект содержит экскурсии по небольшим городам, которые находятся недалеко от Москвы. На данном этапе в проекте представлены аудиогиды Коломне, Сергиеву Посаду, Переславлю-Залесскому, Александрову и Ростову Великому. Одной из уникальных особенностей проекта «Экскурсии на простом русском» является наличие мини-экскурсий, которые можно слушать по дороге к конечной точке маршрута. Так, по пути в Сергиев Посад, Александров или Переславль-Залесский можно познакомиться с историями станций Ростокино, Клязьма, Радонеж, Софрино и другими.

Проект «Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском» интересен тем, что его материал можно интегрировать в учебный процесс уже на начальных уровнях обучения. Тексты каждого из предложенных туров доступны в четырёх вариантах:

неадаптированный, который, согласно текстометру [2], соответствует уровню B1+, и адаптированные для уровней A1, A2 и B1. Важно отметить, что фактическое содержание всех вариантов текстов экскурсионных маршрутов идентично, различаются они лишь лексико-грамматическим оформлением. Такой подход известен как «равенство когнитивного содержания при разной языковой форме» [8].

Так, из примеров (1) – (4) видно, что фактологическая составляющая всех четырех текстов остается неизменной: *Клязьма – большая река, по которой раньше ходили корабли с товарами.* При этом лексико-грамматическое оформление текстов разное: лексика и синтаксис постепенно упрощаются от неадаптированного текста до текста уровня A1, в котором, к примеру, отсутствуют сложные предложения.

**Станция Клязьма**

*(1)* ***Неадаптированный текст:***

***Джованни*** *Э́то больша́я река́?*

***Кот:*** *Да, о́чень больша́я. Её длина́ – 686 киломе́тров – э́то почти́ как расстоя́ние от Москвы́ до Санкт-Петербу́рга. Ра́ньше река́ была́ судохо́дной, то́ есть по ней ходи́ли корабли́ – суда́. В 12 ве́ке э́то был оди́н из торго́вых пути́й в Москву́. Сейча́с корабли́ по Кля́зьме не хо́дят. Но зато́ есть спла́вы на байда́рках. Сплавля́ются на байда́рках не то́лько ле́том, но и зимо́й.*

*(2)* ***Уровень B1***

***Дж:*** *Э́то больша́я река́?*

***Кот:*** *Да, о́чень больша́я. Её длина́ 686 киломе́тров – э́то чуть ме́ньше, чем расстоя́ние от Москвы́ до Санкт-Петербу́рга. Ра́ньше по ней ходи́ли корабли́. В 12 ве́ке э́то был оди́н из торго́вых пути́й, по кото́рому в Москву́ везли́ ра́зные това́ры - еду́ и оде́жду. Сейча́с корабли́ по Кля́зьме бо́льше не хо́дят.*

*(3)* ***Уровень A2***

***Джованни:*** *Кля́зьма – больша́я река́?*

***Кот:*** *Да, о́чень больша́я, поэ́тому по ней ра́ньше могли́ ходи́ть корабли́ с едо́й, оде́ждой и ра́зными това́рами. Сейча́с корабли́ по Кля́зьме ходи́ть не мо́гут.*

*(4)* ***Уровень A1***

***Дж:*** *Кля́зьма – больша́я река́?*

***Кот:*** *Да, о́чень больша́я, 686 киломе́тров – э́то почти́ как от Москвы́ до Санкт-Петербу́рга. Ра́ньше по ней ходи́ли корабли́. Они́ везли́ в Москву́ еду́ и оде́жду. Сейча́с корабли́ по Кля́зьме не хо́дят.*

Еще одно важное отличие проекта «Разговорный маршрут» от обыкновенных экскурсий – это форма подачи информации. В основе проекта –идея преобразовать экскурсию, являющуюся по сути пассивным слушанием, в коммуникативную практику. Эту идею реализуют условные студенты-иностранцы, которые путешествуют по городам и историческим местам России в сопровождении гида – Ученого Кота – носителя русского языка и культуры. В ходе экскурсий персонажи общаются, шутят, задают вопросы Ученому Коту (5), играют в языковые игры (6), объясняют друг другу значение слов (7), т.е. ведут себя совершенно естественно, как хорошие друзья.

(5) **Станция «Яуза». Уровень А1**

***Джованни:*** *Пешко́м? Я не зна́ю э́того сло́ва...*

***Кот****: Пешко́м – э́то идти́, а не е́хать. Мо́жно сказа́ть "идти́ 15 мину́т" и́ли «пешко́м 15 мину́т»*

***Дж:*** *Аааа, понима́ю.. Пешко́м – э́то идти́.... От метро́ Кита́й-го́род до реки́ идти́ 15 мину́т...*

(6) **Станция “Ростокино». Уровень А2**

***Кот:*** *Вы зна́ете, как игра́ть в слова́?*

***Джованни:*** *Нет.*

***Фри́да:*** *А я зна́ю! Э́то легко́. На́до написа́ть сло́во, наприме́р, РОСТОКИНО и найти́ други́е слова́, кото́рые есть в э́том сло́ве.*

(7) **Переславль-Залесский . Уровень В1**

***Кот:*** *Ну вот мы и на ме́сте. В дре́внем ру́сском го́роде Переслáвле-Зале́сском*

***Фри́да:*** *Ты хоте́л сказа́ть в деревя́нном го́роде.*

***Кот:*** *Нет, я хоте́л сказа́ть в дре́внем го́роде. Деревя́нный – э́то го́род из де́рева, а дре́вний...*

***Джованни:*** *Я зна́ю! Дре́вний – э́то очень-о́чень-о́чень ста́рый.*

Экскурсии в проекте «Разговорный маршрут» выстроены в форме диалога, поскольку именно диалог является одним из основных инструментов развития ключевых навыков владения языком. Диалог позволяет замедлить повествование (8) и сделать акцент на нужной лексике и грамматике при помощи вопросов, уточнений и повторов (9), объяснения слов через толкование или пример (5).

(8) **Станция «Радонеж». Уровень А2.**

***Фри́да:*** *Ра́дуга? Что́-то знако́мое, но не могу́ вспо́мнить.*

***Кот:*** *Ра́дуга появля́ется на не́бе по́сле дождя́, когда́ све́тит со́лнце.*

***Джованни:*** *Вспо́мнил! У ра́дуги 7 цвето́в – кра́сный, ора́нжевый, жёлтый, зелёный, голубо́й, си́ний, фиоле́товый.*

(9) **Переславль. Красная площадь – памятник Александру Невскому. Уровень А1.**

***Фри́да:*** *А́га…. Не́вский – от сло́ва Нева́. Так?*

***Кот:*** *Да, всё пра́вильно. Не́вский – от сло́ва Нева́.*

Такой подход к подаче информации способствуют более эффективному и ненавязчивому усвоению студентами-иностранцами лексики, грамматических конструкций и речевых моделей в естественном коммуникативном контексте, а погружение в этот контекст помогает им улучшить навыки аудирования и говорения. Кроме того, погружение в языковую среду через диалог, движение и культурный контекст усиливает мотивацию учащихся и делает обучение более осмысленным и личностно значимым.

Важной особенностью текстов проекта «Разговорный маршрут: ээкскурсии на простом русском» является наличие так называемых «грамматических вызовов» для каждого уровня. Тексты каждого уровня насыщены грамматикой и лексикой, соответствующей учебным целям и лексико-грамматическому минимуму, утвержденному для уровней А1–В1. Так, в (10) в неадаптированной тексте есть конструкция *«можно+инфинитив»*, а в тексте уровня А2 эта грамматическая единица добавлена в диалог специально и становится “грамматическим вызовом» экскурсии.

Таким образом создаются условия для фокусирования на конкретной лексике и грамматике в аутентичном контексте, что позволяет использовать материал на уроках РКИ.

(10) **Станция «Клязьма». Неадаптированный**

***Кот:*** *[…] Сейча́с корабли́ по Кля́зьме не хо́дят. Но зато́ есть спла́вы на байда́рках.[…]*

***Джованни:*** *Ты сказа́л, что Кля́зьма – ме́сто, бога́тое ры́бой. Здесь мо́жно лови́ть ры́бу?*

***Кот:*** *Коне́чно, мо́жно. Ты лю́бишь рыба́лку?*

**Станция «Клязьма». Уровень А2**

***Кот:*** *... большим современным кораблям здесь мало места. Сейчас Клязьма – это место, где* ***можно*** *хорошо* ***отдохнуть.***

***Фрида:*** *Сюда* ***можно приехать*** *на пикник?*

***Кот:*** *конечно!* ***Можно приехать*** *на пикник. Ещё здесь* ***можно ловить*** *рыбу.*

Каждый аудиогид проекта «Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском» сопровождается кратким резюме для преподавателя, содержащим информацию о длительности звучания экскурсии и грамматическом материале, который можно отработать со студентами, а также предтекстовым словарём с пояснением новых или трудных для студентов слов и выражений для студентов.

Цифровая реализация проекта представлена на платформе izi.travel [7], где аудиогиды размещены в открытом доступе. Материалы систематизированы по уровням языковой подготовки и экскурсионным маршрутам. Все экскурсии сопровождаются иллюстративными материалами — скриптами текстов, фотографиями и визуальными словарями. Такой формат позволяет использовать аудиогиды не только преподавателям на уроках РКИ, но и студентам во время самостоятельных путешествий.

Подводя итог, можно сказать, что аудиогиды проекта «Разговорный маршрут: экскурсии на простом русском» могут быть использован на уроках РКИ как эффективный инструмент формирования коммуникативной компетенции, охватывающей языковую, дискурсивную, прагматическую и социокультурную составляющие. Такой подход способствует лучшему усвоению лексико-грамматического материала, развитию умения воспринимать и использовать язык в естественных речевых ситуациях, и позволяет студентам не только изучать язык, но и лучше понимать культуру и историю России.

## Литература


1. KEI. Экскурсионные поездки по России для иностранных студентов [Электронный ресурс].
2. Textometr.ru [Электронный ресурс]. https://textometr.ru
3. Сенькова Т. А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Языкознание и литературоведение. – 2021. – Т. 17, № 2. – С. 45–52. – [Электронный ресурс]. https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-rechevyh-navykov-i-osnovnye-printsipy-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke
4. СмотриГород. Экскурсии для иностранных школьников и студентов [Электронный ресурс]. — https://xn—ftbdntmdanedo.xn–p1ai/ekskursii-dlya-inostrannyx-shkolnikov-i-studentov
5. Тёрских М. В., Зайцева О. А. Учебная экскурсия в практике преподавания РКИ: формирование коммуникативной компетенции//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 6. — С. 1650–1662. — DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-6-1650-1662.
6. Экскурсии для иностранных школьников и студентов [Электронный ресурс].https://xn—ftbdntmdanedo.xn–p1ai/ekskursii-dlya-inostrannyx-shkolnikov-i-studentov
7. Экскурсии на простом русском [Электронный ресурс]// https://izi.travel/ru/1697-ekskursii-na-prostom-russkom
8. Языковые значения как определённые концептуализации. Когнитивная грамматика Р. Лэнекера [Электронный ресурс]. https://ozlib.com/1103461/literatura/yazykovye_znacheniya_opredelennye_kontseptualizatsii_kognitivnaya_grammatika_lenekera

# Обзор учебных пособий по истории России для иностранных слушателей подготовительного отделения: от хронологии до социокультурной адаптации

**Вероника Алексеевна,**
Ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Уральский государственный медицинский университет
г. Екатеринбург, Россия
veronika789saadat@yandex.ru

**Суфиева Анна Алексеевна,**
Ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Уральский государственный медицинский университет
г. Екатеринбург, Россия
sufieva.an@gmail.com

*Статья посвящена особенностям преподавания истории России иностранным обучающимся в российских вузах. Проведён обзор адаптированных учебных пособий, охватывающих различные уровни владения русским языком с выделением ключевых особенностей (хронологическая структура, использование иллюстраций и наглядных материалов). В статье также рассматриваются подходы к преподаванию языка специальности для успешной интеграции иностранных обучающихся в образовательную и социокультурную среду России.*

***Ключевые слова**: иностранные обучающиеся, история России, язык специальности, адаптированные учебные пособия*

# Overview of Russian history textbooks for foreign students of the preparatory department: from chronology to socio-cultural adaptation

**Korolko Veronika Alekseevna,**
Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Ural State Medical University
Yekaterinburg, Russia
veronika789saadat@yandex.ru
**Sufieva Anna Alekseevna,**
Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Ural State Medical University
Yekaterinburg, Russia
sufieva.an@gmail.com

*The article is dedicated to the features of teaching Russian history to foreign students at Russian universities. The overview of adapted textbooks covering various levels of Russian language proficiency is provided, highlighting key aspects such as chronological structure, the use of illustrations, and visual materials. The article also discusses approaches to teaching the language of specialization for the successful integration of foreign students into Russia's educational and socio-cultural environment.*

***Keywords**: foreign students, Russian history, language of specialty, adapted textbooks*

С 01.09.2023 г., в соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования России от 19.07.2022 г. № 662, изучение истории России стало обязательным, в т.ч. для студентов непрофильных специальностей. Так, в учебных планах вузов изучению данного предмета должно отводиться минимум 144 академических часа (4 зачётные единицы). После окончания подготовительного отделения большинство иностранных граждан продолжают обучение наравне с российскими студентами. По этой причине возникает потребность в высококачественных и адаптированных учебных материалах, с помощью которых возможно сформировать фундаментальные знания у иностранных обучающихся по истории России. Таким образом, необходимо провести обзор существующих учебных пособий по истории России для иностранных студентов, т.к. на сегодняшний день важно, чтобы учебник по истории России способствовал освоению ими не только исторического материала, но и языковых навыков, которые необходимы для учебной и профессиональной деятельности.

Существует несколько пособий по истории России, которые адаптированы для иностранных обучающихся: «История России» для студентов-иностранцев под редакцией Б.Н. Земцова [Земцов, 2020], «История России для иностранных студентов» под редакцией С.В. Соколова [Бугров и др., 2021], учебное пособие по истории России для иностранных граждан М.Н. Мосейкиной, А.В. Должиковой, Р.А. Арсланова, В.М. Козьменко, Н.М. Румянцевой, И.С. Гусевой [Мосейкина и др., 2020]. Указанные пособия были составлены историками и адаптированы с точки зрения фактологического, а не языкового материала. Кроме того, в пособиях соблюдается хронологический принцип, т.е. повествование ведётся от древности до современности.

«История России в фактах, датах, иллюстрациях» [Соловьёв, 2021] – книга, посвящённая наиболее ярким событиям истории России. Каждый раздел учебника посвящён конкретному историческому периоду и содержит исторический рассказ, дополненный небольшими текстами и специальными рубриками. Например, в рубрике «Проверь себя» читателю предлагается пройти небольшой тест по изученному материалу; иных заданий не предусмотрено. Красочные иллюстративные материалы позволяют использовать учебник и в детской аудитории.

«По страницам русской истории» И.В. Богатырёвой, Н.Ю. Крыловой, Д.Н. Рубцовой [Богатырёва и др., 2011] – учебное пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей, владеющих русским языком на

базовом уровне. Авторы отмечают, что отбор и организация материала имеют целью подготовить обучающихся к реальной коммуникации. Выполнению этой задачи способствуют рубрики «Спрашиваем и отвечаем», «Обсуждаем проблему», содержащие диалоги, которые могли бы состояться в учебной аудитории до, после или во время занятия. Тексты и задания к ним представлены в рубрике «Читаем текст», а новый грамматический материал – в рубрике «Наша грамматика». Кроме того, схемы и таблицы делают данное пособие наглядным.

А.Л. Кузнецов, В.Г. Касарова, Ю.В. Никишина, авторы учебного пособия по истории России для иностранных учащихся подготовительного факультета [Кузнецов и др., 2015], также соблюдают хронологический принцип, при этом дополняя тексты лексическим материалом: так, каждый текст сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями. Цель данного пособия – не только знакомство иностранных студентов с русской историей, но введение и закрепление лексики и синтаксических моделей, которые характерны для языка исторической науки. Необходимо отметить, что книга предназначена для слушателей подготовительного факультета, которые владеют русским языком на базовом и первом сертификационном уровнях.

Учебное пособие по истории России Н.В. Шелковниковой [Шелковникова, 2010] включает основные исторические события от древности до современности. Тексты адаптированы и содержат большое количество иллюстраций (портреты исторических личностей, схемы сражений, реконструкции костюмов). Условные обозначения указывают преподавателю, на какой вид речевой деятельности ориентированно то или иное задание – чтение, письмо, аудирование или говорение. Предтекстовые задания в учебном пособии отсутствуют, но к каждому уроку предлагается домашнее задание.

Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов первого курса Н.Н. Челышевой, Н.А. Патрикеевой, С.С. Садиной [Челышева и др., 2009] разработано на основе междисциплинарного подхода. Пособие состоит из двадцати трёх уроков; активная лексика представлена в словаре с переводом на английский, китайский, арабский и монгольский языки. Термины и словообразовательные модели также включены в предтекстовые упражнения. Тексты сопровождены иллюстрациями (картами, портретами, схемами) и охватывают период от древности до начала правления династии Романовых (IX – нач. XVII вв.). Задания после текстов ориентированы на контроль понимания и воспроизведение текста. Кроме того, в пособии представлены задания для самостоятельной работы, а также контрольные вопросы.

И.А. Антонова и И.А. Христиансен предлагают учебное пособие «Русский язык для историков» [Антонова и др., 2006], которое предназначено иностранным студентам, приступающим к обучению на исторических факультетах и владеющих первым сертификационным уровнем русского языка. Данное пособие нацелено на формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая необходима обучающимся для учебно-профессиональной деятельности. Материал каждой темы

составлен следующим образом: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа. Также пособие содержит рубрики «Книги закрыты», «Работаем в парах», «Готовимся к семинару» и др. Основное наглядное средство пособия – это таблицы. Так, с помощью таблицы авторы фиксируют вопрос, ответ и его синтаксическую конструкцию. Кроме того, в пособии делается акцент на развитии устной речи с помощью заданий для отработки интонационных конструкций.

«Из истории России XX века» А.Н. Ременцова [Ременцов, 2004] – учебное пособие, содержащее тексты, которые адаптированы для обучающихся, владеющих русским языком в объёме первого сертификационного уровня. Книга состоит из следующих разделов: географические сведения о России; из истории развития высшего и высшего технического образования; культура; внешняя политика; экономическое развитие; атомная энергетика; транспорт. В пособии также есть рубрика «Вопросы для контроля», но не представлены другие задания для предтекстовой и послетекстовой работы.

Пособие «Военная история России» О.С. Жаровой и Л.Н. Третьяковой [Жарова и др., 2015] подготовлено для иностранных курсантов военных вузов, которые овладели базовым и первым сертификационным уровнями русского языка, а также для всех иностранцев, интересующихся военной историей России. Книга состоит из трёх разделов: первый раздел описывает исторических личностей, второй – русское оружие, а третий – памятные битвы. Каждый урок включает предтекстовую, притекстовую и послетекстовую части. В предтектовой части содержится специальная лексика: например, часть слов нужно перевести, а часть – объяснить предложенными синонимичными конструкциями. Также в этой части есть задания по словообразованию. Послетекстовая часть включает вопросы к текстам, составление планов, пересказы текстов по планам и другие упражнения.

Пособие «От Древней Руси до золотого века: истоки русской культуры» А.В. Беликовой и Е.С. Конюховой адресовано иностранным обучающимся гуманитарного профиля, которые осваивают базовый уровень владения русским языком [Конюхова, 2015, с. 4]. Тексты пособия повествуют о наиболее значимых аспектах русской культуры; задания нацелены на развитие устной и письменной речи. В приложении к данному пособию содержатся адаптированные произведения русской литературы, а также биографические тексты.

Таким образом, часть учебников по истории России предназначена для студентов бакалавриата и адаптирована только с точки зрения фактологического материала; другая часть комбинирует обучение истории России и языку специальности, при этом ориентирована на обучающихся, овладевших русским языком на базовом или первом сертификационном уровне.

Далее следует обратиться к практическому опыту преподавания дисциплины «История России» и проанализировать статьи преподавателей РКИ на эту тему. Так, В.Е. Борисова в статье «Овладение языком специальности как основная цель изучения иностранными студентами русского языка» отмечает: «Значительную часть тех, кто

изучает РКИ, составляют студенты, для которых русский язык является способом овладения специальностью» [Борисова, 2011, с. 75]. Действительно, количество иностранцев, которые приезжают в Россию для получения профессионального образования, возрастает. Автор статьи рассматривает особенности преподавания языка специальности в иностранной аудитории: вызовы, требования к организации работы, потенциал дисциплины. Кроме того, в статье сказано, что терминологическая лексика может вводиться совместными усилиями преподавателя языка и преподавателя-предметника.

Доцент Белорусского государственного медицинского университета Е.П. Занкович в статье «Обучение языку специальности на занятиях РКИ» [Занкович, 2020, с. 66] отмечает, что работа на занятиях по языку специальности должна быть нацелена на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, облегчение понимания научных текстов на русском языке. Автор статьи утверждает, что основу профессионально-ориентированного обучения составляют тексты, далее Е.П. Занкович описывает типы упражнений (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые).

М.В. Дюзенли в своей работе «История России через призму РКИ: опыт преподавания истории в группах гуманитарного профиля» [Дюзенли, 2023, с. 28] определяет цель и задачи преподавания данной дисциплины, описывает основные трудности и предлагает авторскую модель обучения. Невозможно не согласиться с автором статьи в том, что процесс обучения должен строиться на работе с текстами, которые должны соответствовать следующим требованиям: адаптация к уровню А1-А2, краткость и сюжетность. Кроме того, М.В. Дюзенли рекомендует четыре типа заданий к текстам лекций: послетекстовые вопросы, заполнение таблиц и схем, задания с терминами и работу с датами.

В статье «Специфика подготовки учебного пособия по истории России для иностранных слушателей подготовительного отделения» А.В. Войтович делает акцент на возрастающей роли учебных пособий при обучении иностранных студентов. Действительно, значимость учебных текстов и наглядных материалов трудно переоценить. «… на начальном этапе обучения иностранных студентов следует использовать простые грамматические конструкции с опорой на общеупотребительную лексику, постепенно усложняя тексты», – такую тактику предлагает автор статьи [Войтович, 2016, с. 184]. Также в рассматриваемой работе обозначены проблемы, которые могут возникнуть при подготовке специализированного учебного пособия: во-первых, отбор общей и специальной научной лексики, во-вторых, отбор и подача исторического материала.

М.Н. Кожевникова в статье «Обучение иностранцев российской истории как инструмент интеграции в образовательную и социокультурную среду» проводит анализ опыта преподавания дисциплины в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете и утверждает, что изучение истории способствует развитию не только предметных, но и социокультурных компетенций

[Кожевникова, 2019, с. 84]. Кроме того, в статье даются практические рекомендации: добавлять в содержание спецкурса страноведческую информацию о географическом положении, политическом устройстве, государственных праздниках РФ и предлагать задания, развивающие поисковые навыки слушателей подготовительных отделений вузов.

Таким образом, изучение истории России иностранными обучающимися –важная часть интеграции и профессиональной подготовки. Рассмотренные в настоящей статье учебные пособия отражают разнообразие подходов к обучению: от хронологического изложения истории до комбинирования обучения языку специальности и историческому контексту. Адаптация учебных материалов под разные уровни владения языком, а также применение мультимедийных и наглядных материалов (иллюстрации, карты и схемы) облегчают процесс обучения и делают его более интересным. Кроме того, вопросы, которые связаны с отбором лексики и спецификой исторического контекста, являются одними из самых сложных при подготовке учебных пособий. Необходимо, чтобы тексты были адаптированы не только с точки зрения сложности языка, но и с учётом культурных особенностей и реалий, которые важны для полноценной интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду России.

**Литература**


1. Антонова И. А., Христиансен И. А. Русский язык для историков: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся исторических факультетов / И.А. Антонова и др. // МАКС Пресс. – М. – 2006. – 216 с.
2. Богатырёва И. В., Крылова Н. Ю., Рубцова Д. Н. По страницам русской истории: учебное пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей / И.В. Богатырёва и др. // Русский язык. Курсы. – М. – 2011. – 128 с.
3. Борисова Е. В. Овладение языком специальности как основная цель изучения иностранными студентами русского языка / Е.В. Борисова // Альманах современной науки и образования. Грамота. № 10 (53). – Тамбов. – 2011. – С. 75-77.
4. Бугров К. Д., Васьков Д. А., Еробкин И. Е. и др. История России для иностранных студентов: учебное пособие / К.Д. Бугров и др. // Издательство Уральского университета. – Екатеринбург. – 2021. – 124 с.
5. Войтович А. В. Специфика подготовки учебного пособия по истории России для иностранных слушателей подготовительного отделения / А.В. Войтович // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов международной научно-практический конференции, 26-27.10.2016 г. Изд-во ТПУ. – Томск. – 2016. – С. 182-186.
6. Дюзенли М. В. История России через призму РКИ: опыт преподавания истории в группах гуманитарного профиля / М.В. Дюзенли // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов,

работающих с иностранными учащимися, 28.04.2023 г. Издательский дом «Ажур». – Екатеринбург. – 2023. – С. 27-31.
7. Жарова О. С., Третьякова Л. Н. Военная история России: учебное пособие по языку специальности / О.С. Жарова и др. // Златоуст. – СПб. – 2015. – 136 с.
8. Занкович Е. П. Обучение языку специальности на занятиях РКИ / Е.П. Занкович // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XIV Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 20.11.2020 г. В 5 т. Т. 2. БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания. – Минск. – 2020. –С. 65-68.
9. Земцов Б. Н. История России: учебное пособие для студентов-иностранцев / Б.Н. Земцов // Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана. – М. – 2020. – 259 с.
10. Кожевникова М. Н. Обучение иностранцев российской истории как инструмент интеграции в образовательную и социокультурную среду / М.Н. Кожевникова // Русский язык за рубежом. Научно-практический иллюстрированный журнал. № 3. – М. – 2019. – С. 83-88.
11. Конюхова Е. С., Беликова А. В. От Древней Руси до золотого века: истоки русской культур: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык / Е.С. Конюхова и др. // Русский язык. Курсы. – М. – 2015. – 72 с.
12. Кузнецов А. Л., Касарова В. Г., Никишина Ю. В. История России: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета / А.Л. Кузнецов и др. // МАДИ – М. – 2015. – 204 с.
13. Мосейкина М. Н., Должикова А. В., Арсланов Р. А., Козьменко В. М., Румянцева Н. М., Гусева И. С. История России: интерактивное учебное пособие для иностранных граждан / М.Н. Мосейкина и др. // РУДН. – М. –2020. – URL: https://roslib.rudn.ru/public/uploads/admin/library/books/6025421649d05/html/index.html#/reader
14. Ременцов А. Н., Кузнецов А. Л., Савельев Ю. Е., Дмитрова И. И. Из истории России XX века: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык: начальный уровень / А.Н. Ременцов и др. // Русский язык. Курсы. – М. – 2004. – 112 с.
15. Соловьёв М. В. История России в фактах, датах, иллюстрациях: Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М.В. Соловьёв // Русский язык. Курсы. – М. – 2021. – 88 с.
16. Челышева Н. Н., Патрикеева Н. А., Садина С. С. Учебное пособие для иностранных студентов 1 курса / Н.Н. Челышева и др. // Иван. гос. хим.-технол. ун-т. – Иваново. – 2009. – 156 с.
17. Шелковникова Н. В. История России: учебное пособие для студентов-иностранцев / Н.В. Шелковникова // Изд-во АмГПГУ. – Комсомольск-на-Амуре. – 2010. – 72 с.

# О проекте курса повышения квалификации для преподавателей РКИ «Русские глаголы – это просто»

**Лебедев Алексей Алексеевич**
ЧОУВО «Московский университет имени С.Ю. Витте»
Москва, Россия
Старший преподаватель кафедры педагогического образования
alexeylebedev97@mail.ru

*В данной статье представлена концепция авторского курса повышения квалификации по одной из важнейших тем при изучении русского языка как иностранного – освоению спряжения, осуществляемого с помощью алгоритмов и моделей. Описан формат и особенности курса, примерное распределение учебного времени в нём, дана его предыстория. Настоящая работа может быть полезна для широкого круга преподавателей и методистов.*

***Ключевые слова:*** *РКИ, методика преподавания РКИ, авторский курс, повышение квалификации, алгоритмизация спряжения, система В.Г. Будая*

# About the project of advanced training course for RFL teachers «Russian Verbs are Simple»

**Lebedev Alexey**
Moscow Witte University
Moscow, Russia
Senior lecturer of the Chair of pedagogical education

*This article introduces the concept of the author's advanced training course on a crucial topic in learning Russian as a second language: mastering conjugation through algorithms and models. It describes the format and features of the course, as well as the approximate time allocation for studying it, and provides background information. This work may be beneficial for a wide range of teachers and educators.*

***Keywords:*** *RFL, RFL teaching methods, original course, advanced training, algorithmization of conjugation, V.G. Buday's system*

Данная статья описывает вкратце проект онлайн-курса повышения квалификации (ПК) для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) и родного, поскольку последним он позволит взглянуть на спряжение русских глаголов по-новому, с непривычной стороны.

Этот курс, который получил рабочее название «Русские глаголы – это просто», явился плодом более чем полуторалетней разработки темы алгоритмизации глагольного словоизменения применительно к РКИ.

К сожалению, на данный момент мало кто занимается подобными темами, возможно, считая их неважными в свете увлечения более высокими уровнями освоения РКИ, на которых формируются речевые и коммуникативные навыки и умения, изучаются и обсуждаются лингвокультурные особенности и т.д. А между тем без должной языковой подготовки, без проработки базовых навыков (образование словоформ в них входит всецело) невозможно полноценное овладение русским языком. Языковые упражнения некоторым преподавателям даже кажутся скучными, хотя мы считаем, что без них нельзя выстроить верной системы обучения РКИ.

Данные и многие другие причины побудили нас внедрять модели спряжения и связанные с ними схемы, в т.ч. и авторские, в практику преподавания РКИ на разных уровнях. Следует сказать, что в некоторых аудиториях (физики, математики, инженеры и под.) это дало неплохие результаты: знание чётких правил построения словоформ действительно облегчает овладение такой сложной темой, как русское словоизменение.

В первом квартале 2024 г., по итогам первичного внедрения алгоритмов спряжения по В.Г. Будаю, был создан электронный образовательный ресурс (ЭОР) «Алгоритмизация глагольного словоизменения» (для учащихся – «Спряжение глаголов»). При формировании данного курса, предназначенного для учащихся уровней A1-B1, итоговая таблица В.Г. Будая по спряжению, приводимая в [Будай, 2012, с. 18–19], была существенно доработана, а основные изменения описаны в [Лебедев, 2024]. Например, «в графу о наращении личных окончаний внесены важные дополнения: для глаголов I спряжения указано, как флексия зависит от схемы постановки ударения» [Лебедев, 2024, с. 48], а «глагол “учесть», относимый В. Г. Будаем к исключениям, отнесён к модели 6» [там же]. Также были внесены и формальные правки, улучшающие конструирование форм глагола по заданным в таблице алгоритмам. Позднее были введены субмодели для улучшения алгоритмизации глагольного словоизменения и проработан вопрос выбора «заголовочных глаголов», которые представляют те или иные типы спряжения.

Постепенно курс развивался и адаптировался для новых учебных групп, использовался как для обучения особенностям глагольного словоизменения, так и для закрепления знаний, умений и навыков на высоких уровнях владения РКИ. В 2025 году итоги применения разработанного нами ЭОР были обобщены в публикации в журнале из списка, рекомендованного Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации (ВАК РФ). В частности, в работе указывалось, что «создание различных обучающих и справочных ресурсов, связанных с формализацией той или иной стороны языка, позволит произвести оптимизацию сроков обучению ему, а значит, освободит учебные часы для изучения или закрепления других тем, прежде всего – общих или принципиально трудноалгоритмизируемых (например, связанных с культурой и историей страны)» [Лебедев, 2025, с. 68]. Думается, что это важнейшая положительная

черта разработки подобных курсов, стоящая наряду с улучшением формирования языковых навыков и умений у обучающихся.

Безусловно, созданный в 2024 году ЭОР был лишь первой попыткой внедрения нами моделей спряжения в аудиторную практику, а потому он страдал некоторыми недочётами, которые можно будет устранить при разработке нового аналогичного курса, который необходимо сделать несколько более красочным и ярким. Думается, что представлять модели спряжения единой таблицей следует для учащихся высоких уровней, а для работы на начальном этапе обучения целесообразно вводить данные типы словоизменения постепенно в различных схемах, иллюстрациях и под.

Более того, интересно было бы переработать систему академика А.А. Зализняка (прежде всего – по склонению и акцентным парадигмам), изложенную, например, в [Зализняк, 2002], применительно к преподаванию РКИ. Это – в наших дальнейших планах.

Более того, мы считаем, что, несмотря на различные методические трудности, за алгоритмизацией многих изучаемых при освоении РКИ тем – будущее, поскольку сегодня в нашу жизнь стремительно врывается искусственный интеллект, который даёт мощный толчок к технологизации и стандартизации обучения.

Наконец, новым витком развития темы алгоритмики спряжения должен стать проектируемый нами курс ПК для преподавателей РКИ, поскольку это хороший способ обобщить свои наработки и поделиться ими с научно-педагогическим сообществом.

Дадим краткое описание нашего авторского онлайн-курса.

Форма: очная с применением дистанционных образовательных технологий; очно-заочная.

Тип: курс повышения квалификации.

Длительность: 24 академических часа (из них 16 часов контактной работы и 8 часов самостоятельной работы), распределяемых в рамках 1 недели (курс-интенсив) или по 2 неделям (обычный курс).

Количество модулей: 4.

Реализуется при поддержке: Институт дополнительного образования Московского университета имени С.Ю. Витте (ИДО МУИВ).

Особенности: по запросу возможно обучение на английском языке.

Более подробно предполагаемая программа курса представлена в таблице ниже.

| Модули | Тематика | Лекции | Практи-кумы | Самостоятель-ная работа | Примечания |
|---|---|---|---|---|---|
| Модуль 1 | Основы алгоритмики спряжения | 2 ч., вводная обзорная лекция | - | 2 ч. (чтение доп. литературы) | |
| Модуль 2 | Модели спряжения. Исключения | 2 ч. | 6 ч. | 4 ч. (чтение доп. литературы, подготовка | 4 ч. практикумов посвящено моделям |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | своих заданий) | настоящего времени и 2 ч. – моделям прошедшего времени. |
| Модуль 3 | Другие глагольные формы. Общее руководство | - | 4 ч. | 1 ч. (подготовка к итоговому тестированию) | Весь материал даётся в практике, императив объясняется по авторской схеме. |
| Модуль 4 | Применение системы Будая на практике (из опыта работы) | - | 2 ч. | 1 ч. (итоговое тестирование) | Праткикум-обсуждение возможных путей развития системы и обучения по ней. |
| *Итого*: | *24 ч.* | 4 ч. | 12 ч. | 8 ч. | |

Прежде чем завершить нашу статью, следует сказать о тех основных новшествах, которые необходимо представить на курсе:

1. Обзор различных концепций алгоритмизации спряжения (для научного описания русского языка, для преподавания и пр.);
2. Авторская модификация системы В.Г. Будая (субмодели, содержательные и формальные правки и т.п.);
3. Авторские схемы и таблицы (прежде всего по прошедшему времени и императиву);
4. Обсуждение и проработка сложных случаев (например, проблемы двумодельных глаголов).

Таким образом, нами представлен проект онлайн-курса ПК и подведён некоторый итог нашим научным и педагогическим изысканиям за последние полтора года. В качестве перспективы развития планируется создание полностью дистанционного (заочного) варианта нашего авторского курса и специального бота для изучающих русский язык иностранных студентов, концепция которого уже почти разработана. Более того, планируется и запуск одноимённой дополнительной общеобразовательной программы для иностранных студентов, изучающих русский язык.

## Литература


1. Будай В.Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов. Настоящее (простое будущее) время: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному. – СПб: Златоуст, 2012. – 104 с.
2. Зализняк А.А. «Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – I-VIII. – 752 с. (Studia philologica).
3. Лебедев А.А. О модификации системы Будая для создания электронного образовательного ресурса / А.А. Лебедев // Федеральный научно-методический журнал «Методист. Профессиональное образование». – М.: ООО «Издательский дом «Методист»», 2024. – №3. – С. 47-50.
4. Лебедев, А. А. Электронный образовательный ресурс «Алгоритмизация глагольного словоизменения»: создание, развитие, перспективы / А. А. Лебедев // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – Орехово-Зуево, 2025. – № 1. – С. 63-69.

# Преподавание РКИ детям при помощи музыки: современные методики и перспективы

**Мафтунахон Мамасоли кизи**
магистрант
Гуманитарный институт, Новосибирский государственный университет
Новосибирск, Россия
mamatovamaftuna959@gmail.com

*Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) детям-инофонам, соответствующих современным трендам цифровизации образования. Как подтверждают нейролингвистические исследования, музыка способствует развитию фонетических навыков и эмоционального интеллекта у детей 4–12 лет. Однако отсутствие систематизированных методик, адаптированных для цифровой среды, ограничивает потенциал музыкальных технологий в обучении. Данная работа предлагает классификацию существующих подходов и инновационные решения, включая VR-приложения и ИИ-генерацию учебных песен, что определяет ее научную новизну и практическую ценность для педагогов РКИ.*

***Ключевые слова**: музыка, методика РКИ, цифровизация, дети-инофоны, когнитивное развитие, лингвомузыковедение*

# Teaching Russian as a Foreign Language to Children Using Music: Modern Methodologies and Prospects

**Mamatovakhon Maftunakhon Mamasoli kizi**
Master's student
Institute of Humanities, Novosibirsk State University
Novosibirsk, Russia
mamatovamaftuna959@gmail.com

*The relevance of this study is driven by the need to find effective methods for teaching Russian as a Foreign Language (hereinafter RFL) to non-native speaking children, methods that align with contemporary trends in educational digitalization. As confirmed by neurolinguistic research, music promotes the development of phonetic skills and emotional intelligence in children aged 4–12. However, the absence of systematized methodologies adapted for the digital environment limits the potential of musical technologies in education. This work proposes a classification of existing approaches and innovative solutions, including VR applications and AI-generated educational songs, which defines its scientific novelty and practical value for RFL educators.*

***Keywords:*** *music, RFL methodology, digitalization, non-native speaking children, cognitive development, linguomusicology*

Современные исследования в области лингвомузыковедения демонстрируют значительное влияние музыкального восприятия на когнитивные процессы, связанные с усвоением языка. Музыкальная деятельность одновременно активирует:

2. Фонологическую обработку: вовлекаются аналогичные нейронные сети в верхней височной извилине при восприятии как музыкальных, так и речевых звуков; ритмическая организация музыки способствует развитию навыков сегментации речевого потока.

2. Мнемические процессы: мелодический контур повышает запоминаемость лексических единиц на 23-35% по сравнению с традиционными методами; эффект «ушного червя» обеспечивает непроизвольное повторение языкового материала.

3. Мотивационный компонент: выброс дофамина при музыкальном восприятии создает положительное подкрепление учебного процесса; снижается уровень тревожности при выполнении языковых заданий.

При разработке методик РКИ для детской аудитории концепция множественного интеллекта Говарда Гарднера приобретает особую значимость. В контексте преподавания русского языка как иностранного наиболее релевантными являются:

4. Музыкальный интеллект:

Реализация в учебном процессе: пение фонетических упражнений, хлопковая маркировка слоговой структуры, распознавание интонационных контуров.

5. Кинестетический интеллект:

Интеграция двигательной активности: жестовое сопровождение песен, танцевальные элементы при запоминании лексики, «телесное» моделирование интонации (подъем/опускание рук).

6. Межличностный интеллект:

Групповые музыкальные практики: хоровое пение, ролевые игры на основе песен, совместное создание ритмических композиций.

Экспериментальные данные подтверждают, что учет различных типов интеллекта в музыкально-языковых занятиях повышает эффективность усвоения материала на 40% по сравнению с вербально-ориентированными методами. Интеграция указанных теоретических положений в преподавании РКИ детям предполагает следующие особенности:

1. Принцип мультимодальности (одновременное задействование слухового, визуального и кинестетического каналов восприятия).

2. Принцип эмоциональной вовлеченности (отбор музыкального материала, вызывающего положительный аффективный отклик).

3. Принцип возрастной адекватности:

- Учет сензитивных периодов развития:

- 4-6 лет – фонетическая чувствительность

- 7-9 лет – ритмическая организация речи
- 10-12 лет – когнитивное осмысление языковых структур

Кроме того, критически важной частью музыкально-языкового обучения является научно обоснованный подбор песенного материала. В соответствии с исследованиями Engh (2013) и Alisaari & Heikkola (2017), оптимальный репертуар должен соответствовать следующим критериям:

1. Лингвистическая доступность:
- ограничение лексического объема (15-20 слов для детей 4-6 лет);
- преобладание односложных и двусложных слов в начальном обучении;
- использование повторяющихся синтаксических структур (рефрены, вопросно-ответные формы).

Пример: Песня «Антошка» (муз. В. Шаинского) содержит 12 лексических единиц базового уровня, 4 повторяющихся стиха.

2. Культурологическая ценность:
- отражение традиционных детских сюжетов,
- связь с календарными праздниками («В лесу родилась ёлочка»),
- этический компонент (песни о дружбе, семье).

3. Фонетическая значимость:
- акцентирование на проблемных звуках РКИ ([ы], [ц], мягкие согласные),
- яркая интонационная контурность (восклицательные/вопросительные конструкции).

Для того чтобы достичь наибольшей эффективности, работу с песнями следует разделить на этапы.

Этап 1. Предтекстовая подготовка (10-12 минут):
- визуализация ключевой лексики через карточки с изображениями,
- фонетическая разминка на основе ритма будущей песни (прохлопывание схемы «та-та-та-та»),
- прослушивание инструментальной версии с определением настроения.

Этап 2. Работа с текстом музыки (15-20 минут):

1) аудирование: первое прослушивание с опорой на изображения, определение общего смысла («О чем эта песня?»), выделение повторяющихся элементов.

2) детализированная работа: заполнение пропусков в тексте, ранжирование строк по порядку звучания, цветовое маркирование частей речи (глаголы – красным и т.д.).

3) творческая интерпретация: инсценировка сюжета, рисование ассоциаций к тексту, сочинение альтернативных окончаний.

Этап 3. Послетекстовая деятельность (10-15 минут):

1) фонетический анализ через караоке-версию,

2) создание словаря из ключевой лексики,

3) игры типа «Угадай мелодию» по первым звукам.

На уроках РКИ детям необходимы дидактические игры на основе песен, чтобы русский язык стал не только предметом, но и увлекательным процессом.

1. «Ритмический диктант»:

- Учитель прохлопывает ритм строки → дети находят её в тексте.
- Усложнение: определение количества слогов через прыжки.
2. «Лексический конструктор»:
- Составление новых предложений из слов песни.
Пример на основе «Облака» (муз. В. Шаинского):
Исходное: «А я дельфином плавать буду». Вариант: «А я собакой бегать буду».

7. «Грамматический ремикс»: изменение временных форм глаголов, трансформация числа/рода прилагательных.

В последнее время цифровые инструменты помогают заинтересовать детей и делать обучение детей более интересным.

1. Приложение «Lingokids»: интерактивные упражнения к песням, функция записи и анализа детского произношения, игровые квесты на основе текстов.
2. YouTube-канал «Синий трактор»: анимированные субтитры с выделением ударений, многоуровневые вопросы после просмотра, возможность замедленного воспроизведения.
3. «Сервис “LyricsTraining”»: 4 уровня сложности заполнения пропусков, система мгновенной проверки, рейтинговые таблицы для мотивации.

По данным мониторинга МГПУ (2023), успешное применение песенных методик демонстрирует свою эффективность в нескольких направлениях:

1. Фонетические показатели: улучшение интонационной точности на 40%, снижение акцентных отклонений на 25-30%.
2. Лексические достижения: увеличение активного словаря на 15-20 слов в месяц, более быстрое запоминание фразеологизмов.
3. Мотивационные аспекты: повышение вовлеченности на 65%, уменьшение уровня тревожности при говорении.

Практические рекомендации по применению песен на уроках РКИ:

1. Дозировать музыкальные элементы (не более 25% урока).
2. Чередовать разные типы песен (обучающие/развлекательные).
3. Интегрировать движения для кинестетического закрепления.

Успешные практики внедрения музыкальных методик в уроки для детей по русскому языку как иностранному:

8. Проект «Поём по-русски» (МГУ, 2022)

Проведённый на базе Центра языкового тестирования МГУ им. М.В. Ломоносова эксперимент продемонстрировал значительную эффективность систематического использования песенного материала. В исследовании участвовали 120 детей-инофонов 6-9 лет с начальным уровнем владения русским языком (A1 по шкале CEFR).

Методика включала еженедельные 30-минутные музыкальные занятия, специально разработанный песенный сборник из 24 композиций, интеграцию движений по системе Total Physical Response.

Результаты (по данным тестирования через 6 месяцев):

- прирост лексического запаса на 30,2% ($p < 0,01$),

- улучшение фонетических показателей на 22,7%,
- повышение мотивации (по опроснику Gardner на 41%).

2.Немецкие коллеги из Берлинской русской школы в 2021 г. Адаптировали принципы Карла Орфа для преподавания РКИ детям-билингвам. Особенности методики: использование простых ударных инструментов (ксилофоны, маракасы), импровизационные речевые упражнения в ритме, сочетание русских народных песен с современными ритмами.

Эффективность (сравнительный анализ 2020-2021 гг.):
- ускорение темпов усвоения грамматики в 1,8 раза,
- снижение интерференции с немецким языком на 35%,
- формирование позитивной языковой идентичности у 78% учащихся.

Как показали наблюдения в московской школе № 1251 (2023), 23% детей 5-7 лет демонстрируют чрезмерное возбуждение при музыкальной активности. Для коррекции разработаны:
- Чёткая структура занятия (смена деятельности каждые 5-7 минут),
- «Тихие» музыкальные игры (шёпотное пение, пальчиковые ритмы),
- Визуальные таймеры для регулирования активности.

Дифференциация детей по возрастам:

| Возрастная группа | Рекомендуемые форматы | Оптимальная длительность |
|---|---|---|
| 4-6 лет | Песни-действия с повторяющимися командами | 5-7 минут |
| 7-9 лет | Ролевые игры с музыкальным сопровождением | 8-10 минут |
| 10-12 лет | Создание собственных рифмованных текстов | 12-15 минут |

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Музыкальные методы демонстрируют особую эффективность в возрастной группе 4-12 лет благодаря совпадению с сензитивными периодами развития, естественной мотивационной основе, мультимодальному воздействию.

2. Ключевыми направлениями развития являются:
- создание унифицированных стандартов,
- разработка междисциплинарных учебных программ,
- подготовка специализированных педагогических кадров.

Перспективные исследования должны быть направлены на долгосрочное отслеживание результатов, изучение нейрокогнитивных механизмов, разработку критериев оценки эффективности.

## Литература


1. Горячева С.А. Музыкальные технологии в РКИ: опыт МГУ. – М., 2022.
2. Иванова О.В. Психолого-педагогические аспекты музыкального обучения. 2023.
3. Смирнова, Т.И. Ритмика в обучении языкам детям. – М., 2020.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания РКИ. – М., 2018.
5. Alisaari, J., & Heikkola, L.M. Songs and poems in the language classroom. 2017.
6. Engh, D. Why use music in English language learning? 2013.
7. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. 1983.
8. Mayer, R.E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2005.
9. Müller, K. ORFF-approach in RFL teaching. 2021.

# Повышение эффективности изучения иностранных языков на основе техник нейролингвистического программирования на примере преподавания русского языка как иностранного

**В.Ю. Матвиенко**
магистр русской филологии
с педагогической подготовкой для преподавателей общего, среднего, высшего образования и психологов
языковая школа «Easy Talk»
Быдгощ, Польша
лектор, преподаватель русского языка как иностранного
viktoriamatvienko11@gmail.com

*Научная статья раскрывает содержание понятия нейролингвистического программирования (НЛП); посвящена вопросу о применении техник НЛП в процессе обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, в качестве расширения набора педагогических инструментов современного учителя. На основании проделанного анализа автор показывает, что некоторые техники НЛП могут быть успешно применены на практике на уроках РКИ и могут значительно повысить мотивацию учащихся, уровень их вовлеченности, преодолеть психологические и языковые барьеры, а также облегчить изучение языкового материала.*

***Ключевые слова**: нейролингвистическое программирование, визуал, аудиал, кинестетик, эффективность*

## Improving the effectiveness of foreign language learning based on neurolinguistic programming techniques using the example of teaching Russian as a foreign language

**Viktoriia Matviienko**
Master's degree in Russian philology
with pedagogical training for teachers of general, secondary and higher education and psychologists,
«Easy Talk» language school,
Bydgoszcz, Poland,
lecturer, teacher of Russian as a foreign language
viktoriamatvienko11@gmail.com

*This scientific article reveals the meaning of neuro-linguistic programming (NLP) and focuses on the application of NLP techniques in foreign language teaching, particularly Russian as a foreign language, as an extension of the modern teacher's pedagogical toolkit. Based on the analysis, the author shows that some NLP techniques can be successfully applied in practice in RKI lessons and can significantly increase student motivation and engagement, overcome psychological and language barriers, and facilitate the learning of language materials.*

***Key words:*** *neuro-linguistic programming, visual, audition, kinesthetic, effectiveness*

Современные методы преподавания иностранных языков все чаще опираются на различные области науки, такие как психология, нейронаука и когнитивная наука. Нейролингвистическое программирование (НЛП) является одним из таких подходов. Техники НЛП предоставляют инструменты и способы их применения для облегчения и повышения эффективности усвоения иностранного языка. НЛП основано на моделировании эффективных стратегий изучения языка, устранении психологических барьеров и активизации когнитивных ресурсов учащихся.

**Основные принципы данного подхода:**

• Индивидуальные когнитивные стратегии — каждый учащийся обладает уникальными предпочтениями в области восприятия информации, что позволяет учитывать и эффективно использовать данные особенности в процессе преподавания иностранных языков.

• Роль эмоционального состояния — положительные эмоциональные ассоциации на уроке ускоряют запоминание и изучение языкового материала.

• Методы формирования эффективных коммуникативных стратегий — подражание носителям иностранного языка с использованием соответствующих техник НЛП может повысить эффективность практической коммуникации на иностранном языке.

• Применение техник НЛП для устранения языковых барьеров в изучении иностранных языков — развитие навыков аудирования, говорения и мышления на иностранном языке с помощью соответствующих техник и практических заданий, адаптированных к типу восприятию информации учащимися.

Человеческий мозг обладает различными интеллектуальными способностями. Однако трудно понять язык ума. Развитие и формирование умственных способностей являются одними из важнейших вопросов, изучаемых психологами. Очевидно, что люди, изучающие иностранные языки, сталкиваются с проблемами в обучении, ввиду отсутствия знаний в сфере психологических возможностей нейролингвистики.

Нейролингвистика — это дисциплина, которая возникла благодаря сближению научных интересов нейробиологии и лингвистики. Она относится к области когнитивных наук. Фокус дисциплины был перенесен с изучения языка как средства коммуникации на неврологические реакции мозга во время коммуникации.

Нейролингвистика - отрасль науки, пограничная для психологии, неврологии и лингвистики, изучающая мозговые механизмы деятельности речевой и изменения в речевых процессах, возникающие при локальных поражениях мозга головного. [*Головин,* 2003,с.368].

Поведение человека программируется посредством формы восприятия нервной системы: образы, звуки, чувства, запахи, вкусы, движения тела человека в пространстве, а также равновесие, положение тела и движения частей тела. Конкретный импульс, который проходит через серию внутренних представлений и формирует определенный поведенческий результат. В связи с этим возникла необходимость использовать достижения практической психологии в синтезе с конкретным предметом обучения. Речь идет об использовании элементов нейролингвистического программирования в процессе обучения иностранным языкам. [Гальцова, 2003,с.95]

Нейролингвистическое программирование (НЛП) — модель человеческих коммуникаций и поведения, которая может быть эффективно использована для организации или описания взаимодействий в психотерапии, педагогике, менеджменте с целью их оптимизации [*Карвасарский*, 1998,с.95]. В контексте образования и типов учащихся НЛП может использоваться на уроках иностранных языков.

***Нейро*** отсылает к деятельности нервных клеток в мозге человека — основных чувств:

- зрения,
- слуха,
- осязания,
- вкуса,
- обоняния,
- проприоцепции,
- равновесия.

Эти чувства человека задействованы как во внутренних мыслительных процессах, так и постижении внешнего мира.

***Лингвистика*** подчеркивает роль языка и речи в организации процессов коммуникации, способов общения, особенностей поведения, специфику мышления НЛП выполняет вспомогательную роль в достижении эффективности вышеперечисленных процессов.

***Программирование*** предполагает особую роль человека, его воздействие на мышление.

Включение техник НЛП в уроках иностранных языков в учебных заведениях обусловлена стремлением повышения уровня мотивации, эффективности и успеваемости в изучении иностранных языков среди учащихся.

Использование техник НЛП предполагает дополнительную возможность персонализировать подход учителя к каждому ученику. Согласно НЛП, люди по-разному используют визуальные, слуховые и сенсорные каналы при восприятии, хранении и обработке информации. Следовательно, учащиеся различны по стратегиям обучения: разные типы учеников предрасположены к разным типам учебных задач. Техники НЛП дают широкое поле возможностей учителю представить языковой материал, воздействуя на разные каналы восприятия.

На этапе подготовки такого рода уроков важно определить, кто в группе нуждается в поддержке визуальными или слуховыми материалами, в использовании тактильных заданий. С решением этой задачи поможет наблюдение и анализ во время работы с данной группой при использовании различных форм работы на уроке. С точки зрения теории НЛП, каждая из представленных групп имеет свои особенные характеристики в поведении, коммуникации и мышлении.

Чаще всего любая группа учеников объединяет представителей с визуальными (В), слуховыми (С) или кинестетическими (К) способностями (вполне допустим вариант смешения типов восприятия информации). Цель учителя — спланировать урок с учетом типа восприятия учеников.

Учащиеся типа К с лёгкостью запоминают новые слова будучи участниками игры или театрального представления. Ученик типа В, напротив, лучше справляется с той же задачей при чтении учебника и рассматривая картинки при описании новых слов. Ученик типа С достигает лучших результатов в запоминании при использовании фонетического подхода (например, аудирование).

**Таблица.** Три главных типа учащихся: визуалов, аудиалов, кинестетиков.




Вышеприведенная таблица помогает визуализировать различия между типами учащихся и их ключевыми характеристиками. Ее можно использовать в качестве основы для дальнейших исследований или для разработки учебных материалов с

учетом этих стилей обучения. Кроме того, эти знания помогают учителю достигать лучших результатов и более эффективно организовывать процесс обучения.

Стоит отметить особую роль работы в группах на уроках иностранных языков. Такого рода задания открывают учителю возможности персонализировать процесс обучения в зависимости от принадлежности к различным типам восприятия информации учеников.

**Техники НЛП, часто используемые на уроках иностранных языков:**

• **Якоря** — создание положительного эмоционального состояния посредством визуализации, воображения, симуляции ситуации, ассоциации между словом и определенным чувством, движением или изображением. Помогает активировать соответствующие знания в памяти.

• **Визуализация** — работа с фотографиями и изображениями, описание персонажей с помощью различных изображений.

• **Симуляция** — разыгрывание диалогов и сцен.

• **Моделирование** — повторение успешных моделей речи. Таким образом, учащиеся могут лучше запоминать информацию, копируя модели речи носителей языка (прослушивание аудиоматериалов, просмотр видеороликов, фильмов, созданными носителями языка,)

• **Ассоциации** — создание ассоциаций между новыми словами и уже известными словами (например, высокий как башня).

• **Кинестетические упражнения** — использование движений или жестов при изучении новых слов помогает активировать различные каналы восприятия; использование навыков рисования.

• **Раппорт или позитивное подкрепление** — установление эмоционального контакта между учителем и учениками, что помогает снизить уровень страха и неуверенности при изучении иностранного языка. Похвала за правильные ответы или творческие описания способствует созданию комфортной атмосферы и повышает мотивацию учеников.

• **Рефрейминг** — изменение восприятия сложных моментов. Помогает изменить отношение учеников к сложным моментам обучения. Если ученик делает ошибку, учитель исправляет его, но подчеркивает положительный аспект ответа, а не ошибку.

**Примеры заданий для работы в группах согласно принадлежности к различным типам восприятия информации учеников** *(конспект урока РКИ «Моя квартира» (уровень А1) с использованием техник НЛП и форм работы с учетом типов учащихся15-16 лет)*

Учащиеся имеют возможность выбрать вид работы на этом этапе урока. Учащиеся делятся на группы в соответствии с их выбором (учитель оставляет за собой право корректировать количество и состав групп).

На столах трех групп лежат желтые, зеленые и красные сигнальные карточки:

- желтый цвет — группа работает;
- зеленый цвет — группа справилась с заданием;
- красный цвет — группе нужна помощь.

Учащиеся сигнализируют с помощью карточек.

• **Визуалы** работают с визуальными карточками и составляют текст, описывающий комнату в соответствии с картинками, представляют свой текст (см. Рисунок 1)



Рисунок 1

• **Аудиалы** слушают аудиозапись и записывают названия предметов мебели, которые находятся в комнате.

*«Здравствуйте! Сегодня я расскажу вам о своей комнате. Она находится в квартире на третьем этаже.*

*Моя комната маленькая, но очень уютная. У меня есть большая и удобная кровать, тумбочка и мягкий ковёр на полу. Рядом с кроватью стоит стол. На столе много книг и учебников. Я учусь в школе и готовлюсь к урокам. Рядом со столом есть стул, он очень удобный. На стене висит плакат с любимой группой. Я люблю слушать их музыку. Также на стене есть полки с игрушками и фотографиями. Здесь много фотографий с друзьями и семьей. В углу комнаты стоит шкаф. В шкафу хранятся мои вещи. У меня есть окно, и я люблю его открывать. Из окна я вижу двор и деревья. Иногда я сижу у окна и читаю книги.*

*Вот такая у меня комната! Она мне очень нравится».*

• **Кинестетики** создают картинку комнаты с подписанными элементами мебели на русском языке, наклеивая нужную картинку в нужное место и называя ее название на русском языке (см. Рисунок 2-3)

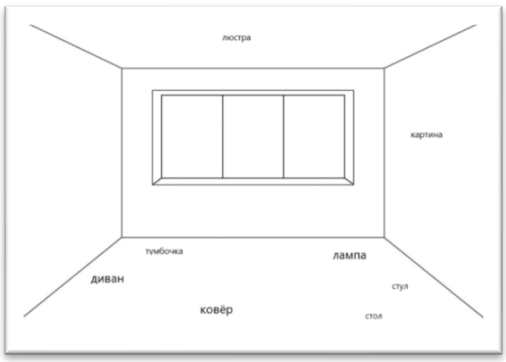



Рисунок 2



Рисунок 3

**Литература**

1. Janowicz M., Kędzierska-Bujak I. Neurolingwistyczne programowanie w nauczaniu przedmiotów związanych z rachunkowością / FOLIA POMERANAE UNIVERSITATIS TECHNOLOGIAE STETINENSIS // Oeconomica, 2015, - №319(79). – C.101–108Oeconomica. -2015. №79/ - 101-108 p.
2. Kotarski Radosław, Włam się do mózgu, ALTENBERG,Warszawa, 2019. – 302 p.
3. Shlomo Vaknin, NLP dla początkujących. Podstawowe pytania i odpowiedzi (NLP for Beginners. Only the Essentials ) - ebook epub, Onepress, 2011
4. Szupica-Pyrzanowska M., Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym // Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne. - W., 2018 – №11. - C.183–204
5. Wiatr-Kmieciak M., S.Wujec. Вот и мы по-новому, ч.1 – W.: PWN,2019. – 128c.
6. Баранов А. А., Крысин Л. П. Психология и методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Златоуст, 2014. – 466с.
7. Белянин В.П. Нейролингвистическое программирование и обучение иностранным языкам, Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization. International Conference. Taipei, R.O.C. Taiwan, 2000. – 17-36с.
8. Гальцова Н.П. Взгляд на преподавание иностранных языков с позиций нейролингвистического программирования / Томский государственный педагогический университет // Вестник ТГПУ, серия: Педагогика, 2003 - №2(34). – С. 95-98.
9. Гальцова Н.П. Взгляд на преподавание иностранных языков с позиций нейролингвистического программирования / Томский государственный

педагогический университет // Вестник ТГПУ, серия: Педагогика, 2 2003 - №2(34). – С. 95-98.
10. Головин С. Ю. Словарь практического психолога.— М.: АСТ, Харвест,2003. – 798с.
11. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.: (Серия "Мастера психологии")
12. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 252 с.

# Интернет-коммуникации как пространство формирования русской языковой идентичности у изучающих РКИ

**Матях Виктория Андреевна**
Магистрант филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
matyakh_vika@icloud.com

*Статья изучает влияние цифровой русскоязычной среды на формирование языковой идентичности у изучающих РКИ. В условиях активного внедрения обучающихся в русскоязычное интернет-пространство (Telegram, Youtube, Reddit) формируется так называемая «цифровая языковая маска» - коммуникативный образ, который эксплуатируется изучающими РКИ при общении в русскоязычной среде. В статье также анализируется процесс усвоения изучающими РКИ важнейших концептов русской культуры через интернет-пространство. Статья отмечает перспективность и важность внедрения интернет-дискурса в методику преподавания РКИ.*
***Ключевые слова:*** *русский как иностранный, цифровая идентичность, интернет-дискурс, культурные концепты, цифровая языковая маска, межкультурная коммуникация*

# Internet Communication as a Space for the Formation of Russian Language Identity among Learners of Russian as a Foreign Language

**Matiakh Viktoriia Andreevna**
Master's student at the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
matyakh_vika@icloud.com

*This article explores the influence of the Russian-speaking digital environment on the formation of language identity among learners of Russian as a foreign language (RFL). As learners increasingly engage with Russian-language internet platforms (such as Telegram, YouTube, Reddit), they begin to develop a so-called "digital language mask" — a communicative persona adopted when interacting in Russian. The article also analyzes how key cultural concepts of Russian society are acquired through participation in digital discourse. The study highlights the potential and importance of integrating internet communication into Russian as a foreign language teaching methodologies.*
***Key words:*** *Russian as a foreign language, digital identity, internet discourse, cultural concepts, digital language mask, intercultural communication*

Влияние цифровой среды и массовой интернет-коммуникации, растущее с каждым годом, формирует новые условия языковой коммуникации и изучения иностранного языка (в частности, русского как иностранного). Изучающие РКИ все чаще становятся участниками русскоязычного Интернет-пространства: читают Telegram-каналы, комментируют видео на Youtube, общаются в Discord и Reddit, пишут сообщения и даже создают собственные тексты на русском языке – блоги или посты. Изучающий РКИ, таким образом, не только усваивает русский язык, но и создает в онлайн-пространстве особую форму языковой идентичности, которая характеризуется многосторонностью и стилистической неоднородностью. Мы назовем это явление **«цифровой языковой маской»** – коммуникативным образом говорящего на русском языке, который транслируется в интернет-пространстве. Цифровая языковая маска может включать элементы разговорной, эмоциональной, сленговой речи. Цифровая языковая маска становится частью процесса самоидентификации изучающего РКИ через русский язык. Процесс самоидентификации в интернет-пространстве протекает при важном условии: носитель русского языка и изучающий РКИ в интернет-пространстве могут взаимодействовать на равных. Изучающий РКИ, становясь активным участником русскоязычного цифрового пространства, формирует цифровую языковую маску как коммуникативную роль, в которой он воспринимает себя как часть русскоязычного мира, использует определенные речевые шаблоны и лексические маркеры и усваивает важнейшие для русской культуры (в частности, интернет-культуры) концепты.

Понятие «языковой личности», которое мы впервые встречаем в работе В.В. Виноградова «О художественной прозе» (1930) как «вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения и смешения разных социально-языковый категорий» [3, с. 61], становится продуктивной возможностью для изучения цифрового пространства. Интернет-пространство в целом характеризуется рядом особенностей. Это и особая нелинейная организация информации (Т.В. Юдина отмечает, что «пространственность достигается такими средствами, как сноски, отсылки, аллюзии и реминисценции, разнообразные цитаты и включения, в том числе и заимствованность сюжетов» [7, с. 89]), и визуальная составляющая («интернет позволяет связывать текстовую часть, аудио- и видеоформаты, чертежи и карты в единое целое» [7, с. 91]), и мультимодальность, и особый статус цифрового пространства как гипертекста («Интернет-текст – в постоянном движении, это инфинитный процесс» [7, с. 92]). Интерес к лингвопсихологическим аспектам интернет-коммуникации дает широкое поле для изучения моделей обучения РКИ в контексте общей тенденции к цифровизации образования. Цифровизация образовательного пространства позволяет также «выстраивать индивидуальные образовательные маршруты», ведет к «индивидуализации, основанной на технологиях продвинутого обучения» [2, с. 3698]. В последние несколько лет были написаны и созданы описания новейших технологий в обучении РКИ [5], и процесс этот будет продолжаться.

Нас же в первую очередь интересует Интернет-пространство как пространство самоидентификации – того, что в психологии называют Selbstkonzept / Selbstdarstellung («самоконцепция индивида»). Т.В. Юдина отмечает, что «в языке сохраняются исторический опыт, взгляды и представления определенного региона, национальной / языковой общности» [7, с. 38]. Следовательно, изучающий РКИ сталкивается с задачей, которая выходит за рамки усвоения норм русского языка, его синтаксиса, грамматики, орфографии и т.д. – с задачей вместе с усваиваемым языком изучить русскую культуру.

Во многом эта культурная интеграция происходит с помощью усвоения через русский язык концептов русской культуры. «Концепт» – понятие когнитивной лингвистики, то есть формирование концептов напрямую связано с процессом познания мира человеком. Впервые в русской науке этот термин употребил С.А. Аскольдов-Алексеев в статье «Концепт и слово» (1928 год), определив его как «мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [1, с. 267-269]. Д.С. Лихачев определяет «концепт» как «обобщённую мыслительную единицу, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и позволяет общающимся преодолевать существующие различия в понимании слов» [4, с. 3-9]. Немаловажным в исследовании концептов являются также труды Ю.С. Степанова. В «Словаре русской культуры» Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека», с помощью которого и сам человек «входит в культуру» [6, с. 40]. Для Степанова концепт – именно совокупность понятий, знаний, представлений, опыта, связанных со словом. Концепт воспринимается как восприятие человеком культуры. В лингвокультурологии концептам посвящены работы Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, В.А. Масловой, Г.Г. Слышкина, В.И. Карасика. Усвоение концептов русской культуры активно происходит у изучающих РКИ в Интернет-пространстве: как через непосредственную коммуникацию с носителями русской культуры, так и через изучение материалов (блогов, видео, постов), являющихся частью русскоязычного интернет-пространства. Изучающие РКИ усваивают в первую очередь те концепты, которые часто повторяются в цифровом дискурсе (и повторяются в разных формах – мемах, комментариях, видео и т.д.), легко иронизируются (ирония в данном случае функционирует как продуктивная модель для более эффективного изучения языка) и часто эмоционально окрашены. Например, в Интернет-дискурсе наибольшее внимание изучающих РКИ привлекают такие концепты русской культуры, как «тоска» (в видео, комментариях к фильмам, особенно тем, которые связаны с 90-ми или войной), «судьба» (в постах, блогах, связанных с русской литературой – особенно с творчеством Ф.М. Достоевского), «своё/чужое» (часто обсуждается в контексте эмиграции и языковой идентичности), «русская душа» (в шутках, фанфикшене, видео). Также часто усваиваются изучающими РКИ важнейшие концепты русской культуры в форме сленгового разговорного русского языка: мы постоянно встречаем комментарии типа «жиза» (в значении «это жизненно»), «норм» (в значении «нормально, мы так делаем»)

и «мы» (в значении «это похоже на нас», «мы привыкли», «мы так делаем»): эти единицы подчеркивают такие черты русскоязычной цифровой среды, как склонность к иронии, к сплоченности всего русскоязычного коллектива (в широком смысле слова) и эмоциональности. Когда изучающий РКИ пишет «жиза» / «такая жиза», это воспринимается как код «вхождения в русское, в русскую культуру», как принадлежность к общей реакции. Достигается это чувство общности изучающими РКИ не только с помощью формального лексического подражания, но и с помощью концептуального осознания принадлежности – «похожести» на носителя русской культуры.

Подобный механизм «принадлежности» становится частью цифровой языковой маски. В интернет-пространстве люди создают альтернативные образы «Я»: понятие «masking» используется для обозначения выбора идентичности, которую человек адаптирует к конкретной ситуации и аудитории [9]. Концепция цифровой языковой маски становится формой самосознания для изучающего иностранный язык в том числе. Однако важно отметить, что цифровая языковая маска необязательно является фиктивной или выдуманной – она может отображать реальный аспект личности, выражаемый в определенных дискурсах (в частности, в русском языке в интернете). Поэтому включение изучения цифрового дискурса в программу обучения РКИ является перспективным и многообещающим: обучение языку является инструментом культурной адаптации, и межкультурная коммуникация подразумевает вербальные манипуляции, которые нужно научиться распознавать и интерпретировать [8].

Приведем конкретные примеры фрагментов интернет-коммуникации изучающих РКИ в русскоязычном цифровом пространстве в форме таблицы:

| № | Источник | Тип текста | Цитата / фрагмент | Предполагаемый уровень языка | Языковые особенности | Стилистические маркеры | Культурные концепты | Проявления идентичности | Комментарий |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Telegram-чат | Сообщение | «Жиза вообще. Мне тоже тяжело вставать утром, как у вас» | B1 | Простая конструкция, разговорный стиль | Сетевой сленг, сближение с собеседниками | «жизнь», «рутина» | Подражание «своим» | Использование «жиза» как маркера принадлежности к русской культуре |
| 2 | Reddit | Комментарий | «Я выучил "да ладно" и теперь использую это всё время 😅» | A2–B1 | Простая грамматика, верная интонация | Эмодзи, лёгкий юмор | «удивление», «ирония» | Интеграция бытовых фраз | Усваивание реплики из повседневной речи |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | YouTube | Комментарий | «В русском мате больше эмоций, чем в моём родном языке» | B2 | Сложное сравнение, без ошибок | Эмоциональность | «речь», «чувства» | Погружение в экспрессивный код | Ценностная переоценка русской эмоциональности |
| 4 | Discord | Сообщение | «Я пытался объяснить, но сказал фигню. Теперь чувствую себя Иваном» | B1 | Небольшие ошибки, экспрессия | Самоирония, культурная отсылка | «глупость», «ошибка» | Смешение языковой и культурной идентичности | Использование русского имени как метафоры |
| 5 | Reddit | Обсуждение | «Кажется, в России всё либо очень хорошо, либо полный капец» | B2 | Правильная синтаксическая структура | Неформальность, оценочность | «экстремальность», «контрасты» | Интерпретация стереотипов | Усвоение культурной дихотомии |
| 6 | Telegram-канал | Комментарий | «Мемы на русском какие-то другие. Больше чувств, больше странного...» | B1–B2 | Незначительные ошибки | Описательная эмоциональность | «ирония», «абсурд» | Восприятие русской «душевности» в юморе | Попытка понять и принять чужой код |
| 7 | VK | Пост | «Я в России, и я наконец понял, что значит "ничего страшного"» | B2 | Грамматически корректно | Концептуальная фраза, личный опыт | «терпение», «адаптация» | Внедрение в культуру через язык | Освоение неочевидного языкового концепта |
| 8 | YouTube | Комментарий | «Как-то у вас нормально значит не совсем нормально? Это магия» | B1 | Вопросительная форма, игра с нормой | Удивление, культурная интерпретация | «нормально» как концепт | Лингвокультурное недоумение → интерес | Попытка расшифровать концепт «нормальности» |

Как мы видим, на основе 8 цифровых текстов из разных интернет-пространств (Telegram, Reddit, Youtube) можно говорить о конкретных лингвокультурных прагматических механизмах, указывающих на особенности формирования языковой

идентичности в цифровой среде – цифровой языковой маске. Во-первых, изучающие РКИ активно используют устойчивые разговорные выражения («жиза», «да ладно», «ничего страшного»), что позволяет им стилистически «вписаться» в цифровое русскоязычное сообщество. Во-вторых, определенные концепты русской культуры («тоска», «ирония», «нормальность») осваиваются широко: изучающие РКИ понимают не только их лексическое значение, но и воспринимают интерпретационные рамки. В-третьих, мы можем наблюдать создание смешанной языковой идентичности: элементы родной культуры сочетаются с русскоязычными нормами поведения (например, это ярко проявляется в самоиронии в примере с «чувствую себя Иваном»). Так, данные примеры показывают переход от простой имитации русской речи к освоению русской культурной логики. Интернет-пространство для изучающих РКИ становится не просто каналом языковой коммуникации, но и активной средой для формирования идентичности. С помощью различных цифровых жанров изучающие РКИ осваивают культурные коды и используют (как бы «примеряют») разные языковые роли и стили. Такие «эксперименты» с разными стилями, форматами и эмоциональными элементами русской речи позволяют изучающим РКИ развить многослойную языковую идентичность, в которой сочетаются элементы родной культуры и элементы русскоязычной культуры.

Так, цифровое интернет-пространство дает возможность для аутентичной языковой практики, которую следует интегрировать в учебный процесс. Использование в учебных программах РКИ заданий с анализом интернет-ресурсов (чатов, комментариев, мемов и т.д.) позволяет развить у студентов реальные коммуникативные компетенции, а также усвоить социокультурные нормы и сформировать полноценную языковую идентичность.

## Литература


1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М., 1997.
2. Бутина Е.А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. С. 2695 – 3701.
3. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: избр. тр. Москва: Наука, 1980. 360 с.
4. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993.
5. Ндяй Манету, Нгуен Ву Хыонг Ти, Грунина Евгения Олеговна Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Русистика. 2020. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 31.07.2025).
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академический проект, 2001.
7. Юдина Т.В. Междисциплинарные аспекты лингвистической науки: вводный курс: учеб. пособие / Т.В. Юдина. – М.: ФЛИНТА, 2020. 120 с.
8. Levina, M. O and V. A .Goncharova,. (2021) Practical Steps to Overcome Verbal Manipulation within Intercultural Foreign Language Education. Moscow City University. Russia.
9. Wiszniewski D, Coyne R. Mask and Identity: The Hermeneutics of Self-Construction in the Information Age. In: Renninger KA, Shumar W, eds. *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace*. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge University Press; 2002:191-214.

# Научно-популярное медиа как вспомогательный инструмент для преподавания русского языка как иностранного (на материале научно-популярного издания о русском языке и лингвистике «Изборник»)

**Меньшова Полина Максимовна**
Научно-популярное издание о русском языке и лингвистике «Изборник»
Москва, Россия
главный редактор
polina.menshova.19@mail.ru

*В статье анализируется степень представленности темы изучения и преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в современных российских медиа. Автор рассматривает существующие практики её освещения, подробно изучает опыт научно-популярного издания о русском языке и лингвистике «Изборник», пользующегося авторитетом в педагогической среде, и оценивает потенциал использования научно-популярных медиа для распространения информации об эффективных методиках преподавания РКИ и внедрения их в образовательную практику.*

***Ключевые слова**: русский язык как иностранный, РКИ, научно-популярная журналистика, научная журналистика, лингвистика, научно-популярные медиа, методика преподавания*

# Popular Science Media as an Auxiliary Tool for Teaching Russian as a Second Language: A Case Study of the Popular Science Media on the Russian Language and Linguistics “Izbornik”

**Polina Menshova**
**Popular Science Media on the Russian Language and Linguistics “Izbornik”**

*The article analyzes the extent to which the topic of learning and teaching Russian as a Second Language (RSL) is represented in contemporary Russian media. The author examines current practices of its coverage and provides a detailed review of the experience of “Izbornik”, a specialized popular science journal on the Russian language and linguistics, which has established authority within the educational community. The study also assesses the potential of popular science media as a channel for disseminating information on effective teaching methodologies in RSL and their implementation in educational practice.*

***Keywords**: Russian as a Second Language, RSL, popular science journalism, science journalism, popular science media, linguistics, teaching methodology*

В связи с изменениями в законодательстве Российской Федерации, согласно которым иностранные граждане обязаны сдавать тест по русскому языку для поступления в российские школы и высшие учебные заведения [Федеральный закон «О внесении изменений…», 2024], тема преподавания русского языка как иностранного (РКИ) стала актуальной для широкого круга людей. Востребованность профессии преподавателя РКИ выросла ещё сильнее.

Кроме того, сохраняется проблема большого количества детей, не говорящих по-русски, в российских детских садах и школах. В такой ситуации воспитатели и учителя, не имеющие знаний и опыта в сфере преподавания РКИ, сталкиваются как с языковым барьером, так и с методическими трудностями в объяснении материала, предусмотренного программой. В непростых условиях межкультурной коммуникации оказываются и сами дети: в «Методических рекомендациях по определению подходов к установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан РФ» отмечено, что большое количество иностранцев в классе негативно сказывается на обстановке в детском коллективе и мешает образовательному процессу [<Письмо> Министерства просвещения России, 2024].

Учитывая массовый характер проблемы, целесообразным представляется распространение информации об эффективных методиках преподавания русского языка как иностранного и специфике взаимодействия с неносителями русского языка через каналы, рассчитанные на массовую аудиторию. Релевантными могут быть не только научные публикации и тематические конференции, но и научно-популярные издания.

В электронных медиа тема преподавания и изучения русского языка как иностранного представлена достаточно скудно. Можно встретить единичные публикации (например, в журнале «Нож» [Малис], на портале «Афиша.Daily» [Гаврилова]), посвящённые причинам, по которым иностранцы начали учить русский язык. Аналогичным образом — точечно — некоторые медиа (РИА «Новости» [Михайлова], «Аргументы и факты» [Седова]) касаются «лайфхаков», которые помогли неносителям освоить «великий и могучий». В числе хитростей, которые там перечисляются, знакомство с современными российскими сериалами, культовыми советскими и российскими фильмами, русскими сказками и гимном России. Журнал «Правила жизни» в 2021 г. опубликовал дневниковые записи иностранцев, изучающих русский язык [Правила жизни], однако этот материал, как и другие упомянутые выше, — не более чем описание опыта неносителей, которое не для каждого педагога окажется полезным с методической точки зрения.

В крупнейшем российском онлайн-медиа об образовании «Мел» [Мел] по тегу «Русский как иностранный» на момент написания данной статьи находятся восемь неновостных публикаций. Из них два материала касаются любого иностранного языка в целом («Ребёнок не может запомнить буквы: как ему помочь» [Амарэ], «5 простых способов запомнить новые слова, даты или формулы» [Yanse]); один посвящён изучению русского языка как родного («Из-под-тяжка». Почему дети делают столько

ошибок в русском и как это влияет на изучение иностранного» [Бунеева]); в трёх описывается опыт иностранцев, изучающих или выучивших русский («“Я не помню, где у неё глаза!»: смешные случаи из курса «Русский как иностранный» [Баранова], «Русские ученики похожи на танки». Интервью с итальянским учителем, которому Путин дал паспорт РФ» [Никушина], «Первое время вместо „Я сыта“ говорила „Я стена“: истории иностранцев, которые выучили русский язык» [Ефимова]). Только две статьи посвящены проблемам школ и педагогов, в чьих классах учатся дети мигрантов («Этнические конфликты в школах начинают взрослые». С какими проблемами сталкиваются учителя мигрантов?» [Рыжкова], «Школа для детей мигрантов. Принять нельзя отказать» [Осипенко]), но и они не содержат информации о методиках преподавания русского языка как иностранного и инструментах, которые могли бы быть полезны педагогам.

На первый взгляд может показаться, что описанную проблему решает онлайн-проект «Русский как иностранный» компании IPR MEDIA и фонда «Русский мир» [Русский как иностранный]. Он представляет собой коллекцию учебников и учебных пособий от профильных издательств, которая пополняется по мере выхода новых работ в сфере РКИ. Тем не менее масштаб проекта, а также отсутствие возможности быстро ознакомиться с квалифицированной оценкой качества представленных материалов и степени их релевантности для работы с конкретными классами или студенческими группами могут «отпугнуть» педагога или привести к неверному выбору инструментов для работы.

В данной статье, используя метод кейс-стади, рассмотрим опыт научно-популярного издания о русском языке и лингвистике «Изборник» в создании публикаций о русском языке как иностранном, а также проанализируем возможности дальнейшего использования этой и аналогичных площадок в качестве вспомогательного инструмента педагога.

Изначально «Изборник» — проект о русском языке для его носителей, однако «Русский как иностранный» — одно из тематических направлений, которые он затрагивает. По данным редакции издания, большую часть его аудитории составляют педагоги-словесники разных возрастов: от студентов, которые работают репетиторами или преподавателями центров подготовки к олимпиадам, до школьных учителей и вузовских преподавателей с десятками лет стажа. При этом они получают или получили высшее образование преимущественно в сфере филологии и педагогики. В числе наиболее распространённых специальностей — «Фундаментальная и прикладная лингвистика», «Филология», «Преподавание русского языка и литературы», «Русский язык как иностранный» [Рекламодателям].

Хотя в «Изборнике», как и в вышеперечисленных медиа, есть публикации с забавными историями из жизни иностранцев, изучающих русский язык [Они не пельмени! Иностранцы Марко, Дэни и Джордан о русском языке и культуре], в издании всё же преобладает экспертный контент, включающий в себя комментарии специалистов в сферах лингвистики, коммуникации, преподавания (в частности,

преподавания РКИ). Кроме того, из сообщений читателей-педагогов известно, что они активно используют для преподавания в школе, учреждениях среднего профессионального образования и вузах публикации сайта izbornik.ru [Изборник] и аккаунтов проекта в социальных медиа «ВКонтакте» [Изборник] и Telegram [Изборник]. Тексты и карточки позволяют лучше донести до обучающихся сложный материал, продемонстрировать свойства русского языка как системы, приблизить изучаемые темы к повседневной жизни школьников и студентов, рассмотрев не только хрестоматийные примеры, но и аспекты современной коммуникации. Согласно исследованию НИУ ВШЭ, такой подход помогает повысить мотивацию обучающихся, поскольку понимание, как появилась та или иная закономерность и как она может быть применена в профессиональном или бытовом контексте, усиливает интерес к учебной дисциплине [Maloshonok et al., 2015].

Учитывая умение редакции находить правильный угол зрения на проблемы, с которыми сталкиваются педагоги по филологическим дисциплинам, высокий уровень экспертизы (команда состоит из действующих лингвистов, педагогов и журналистов — выпускников лучших вузов России; научный редактор издания — редактор издательства «Просвещение», филолог со стажем более 20 лет и разнообразным опытом работы по профессии, включая преподавание РКИ и проведение экзаменов по русскому языку для мигрантов), практико-ориентированность и известность в нише популяризации русского языка и лингвистики [О проекте], «Изборник» целесообразно анализировать как одну из перспективных площадок для распространения и критической оценки современных методик работы с учениками и студентами, которые не являются носителями русского языка.

Рассмотрим несколько релевантных проектов издания.

Один из материалов сайта izbornik.ru посвящён особенностям изучения русского языка китайскими студентами и китайского языка — русскими [Шевченко]. Хотя этот материал не содержит методических рекомендаций, он отличается от вышеперечисленных публикаций формата «истории об опыте иностранцев, изучающих русский язык». Во-первых, больше внимания уделено сложностям, которые выходят за пределы лексики, в частности особенностям фонетики и грамматики обоих языков. Во-вторых — информация о лингвистических аспектах подтверждается доцентом Школы востоковедения Высшей школы экономики Н. Иванченко. Приведённые факты могут быть полезны для учителей и преподавателей, работающих с обучающимися из Китая.

Ещё один текст, опубликованный на сайте издания, посвящён стратегиям коммуникации носителей русского языка с неносителями [Стрючкова]. Помимо обзора релевантного лингвистического исследования [Гаврилова, Фёдорова, 2011], в материале приводятся истории русскоговорящих героев и инофонов, на основе которых существующая классификация стратегий дополняется. Хотя данная статья не относится напрямую к изучению русского языка как иностранного, она затрагивает немаловажный аспект образовательного процесса — атмосферу в коллективе обучающихся, где некоторое количество человек не говорит по-русски, и кооперацию (или её отсутствие)

русскоговорящих с коллегами-инофонами. Приведённая информация может быть использована педагогом в методических целях, например для проведения беседы с подопечными, анализа их собственных коммуникативных стратегий и составления рекомендаций, которые помогут иностранным обучающимся быстрее адаптироваться к иноязычной среде, а русскоговорящим — выстроить эффективное и уважительное взаимодействие.

Непосредственно методики преподавания русского языка как иностранного касаются посты «Изборника» в социальных сетях. Одна из партнёрских публикаций представляет собой выпуск образовательного подкаста А. «Изборник» — живём дружно! С кем мы недавно подружились Тиунова Russian For Foreigners Podcast, текст для которого написала и прочла в разном темпе журналист «Изборника» и практикующий преподаватель РКИ П. Малахова [Вы наверняка учите иностранный язык]. После самого текста в эпизоде подкаста можно прослушать комментарий А. «Изборник» — живём дружно! С кем мы недавно подружились Тиунова, в котором объясняется лексика, способная вызвать затруднения у обучающегося. Это полностью готовый материал на тему «Сленг и идиомы» для аудирования по русскому языку, созданный при активном участии команды «Изборника».

В карточках, подготовленных совместно с АНО ЦПРЯиК «Институт Русистики» [Институт Русистики; Учебник vs репортаж. Как новостные сюжеты помогают иностранцам учить русский язык], редакция рассказывает о преподавании русского языка как иностранного с использованием адаптированных новостных видеосюжетов. Источниками информации для публикации стали исследование Института Русистики [Гульянц, Агафонова, 2023] и комментарий его автора — директора организации, кандидата педагогических наук К. Агафоновой. Знакомство с этой методикой и проектом «Кухня РКИ» (представлен в социальных сетях и на видеохостингах) [Кухня РКИ], в рамках которого проводилось исследование, способно облегчить работу педагогам, которые следят за обновлениями «Изборника». Во-первых, они узнают о ресурсе, где собрано большое количество мультимедийных учебных и просветительских материалов, снабжённых «популярными» лаконичными инструкциями. Во-вторых — благодаря карточкам сразу поймут, чем обоснован выбор методов, используемых в «Кухне РКИ», и смогут ориентироваться на критику или рекомендации, предоставленные экспертами «Изборника».

Известно, что «Изборник» и Институт Русистики планируют продолжить сотрудничество [«Изборник» — живём дружно! С кем мы недавно подружились], в частности выпустить экспертный материал об экзаменах по русскому языку для иностранных школьников и студентов, а также для трудовых мигрантов. Кроме того, редакция издания заинтересована в развитии тематического направления «Русский язык как иностранный» с точки зрения как информационного, так и методического контента.

С учётом живой реакции аудитории «Изборника» на контент об изучении и преподавании РКИ можно говорить о наличии у издания потенциала для популяризации и внедрения в образовательную практику эффективных методик в этой области при

достаточном продвижении тематических публикаций. Опыт проекта также может быть использован другими медиа, заинтересованными в создании проблемно ориентированного, востребованного и применимого на практике контента о русском языке как иностранном.

**Литература**


1. <Письмо> Министерства просвещения России от 31.07.2024 №07-3637 «О методических рекомендациях (вместе с Методическими рекомендациями по определению подходов к установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан Российской Федерации, оптимального для социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и обеспечению эффективной реализации образовательного процесса в целом, при комплектовании групп, классов в дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях)» // Судебные и нормативные акты РФ: [сайт]. – URL: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-31072024-n-07-3637/ (дата обращения: 01.08.2025).
2. «Изборник» — живём дружно! С кем мы недавно подружились / Изборник // Telegram. – URL: https://t.me/izbornik_media/2615 (дата обращения: 01.08.2025).
3. Maloshonok N. [et al.]. Academic Motivation Among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. Voprosy Obrazovaniya / N. Maloshonok [et al.] // Educational Studies Moscow. – 2015. – №3 (September). – P. 92–121.
4. Yanse. 5 простых способов запомнить новые слова, даты или формулы / Yanse // Мел. – URL: https://mel.fm/blog/yanse-products/76149-5-prostykh-sposobov-zapomnit-novyye-slova-daty-ili-formuly (дата обращения: 01.08.2025).
5. Амарэ. Ребенок не может запомнить буквы: как ему помочь / Амарэ // Мел. – URL: https://mel.fm/blog/programma-amare/54938-rebenok-ne-mozhet-zapomnit-bukvy-kak-emu-pomoch (дата обращения: 01.08.2025).
6. Баранова М. «Я не помню, где у неё глаза!»: смешные случаи из курса «Русский как иностранный» / М. Баранова // Мел. – URL: https://mel.fm/blog/marika-baranova/61340-ya-ne-pomnyu-gde-u-neye-glaza-smeshnyye-sluchai-iz-kursa-russky-kak-inostranny (дата обращения: 01.08.2025).
7. Бунеева Е. «Из-под-тяжка». Почему дети делают столько ошибок в русском и как это влияет на изучение иностранного / Е. Бунеева // Мел. – URL: https://mel.fm/blog/yekaterina-buneyeva1/27930-iz-pod-tyazhka-pochemu-deti-delayut-stolko-oshibok-v-russkom-i-kak-eto-vliyayet-na-izucheniye-inostrannogo (дата обращения: 01.08.2025).
8. Вы наверняка учите иностранный язык / Изборник // Telegram. – URL: https://t.me/izbornik_media/48 (дата обращения: 01.08.2025).
9. Гаврилова Д. Я русский бы выучил: зачем иностранцы, которые не живут в России, учат наш язык / Д. Гаврилова // Афиша.Daily. – URL:

https://daily.afisha.ru/archive/gorod/people/ya-russkiy-by-vyuchil-zachem-inostrancykotorye-ne-zhivut-v-rossii-uchat-nash-yazyk/ (дата обращения: 01.08.2025).
10. Гаврилова Т., Фёдорова К. Лингвистические стратегии носителей русского языка при коммуникации с различными иноязычными собеседниками / Т. Гаврилова, К. Фёдорова // Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации. – СПб., 2011 – С. 134–163.
11. Гульянц С. С., Агафонова К. Е. Использование Аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ») / С. С. Гульянц, К. Е. Агафонова // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием / под общ. ред. В. М. Шаклеина. – М.: РУДН, 2023. – С. 366–370
12. Ефимова А. «Первое время вместо “Я сыта” говорила “Я стена”»: истории иностранцев, которые выучили русский язык / А. Ефимова // Мел. – URL: https://mel.fm/zhizn/istorii/2641983-russian_learn (дата обращения: 01.08.2025).
13. Злые языки: дневники иностранцев, изучающих русский язык // Правила жизни. – URL: https://www.pravilamag.ru/articles/3773-lost-in-translation/ (дата обращения: 01.08.2025).
14. Изборник // Telegram. – Самара, 2022 – URL: https://t.me/izbornik_media (дата обращения: 01.08.2025).
15. Изборник // ВКонтакте. – Самара, 2020 – URL: https://vk.com/izbornik_media (дата обращения: 01.08.2025).
16. Изборник. – Самара, 2020 – URL: https://www.izbornik.ru/ (дата обращения: 01.08.2025).
17. Институт Русистики. – Москва, 2024 – URL: https://irusist.ru/ (дата обращения: 01.08.2025).
18. Кухня РКИ // Институт Русистики. – URL: https://irusist.ru/kuhnarki (дата обращения: 01.08.2025).
19. Малис В. Why, warum* и зачем иностранцы учат русский / В. Малис // Нож. – URL: https://knife.media/russian-learners/ (дата обращения: 01.08.2025).
20. Мел. – Москва, 2015 – URL: https://mel.fm/ (дата обращения: 01.08.2025).
21. Михайлова А. «Догадался, что “кирдык” — это плохо»: как иностранцы учат русский язык / А. Михайлова // РИА «Новости». – URL: https://ria.ru/20170926/1505500512.html (дата обращения: 01.08.2025).
22. Никушина А. «Русские ученики похожи на танки». Интервью с итальянским учителем, которому Путин дал паспорт РФ / А. Никушина // Мел. – URL: https://mel.fm/zhizn/istorii/4016759-valerio_zanetti (дата обращения: 01.08.2025).
23. О проекте // Изборник. – URL: https://www.izbornik.ru/about_project (дата обращения: 01.08.2025).

24. Они не пельмени! Иностранцы Марко, Дэни и Джордан о русском языке и культуре / Изборник // Telegram. – URL: https://t.me/izbornik_media/2064 (дата обращения: 01.08.2025).
25. Осипенко М. Школа для детей мигрантов. Принять нельзя отказать / М. Осипенко // Мел. – URL: https://mel.fm/blog/maria-osipenko/45891-shkola-dlya-detey-migrantov-prinyat-nelzya-otkazat (дата обращения: 01.08.2025).
26. Рекламодателям // Изборник. – URL: https://www.izbornik.ru/adv (дата обращения: 01.08.2025).
27. **Российская Федерация. Законы**. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» №544-ФЗ: [принят Государственной Думой 11 декабря 2024 года: одобрен Советом Федерации 20 декабря 2024 года] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829/ (дата обращения: 01.08.2025).
28. Русский как иностранный. – Москва, 2020 – URL: https://www.ros-edu.ru/ (дата обращения: 01.08.2025).
29. Рыжкова А. «Этнические конфликты в школах начинают взрослые». С какими проблемами сталкиваются учителя мигрантов? / А. Рыжкова // Мел. – URL: https://mel.fm/zhizn/razbor/3902185-ter_saakova (дата обращения: 01.08.2025).
30. Седова П. «Дурацкие сериалы» и гимн России. Как иностранцы учат русский язык / П. Седова // Аргументы и факты. Оренбург. – URL: https://oren.aif.ru/society/education/1134973 (дата обращения: 01.08.2025).
31. Стрючкова Е. Foreigner talk: как мы говорим с иностранцами / Е. Стрючкова // Изборник. – URL: https://www.izbornik.ru/special_project/about_foreigner-talk (дата обращения: 01.08.2025).
32. Учебник vs репортаж. Как новостные сюжеты помогают иностранцам учить русский язык / Изборник // Telegram. – URL: https://t.me/izbornik_media/2615 (дата обращения: 01.08.2025).
33. Шевченко Я. Говорим на мандарине и рычим: как русские и китайцы изучают языки друг друга /Я. Шевченко // Изборник. – URL: https://www.izbornik.ru/special_project/govorim_na_mandarine_i_rychim (дата обращения: 01.08.2025).

# Швейцария — Россия. Из опыта преподавания русского языка

**Меркулова Евгения Анатольевна**

старший преподаватель кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному
РГПУ им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
evgeniya@bluewin.ch

*Статья анализирует современные методы преподавания русского языка как иностранного в Швейцарии, фокусируясь на повышении мотивации студентов, интеграции языковых навыков в практику и адаптацию учебных программ. Особое внимание уделяется использованию мультимедийных ресурсов и онлайн-платформ для интерактивного обучения.*

***Ключевые слова**: методика преподавания РКИ в Швейцарии, топонимика, история, культура*

# Switzerland — Russia. From the experience of teaching Russian

**Merkulova Evgeniya Anatolyevna**

Senior lecturer at the Department of Intensive Teaching of Russian as a Foreign Language
HERZEN UNIVERSITY
Saint Petersburg, Russia
evgeniya@bluewin.ch

*The article analyzes modern methods of teaching Russian as a foreign language in Switzerland, focusing on increasing students' motivation, integrating language skills into practice, and adapting curricula. Special attention is paid to the use of multimedia resources and online platforms for interactive learning.*

***Keywords:** methodology of teaching RCT in Switzerland, toponymy, history, culture*

**Введение**

Настоящая статья – это попытка рассказать о личном опыте культурного и языкового диалога между Швейцарией и Россией, акцентируя внимание на его историческом и географическом контексте и значимых персоналиях, внесших существенный вклад в развитие двусторонних отношений.

Интерес Швейцарии к России и русскому языку, имеющий глубокие исторические корни, обусловлен рядом факторов, включая многовековые политические, экономические и культурные связи между двумя странами. Александр Суворов, Александр I, великие русские писатели, мыслители и композиторы – Достоевский, Толстой, Карамзин, Набоков, Герцен и Ленин, а также Рахманинов – оставили глубокий след в истории России и Швейцарии.

В этой статье я поделюсь своим опытом общения со швейцарцами, их отношением к русским, русскому языку, культуре и литературе, который я накопила за двадцать лет работы в Швейцарии. Я обучала самых разных людей: бизнесменов, учителей, научных работников, которым русский был нужен для работы, а также просто интересующихся.

В середине двухтысячных я начала работать с группой ученых из биолого-химической лаборатории, которая занималась передовыми исследованиями в области космонавтики. Во время знакомства я узнала, что космонавты изучают русский язык, чтобы эффективно взаимодействовать на Международной космической станции (МКС).

Поэтому понадобились специалисты, которые знают русский. Меня пригласили преподавать русский язык интернациональной группе химиков и биологов из этой швейцарский лаборатории.

Так я начала обучать сотрудников, занимающихся биохимией и астробиологией, русскому языку. Это было нужно для того, чтобы они могли сотрудничать на международном уровне.

**I.** Изучение любого языка начинается с фонетики, с изучения звуков и букв.

Отметим, что обучение должно быть не только эффективным, но и доставлять удовольствие. Это особенно важно на начальном этапе освоения языка, когда происходит знакомство с базовыми элементами чужой незнакомой системы.

С первых уроков для меня важно создать позитивный настрой, который поможет лучше усваивать материал. Один из эффективных способов — введение историко-культурного контекста. Это помогает студентам понять значимость и уникальность изучаемого языка.

Например, можно рассказать, не только о количестве букв русского алфавита (гласные, согласные), но я также дать информацию о «Дне рождения русского языка» о Дне славянской письменности и культуры, который отмечают 24 мая. Это день памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, создателей славянской азбуки. Это позволяет подчеркнуть, что русский язык имеет глубокие исторические корни и уникальную систему письма, адаптированную под фонетические особенности

славянских языков. И, конечно, пробуждает эмоциональный интерес (сказки и рассказы — это всегда интрига).

Я рассказываю, что для каждого русского слова была специально создана буква. Студенты знакомятся с концепцией односложных графем, характерных для русского алфавита, где каждая буква соответствует определённому звуку, в отличие от языков, использующих дифтонги, такие как английский. Это помогает учащимся лучше понять структуру языка и осознать его фонетическую целостность.

**II.** Теперь можно начинать изучать буквы и звуки. Для улучшения речевых и слуховых навыков используются специальные упражнения. Идёт работа над фонетическими навыками иноязычных студентов, которые учат русский язык. Для этого используются упражнения, которые помогают развивать слух и правильно произносить звуки.

Упражнения которые помогают запомнить, как звучат разные звуки. Можно показать показывает пары слогов или слов, а студенты сначала слушают, а потом повторяют и читают, обращая внимание на разницу в произношении звуков.

Упражнения помогающие сравнить услышанное с тем, что студенты знают, и пытаются понять, как это звучит.

Например,

- работа над звуками [р] и [л]. Преподаватель говорит слова, а студенты должны назвать первый звук в слове: [р] или [л]
- преподаватель диктует слова, а студенты должны услышать есть ли в этом слове данные звук
- или фонетический диктант. Преподаватель произносит новые слова, а студенты их записывают.

**III.** Сразу после знакомства с первыми буквами можно перейти к построению простейших синтаксических конструкций. С первых букв начинаем строить простое предложение. Первые грамматические правила:

- в русском языке нет привычного глагола «быть»
- в конце предложения всегда ставится точка.

Например, «Это А». Затем предлагаю сразу перевести это предложение на родной язык. Так студенты с первого урока изучают не только буквы и звуки, но и основные синтаксические правила. Я всегда настаиваю на синхронном переводе **каждого** предложения на свой родной язык.

Уже на следующем уроке мы изучаем вопросительные предложения, обращая внимание на их особенности. Рассмотрим примеры: «Это А» и «Это А?». Для закрепления материала проведем интерактивную игру. Каждому участнику раздадут карточки с двумя знаками препинания: «точка» и «вопросительный знак». Затем озвучиваются предложения (повествовательные или вопросительные), а студенты показывают соответствующую карточку («точка» или «вопрос»)

Этот метод обучения позволяет студентам уже на втором занятии, ещё не освоив весь алфавит, составлять простейшие рассказы.

Например:

- «Это мама, она слева. Это папа, он справа»,
- или «Это стол. Стол справа. Это стол. Здесь банан»,
- или «Это стол? Да. Это стол. Стол справа? Нет. Стол слева».

После изучения простейших интонационных вопросительных предложений переходим к более сложным конструкциям с союзом «или».

**IV.** В процессе обучения фонетике и грамматике студенты последовательно переходят к чтению текстов, начиная с небольших и постепенно усложняя материал. Перед чтением текста проводится подготовительная работа, включающая ознакомление студентов с новыми лексическими единицами и их переводом. Особое внимание уделяется топонимам, используемым в тексте, для чего применяются современные цифровые ресурсы, такие как Интернет, а также визуальные и аудиовизуальные материалы, что способствует более эффективному усвоению информации. Наглядный материал в виде картинок и фильмов очень помогает усвоению изученного материала и помогает лучше понять тексты (потому как всем известна поговорка «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»)

Тексты и литература также помогают бороться со стереотипами, которые неискоренимы в мире. Наблюдения показывают, что, несмотря на доступность информации благодаря развитию цифровых технологий, знания иностранных студентов, включая швейцарцев, о России остаются ограниченными и стереотипными. Это особенно заметно в контексте восприятия культурных особенностей и традиций страны.

Примером может служить случай с одним из моих студентов, доктором наук, который провёл три месяца в различных регионах России (Центр, Дальний Восток, Якутия). Он был убеждён, что все русские каждый день пьют водку. Когда я спросила, видел ли он это сам, он ответил, что нет. Я спросила, почему он так считает, и он ответил, что так думают все. Переубедить его мне не удалось. Это показывает, насколько сильны стереотипы.

**V.** Язык – это культура, набор национальных стереотипов и взглядов, которые так или иначе присутствуют в обществе. Чтобы помочь студентам погрузиться в чужую национальную культуру необходимо обязательно, практически, с первых уроков чтение текстов и, желательно, классической литературы. К счастью, сегодня современные технологии открывают возможность использовать интернет-библиотеки и позволяют найти практически любой текст мировой литературы. Интернет и новые технологии сделали доступным информацию для людей всех категорий, классов и стран.

Инновационные методики обучения русскому языку предлагают разнообразные и эффективные способы освоения языка. Хотелось бы назвать некоторые из них:

- **Мобильные приложения (например, Duolingo)**
  Приложения позволяют изучать языки в интерактивном формате, используя упражнения и системы наград. Они мотивируют студентов и развивают их языковые навыки.

- **Онлайн-платформы (например, Coursera, FutureLearn)**
  Эти платформы предлагают курсы с видео, заданиями и возможностью общения. Они создают гибкую и доступную среду для изучения языка.

- **Социальные сети и мессенджеры**
  Они помогают создавать языковые сообщества, где студенты могут общаться с носителями языка.

Таким образом, инновационные методики открывают новые горизонты для изучения русского языка. Они делают процесс обучения более интересным и эффективным, учитывая индивидуальные потребности студентов. Роль учителя по РКИ не только научить говорить на русском языке, но и постараться через литературу, через историю и культуру раскрыть душу народа.

## Литература


1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. — М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 2004.
2. Ахмаджонова Д.Д. Учить иностранные языки с помощью онлайн платформ новый подход к образованию [Электронный ресурс]. — URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.8333798.
3. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: Изд-во «Каро», 2008.
4. Kristina Gauss Vom Wort zum Satz Russisch, Langenscheidt, 2014
5. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения. — М.: Флинта: Наука, 2003.
6. Minakova-Boblest, E Russisch mit System - Langenscheidt bei PONS; 2010 Stuttgart,DE
7. Monika Brosch Chto? Gde? Kogda? Russkaja grammatika. Russische Grammatik. Arbeitsheft, Langenscheidt bei PONS; 2019 Stuttgart,DE

# Наставничество и социально-культурные мероприятия в процессе адаптации иностранных обучающихся

**Минаева Елена Витальевна**
Кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, РФ
Начальник отдела молодежной политики и воспитательной деятельности
elena.vit.minaeva@yandex.ru

*Статья посвящена изучению роли наставничества и организации социально-культурных мероприятий в процессе успешной адаптации иностранных студентов к образовательной среде российского вуза. В статье рассматриваются основные аспекты, влияющие на адаптацию иностранных учащихся, такие как культурная дистанция, языковой барьер, академические трудности и социальные взаимодействия. Особое внимание уделяется практике наставничества, позволяющей иностранным студентам быстрее интегрироваться в учебный процесс*
***Ключевые слова:*** *наставник, социально-культурная адаптация, система наставничества, культурно –значимые мероприятия*

# Mentoring and socio-cultural activities in the process of adaptation of foreign students

**Minaeva Elena**
State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin
Moscow, Russia
Head of the Department of Youth Policy and Educational Activities
elena.vit.minaeva@yandex.ru

*The article is devoted to the study of the role of mentoring and the organization of socio-cultural events in the process of successful adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university. The article examines the main aspects affecting the adaptation of foreign students, such as cultural distance, language barrier, academic difficulties and social interactions. Special attention is paid to the practice of mentoring, which allows international students to integrate into the educational process faster.*
***Keywords:*** *mentor, socio-cultural adaptation, mentoring system, culturally significant events*

Процесс изучения иностранного языка тесно связан с социальным и культурным окружением. При погружении в другую культуру, изучая иностранный язык, студенты

преодолевают ряд трудностей в зависимости от того, находится ли обучающийся в языковой среде. У каждого обучающегося имеются свои социокультурны особенности и привычки, учитывая которые, работая с ними, можно добиться быстрых результатов в изучении иностранного языка. Здесь большую роль имеет именно языковая среда и способность обучающегося к адаптации. В.Г. Костомаров писал о важности языковой среды, отмечая: «Вкус- сложный сплав социальных требований и оценок, а также индивидуальности носителя языка, его художественных задатков, воспитания, образованности (отчего и фраза «О вкусах не спорят»). Однако и эта индивидуальность формируется в ходе усвоения общественных знаний, норм, правил, традиций. Поэтому вкус всегда имеет конкретно-социальную и конкретно-историческую основу; поэтому же, проявляясь индивидуально, вкус отражает в своем развитии динамику общественного сознания и объединяет членов данного общества на данном этапе его истории (недаром говорят о вкусах общества и эпохи)» [Костомаров, 1999, с.19]. Языковая среда должна быть максимально направлена на приближение учебного процесса к естественным условиям существования языка, таким образом повышая эффективность и устойчивость результатов обучения. Также следует отметить, что «Сам вопрос о существовании другого человека есть признание в этом другого действующего лица. Вот почему, на наш взгляд, так актуальна постановка проблемы формирования именно социально-ориентированной личности студента» [Масленникова, 2010, с.145].

Выделяют следующие компоненты социокультурной деятельности рис.1.

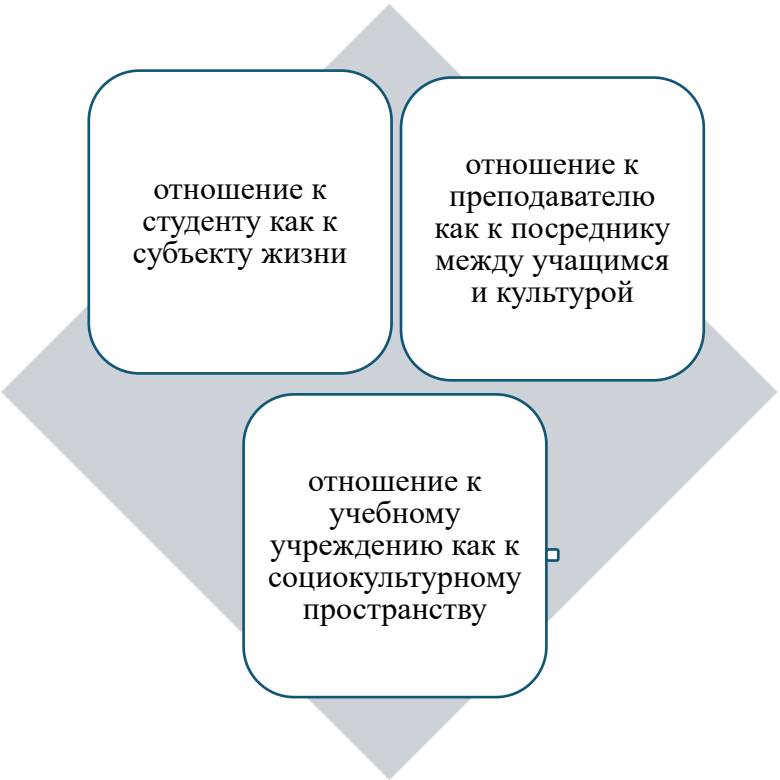



рис.1.

Практика показывает, что даже самые комфортные и благоприятные условия, созданные при обучении русскому языку не могут до конца гарантировать верное

толкование различного рода сложностей и проблем, возникающих у обучающегося. Опираясь на классификацию Куликовой О.В. выделим основные факторы, которые могут способствовать затруднению адаптации обучающегося:

- иная языковая среда;
- иная культурная (менталитет) и политическая среда;
- иная межличностная среда и нормы общения;
- иные традиции обучения;
- иные климатические и географические условия;
- иная архитектурная среда;
- иные традиции в бытовом самообслуживании;
- иные традиции в одежде, питании;
- фактор удаленности от родных и близких [Куликова, 2009, с.230-231].

Специалисты разрабатывают различные методики, позволяющие данным процессам протекать мягче и с учетом специфик различных этапов адаптации. В рамках государства принимаются соответствующие указы, позволяющие улучшить данные условия. Так, развитие лингвистической адаптации иностранных граждан в РФ включено в задачи государственной языковой политики согласно Указу об утверждении основ государственной языковой политики [Указ президента Российской Федерации об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации, 2025, с.10], где один из пунктов по продвижению и укреплению позиций русского языка в мире является «совершенствование условий языковой адаптации иностранных граждан в Российской Федерации» [Указ президента Российской Федерации об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации, 2025, с.10], а одним из направлений государственной языковой политики стала «разработка и внедрение программ внеурочной деятельности и специализированных дополнительных образовательных программ, направленных на формирование грамотной письменной речи, развитие читательской и информационной культуры подрастающего поколения; внедрение комплексной системы оценки уровня языковой адаптации иностранных граждан, прибывающих в Российскую Федерацию в целях получения образования или осуществления трудовой деятельности» [Указ президента Российской Федерации об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации, 2025, с.11-12].

Система наставничества и социально-культурные мероприятия являются важными инструментами, облегчающими адаптацию иностранных студентов в новом учебном заведении и обществе. Они решают комплекс вопросов, возникающих у зарубежных обучающихся, начиная от бытовых сложностей и заканчивая глубокими культурологическими трудностями. Преимуществами системы наставничества являются: создание доверительной обстановки, уменьшение чувства одиночества и отчуждённости,

возникающее при перемещении в иную языковую и культурную среду; повышение успеваемости благодаря поддержке опытного педагога или студента например, куратор потока, группы, староста, наставник/тьютор; быстрое решение многих административных и бытовых вопросов, что обеспечивает понимание успешности обучающегося в социальной сфере; формирование устойчивых связей внутри международного сообщества вуза

Наряду с индивидуальным наставничеством, важную роль играет включение иностранных студентов в различные программы и события, организованные вузом и городскими властями. Рассмотрим возможные категории таких событий рис. 2.

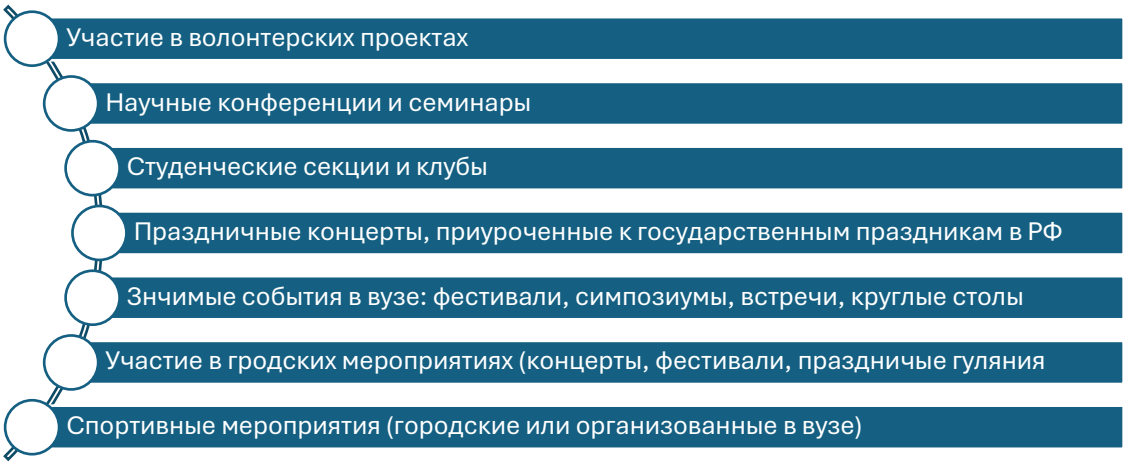



рис. 2

Так как одним из важнейших действий социально-культурной деятельности является именно творчество, то налаживание в вузе процесса созидания культурных ценностей страны является первостепенной задачей наставника. Его задача — не только передавать знания, но и создавать условия для полноценного включения студентов в жизнь института и города. Участие в общегородских и государственных событиях, активное задействование в мероприятиях того или иного вуза. Кураторство наставника помогает развитию межкультурного диалога, толерантности и взаимопонимания, создает условия для успешной учебы, социальной активности и личностного роста.

На примере работы Клуба студенческих наставников в Институте Пушкина рассмотрим модель наставничества и сферы, которые охватывает данная модель. В первую очередь представители Клуба наставников оказывает учебно-методическую помощь совместно с кураторами курса/группы и преподавателями (помощь в освоении учебных программ, разъяснение требований и правил; организация дополнительных занятий, консультаций; помощь в адаптации к академической культуре и требованиям преподавателей). Данный блок работы начинается еще до непосредственного появления обучающихся в институте и на этапах зачисления в ту или иную учебную группу. Следующий блок состоит из закрытия базовых потребностей обучающихся, оказавшихся в новой для себя стране, языковой среде (организация и проведение ознакомительных экскурсий по району, вузу, знакомство с преподавателями/ деканом, сотрудниками деканата/учебно-методического класса, помощь и инструктаж о правилах проживания в общежитии. Социально-культурный блок строится на совместном участии в городских праздниках, фестивалях, выставках; помощь в

подготовке к участию в студенческих конкурсах, конференциях, культурных вечерах; создание дружеской атмосферы, проведение различных о традициях, обычаях и правилах поведения в новой стране.

В ходе работы Клуба наставников (с 2023 года) в Институте Пушкина наблюдается повышение уровня адаптированности студентов, повысилось количество студентов с показателем «высокий уровень адаптированности в группе» рис.3. Работа клуба доказывает свою эффективность в процессе социокультурной адаптации иностранных обучающихся, которые приезжают изучать русский язык.

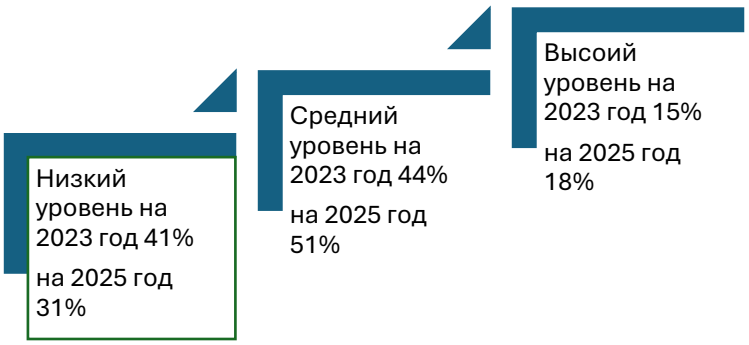



рис.3

Наставничество и социально-культурные мероприятия являются важнейшими компонентами успешной адаптации иностранных обучающихся. Они способствуют созданию доверительной и поддерживающей среды, помогают преодолеть языковые и культурные барьеры, а также укрепляют межкультурное взаимодействие. В результате такие мероприятия способствуют не только успешной учебе, но и формированию чувства принадлежности, уверенности и социальной интеграции студентов. В целом, системное наставничество и активное участие в культурных мероприятиях значительно повышают качество адаптационного процесса и способствуют гармоничному развитию иностранных студентов в новом образовательном пространстве.

## Литература

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи/ В. Г. Костомаров / Златоуст, 1999. — С.19
2. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов / О.В. Куликова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. — № 8. — С.229-232.
3. Масленникова В.Ш. Формирование социально- ориентированной личности специалиста в процессе профессиональной подготовки /В.Ш. Масленникова/ / Изд-во «Печать- Сервис- XX1 век» – Казань, 2010.– С. 230.
4. Указ президента Российской Федерации об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации// Указ от 11.07.2025 №474., — С.11-12

# Цифровые вызовы воспитания мультилингвальной личности: как нейросети могут компенсировать эффекты клипового мышления

**Мингалева Юлия Юрьевна**
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Москва
Россия
Преподаватель, аспирант
e-mail: varzhelik@bk.ru

*В условиях глобализации увеличивается число семей, воспитывающих детей в условиях мультилингвизма. Один из важных языков для таких семей – русский. Однако сохранить его сложно: дети меньше говорят на русском, теряют интерес, а традиционные образовательные подходы не всегда помогают. Современные дети привыкли к цифровой среде. Их мышление часто бывает фрагментарным – они быстро переключаются между видео, картинками и короткими сообщениями. Это так называемое «клиповое мышление». В статье анализируются результаты интервью с 12 родителями детей – мультилингвов, проведенного АНО ЦПРЯиК «Институт русистики». Выявлены главные трудности. Предлагается концепция курса с использованием нейросетей. Искусственный интеллект может создавать персонализированные задания и превращать клиповое мышление в ресурс. Приводятся проектные примеры таких заданий. Показано, что цифровые технологии, при правильном подходе, могут стать реальной поддержкой для сохранения родного языка.*
***Ключевые слова:*** *нейросети; клиповое мышление; ИИ в образовании; персонализация; русский язык, цифровое обучение*

# Digital challenges in raising a multilingual personality: how neural networks can compensate for the effects of clip thinking

**Mingaleva Yulia Yuryevna**
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow
Russia
Teacher, Postgraduate student
e-mail: varzhelik@bk.ru

*In the context of globalization, the number of families raising children in a multilingual environment is increasing. For many of these families, Russian is an important language. However, maintaining it is challenging: children speak less Russian, lose interest, and traditional educational approaches do not always help. Modern children are accustomed to*

*the digital environment. Their thinking is often fragmented—they quickly switch between videos, images, and short messages. This is known as "clip thinking." The article analyzes the results of interviews with 12 parents of multilingual children, conducted by ANO TsPRYaIK «Institute of Russistics». Key difficulties are identified. A concept of a course using neural networks is proposed. Artificial intelligence can create personalized tasks and transform clip thinking into a resource. Project-based examples of such tasks are provided. It is shown that digital technologies, when used appropriately, can become real support for preserving the native language.*
***Keywords:*** *neural networks; clip thinking; AI in education; personalization; Russian language abroad; digital learning*

В условиях международной миграции и трансграничного общения всё больше русских семей сталкиваются с необходимостью воспитания детей-мультилингвов. Такие дети успешно адаптируются и живут в нескольких языковых и культурных средах. Особую трудность представляет поддержка русского языка у семей и детей, проживающих за рубежом, где доминирует язык страны пребывания и цифровая чаще англоязычная среда. При этом сохранение русского языка родители преимущественно воспринимают не как образовательную задачу, а как элемент формирования целостной мультилингвальной личности, включающей культурную память, семейные связи и идентичность [2]. Однако традиционные методы в поддержке русского языка всё чаще сталкиваются с новыми вызовами — в первую очередь, с превалированием цифровой среды и формированием у детей клипового мышления.

Термин «клиповое мышление» появился в научном дискурсе в начале 2000-х годов. Учёные и психологи связывали его с исследованиями влияния цифровых технологий на когнитивные процессы. Хотя единого автора термина нет, его концепция разрабатывалась в работах нескольких учёных. Один из них был российский философ Фёдор Иванович Гиренок. В книге «Удовольствие мыслить иначе» (2008 г.) он анализирует фрагментарность восприятия информации в цифровую эпоху, хотя прямо не использует термин «клиповое мышление» [3].

«Цифровая культура формирует «скачкообразное» сознание, не способное к длительной концентрации» [3].

Как отмечает советский и российский лингвист М.А. Кронгауз (2013 г.) «язык соцсетей и мессенджеров становится всё более клиповым: короткие фразы, эмодзи, мемы. Это не хорошо и не плохо – это новая реальность, но она меняет наше мышление» [6, с.112].

Это и есть описания когнитивной модели поколения, которое выросло на цифровом телевидении и интернете. Современные дети отличаются фрагментарностью, поверхностностью и коротким временным циклом внимания. Они воспринимают информацию не логически и последовательно, а ассоциативно и эмоционально, в моменте. Подобное восприятие можно сравнить с «пазлами», где каждая часть представляет собой яркий и кратковременный образ. Эта особенность охватывает

широкие массы взрослых и детей, которые привыкли получать информацию через свои гаджеты, «листая» новости, отправляя короткие видео и картинки в социальных сетях и получая нужные сведения с помощью одного клика или голосовой команды на своих устройствах [1]. Это создаёт серьёзные трудности при изучении языков. Такой вид познания все-таки требует длительного погружения, повторения и глубокого понимания.

В таких условиях перед родителями стоит тройная задача:
- необходимость поддерживать русский язык в условиях отсутствия языковой среды;
- бороться со сложностями мотивации ребёнка к изучению «бесполезного» языка;
- обойти несоответствие традиционных образовательных технологий когнитивным особенностям современного ребёнка.

Для выявления реальных потребностей родителей в поддержке русского языка АНО ЦПРЯиК «Институт русистики» в 2025 году провела исследование методом глубинного интервью с 12 родителями детей-мультилингвов, проживающих в Германии, Аргентине, Кубе, Шри – Ланке и ОАЭ [5]. Интервью продолжительностью 30–60 минут позволило выявить ключевые проблемы:
- отсутствие беглости в устной и письменной речи на русском языке;
- скудный словарный запас;
- психоэмоциональное напряжение у ребёнка при попытках говорить на русском;
- низкий интерес к учебным материалам;
- отсутствие практики общения на русском языке вне семьи.

При этом, мотивация родителей носит не утилитарный, а идентификационный характер:
- желание, чтобы ребёнок мог общаться с бабушкой на русском;
- стремление к полноценному общению с родственниками в России;
- необходимость формирования у ребёнка устойчивой культурной идентичности [5].

Родители подчёркивают, что они воспитывают не просто двуязычного ребёнка, а мультилингвальную личность, для которой русский язык — не предмет, а часть внутреннего мира: «Мы воспитываем не просто двуязычного, а мультилингвального человека, для которого русский — не предмет, а среда» [5].

Однако традиционные формы обучения – курсы, занятия с преподавателем, чтение книг – всё чаще оказываются неэффективными.

Причины:
- длительность и монотонность уроков;
- отсутствие персонализации;
- низкий уровень вовлечённости;
- несоответствие формата подачи информации когнитивным особенностям ребёнка.

В сегодняшних реалиях на помощь приходят нейросетевые технологии. Некоторые инструменты искусственного интеллекта (далее – ИИ) позволяют не только персонализировать контент под особенности ребёнка и компенсировать эффекты клипового мышления, но и превратить клиповое мышление в ресурс обучения.

На основе данных исследования [5] далее представлены ключевые проблемы, которые могут быть решены с помощью интеграции нейросетевых технологий.

**Проектные примеры ИИ – поддержки: от проблемы к решению**

Проектные примеры заданий, разработанные как концепция будущего ИИ – курса адаптированы под формат клипового восприятия. Каждое задание напрямую связано с конкретной проблемой, выявленной в исследовании, и использует возможности существующих ИИ – инструментов. Однако, задания требуют обязательного педагогического сопровождения.

**Практический пример 1. «Виртуальный герой или создай свой комикс»**

**Проблема:** низкий интерес к материалам.

**Цель занятия**: повысить мотивацию через персонализацию и мультимодальность.

**Возможные ИИ – инструменты:** чат – боты, ChatGPT, аудио – ИИ (SpeechEleven, OpenAI), Runway, Pika, Suno, Stable Diffusion, Kling AI, Kandinsky Video, Synthesia.

**Описание:** ребенок выбирает героя (животное, супергерой). Нейросеть генерирует 45-секундный анимационный клип или 3 – кадровый комикс с текстом. Задание: придумать речь героя на этих кадрах, записать голосом или текстом.

«Привет! Меня зовут Матроскин. Я – кот из Москвы. Хочешь узнать, как я попал в Дубай?» Затем следует задание: «Расскажи Матроскину, есть ли у тебя домашнее животное. Запиши голосовое сообщение на русском».

Система может оценивать речь, давать ответы, поддерживать диалог. Если внимание падает – можно переключаться на новую игру или комикс.

**Практический пример 2. «Виртуальная бабушка»**

**Проблема:** отсутствие практики общения на русском языке

**Цель занятия:** создать безопасную среду для речевой практики, вовлечь в речевую практику через эмоции и знакомые образы.

**Возможные ИИ – инструменты**: чат – боты, мобильное приложение ChatGPT, Replica AI, ElevenLabs.

**Описание:** родители хотят, чтобы ребёнок умел общаться с бабушкой по-русски. Нейросеть создаёт виртуальную «бабушку» — чат-бота с русским акцентом, с женским приятным голосом и типичными для поколения бабушек фразами:

«Здравствуй, любимый внучек! Как дела? А кашу ты сегодня ел?»

Ребёнок отвечает устно или текстом. Система поддерживает диалог, постепенно усложняя лексику.

**Практический пример 3. «Живой дневник на русском»**

**Проблема**: скудный словарный запас

**Цель занятия**: расширить лексику через контекст и интересы.

**Возможные ИИ – инструменты**: чат – боты, ChatGPT, аудио – ИИ (SpeechEleven, OpenAI), Runway, Pika, Synthesia, Kling AI.

**Описание:** на основе интересов ребёнка (например, космос, путешествия, спорт, компьютерные игры) нейросеть генерирует персонализированный цифровой дневник. Каждый день система предлагает короткое задание (1–2 минуты):

«Сегодня ты — космонавт! Запиши голосовое сообщение в свой бортовой журнал: что ты видел из иллюминатора? Используй слова: звезда, планета, луна, ракета».
Система анализирует речь: проверяет наличие ключевых слов, грамматику. Если речь слишком короткая — задаёт уточняющий вопрос: «А что ты почувствовал, когда увидел Землю из космоса?»
Такой формат: соответствует клиповому мышлению (короткие, яркие задания),
стимулирует творческое мышление, развивает письменную и устную речь,
создаёт положительную ассоциацию с русским языком.

Такие примеры – не готовые решения, а проект педагогической модели. Он требует детальной разработки, апробации и контроля со стороны преподавателя. ИИ выступает как элемент персонализации и вовлечения, но не заменяет методиста. Целостной системы для мультилингвов пока не существует. Все перечисленные инструменты требуют консолидации технологий в единую педагогическую среду [4].

**Преодоление клипового мышления через ИИ.**

1. Фрагментарность перерождается в микропотоки знаний:

Вместо борьбы с коротким вниманием, ИИ разбивает материал на микроуроки (30–90 секунд), но выстраивает их в логическую цепочку. Например:
День 1: «Что такое доброта?» (анимация про доброту от ИИ)
День 3: «Как доброта помогла герою видео?»
День 5: «Расскажи, когда ты был добрым, какие есть добрый дела»
Так формируется устойчивая когнитивная связь между фрагментами.

2. Поверхностность трансформируется в адаптивное углубление.

Если нейросеть замечает, что ребёнок понял базу, она предлагает «глубокий клип»: «Хочешь узнать, почему в русском языке есть слово “сутки”, а в английском — нет?»
Это стимулирует познавательную мотивацию и переход от поверхностного к аналитическому мышлению.

3. Визуальность модифицируется в креолизованные тексты.

Нейросети генерируют креолизованные материалы: текст + изображение + звук, что соответствует стилю восприятия современного поколения. Например, мини-сказка в формате комикса с озвучкой и интерактивными словами (при нажатии – пояснения значения). Это помогает структурировать информацию в условиях фрагментарного внимания.

4. Эмоциональность перерождается в персонализированные нарративы:

ИИ создаёт истории, в которых ребёнок — главный герой. Например:
«Саша потерялся в лесу под Москвой. Ему нужно найти дорогу и правильно произнести слова: север, лес, тропинка, бабушка…».
Эмоциональный интерес способствует долговременному запоминанию.
Полученный эффект: обучение становится частью жизни, а не отдельным «уроком». Ребёнок не замечает, что он, играя по-русски, еще изучает язык.
Различные примеры успешных кейсов можно также разделять по возрастным группам:

- для дошкольников (4-6 лет): «Говорящие картинки» - нейросеть генерирует озвученные описания изображений; «Сказочный конструктор» - сборка историй из предложенных нейросетью элементов;
- для младших школьников (7-10 лет): «Языковые квесты» - игровые сценарии с постепенным усложнением; «Видео-диктанты» - система распознает речь и исправляет ошибки;
- для подростков (11-15 лет): «Виртуальные дебаты» - обсуждение тем с ИИ-собеседником, «Кросс-культурные проекты» - совместная работа с носителями языка.

Мы живём в эпоху, когда внимание ребёнка рассекается между экранами, а язык перестаёт быть средой общения и превращается в фрагмент — слово в чате, подпись под фото, голосовое сообщение. В этих условиях попытки сохранить русский язык за рубежом с помощью традиционных методов — как разговоры о звездах с тем, кто смотрит только на экран смартфона. Исследование, проведённое Институтом русистики, выявило, что родители хотят не просто «вбить грамматику», а воспитать личность, в которой русский — не предмет, а память, голос бабушки из детства, ностальгическая связь с родиной сквозь года. Однако клиповое мышление, порождённое цифровой средой, делает эти усилия всё более хрупкими. Но что, если вместо борьбы с этим новым мышлением — научиться с ним говорить на одном языке? Нейросети открывают такую возможность. Они позволяют не вырывать ребёнка из его цифровой реальности, а встроить родной язык в эту реальность – через голос кота Матроскина из Москвы, через квесты, через видеодневник, где каждый фрагмент становится кирпичиком в языковой идентичности. Клиповое мышление перестаёт быть врагом — оно становится материалом для строительства. Каждый микроурок, каждое голосовое задание, каждый персонализированный диалог — это не просто практика речи, а маленькая история, в которой ребёнок узнаёт себя на русском. Это шаг к интеграции русского языкового кода в личный нарратив ребёнка.

Тем не менее, мы находимся лишь в начале пути. Представленные проектные решения — это пилотные модели. Теперь необходимы масштабные исследования: апробация ИИ-курсов в разных странах, анализ их влияния на речевое развитие, культурную идентичность, эмоциональное состояние современных детей, а также педагогическое сопровождение на всех этапах. Такими способами можно создать научно обоснованный и доступный цифровой образовательный продукт. Такие технологические возможности поддержат за рубежом русские семьи в океане глобализации и цифрового шума.

## Литература


1. Агафонова К.Е., Гульянц С.С. Использование аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ») // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием. М.: РУДН, 2023. С. 370.
2. Апресян Ю.Д. Язык и культура в контексте мультилингвизма / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 2021. – № 3. – С. 5–22.
3. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. — М., 2008. — С. 45.
4. Горячев А.В. Искусственный интеллект в образовательной среде: от теории к практике/А.В. Горячев, Е.С. Савельева//Информатика и образование. —2023. — №5. —С.45-53
5. Исследование по методу глубинных интервью. — М.: Институт русистики, 2025. — 12 с. Электронный ресурс: https://irusist.ru/lcs_library
6. Кронгауз М.А. Самоучитель Олбанского. – М.: АСТ: Corpus, 2013.- 254 с.

# Ценность изучения лексической темы «Национальная кухня» в аспекте русского как иностранного на примере базового учебника РКИ

**Митроченкова Юлия Юрьевна**
Кандидат филологических наук
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
г. Симферополь, Россия
старший преподаватель
ulchik-fil@mail.ru

*В статье описывается необходимость в изучении лексической темы национальной кухни на уроках русского как иностранного на всех этапах обучения языку. Рассматривается количество текстов в базовом учебнике РКИ, связанных с национальной кухней и традициями. Приводятся примеры из этих текстов и вариант работы с лексикой на уроке.*
***Ключевые слова:*** *национальная кухня, русские блюда, традиция, культура, лингвокультурология, лексика, текст*

# The value of studying the lexical topic «National Cuisine» in the aspect of Russian as a foreign language using the example of the basic RFL textbook

**Mitrochenkova Yulia Yurievna**
Candidate of Philological Sciences
V.I. Vernadsky Crimean Federal University
Simferopol, Russia
Senior Lecturer
ulchik-fil@mail.ru

*The article describes the need to study the lexical topic of national cuisine in Russian as a foreign language classes at all stages of language learning. It examines the number of texts in the basic RFL textbook related to national cuisine and traditions. Examples from these texts and an option for working with vocabulary in the lesson are given.*
***Key words:*** *national cuisine, Russian dishes, tradition, culture, linguoculturology, vocabulary, text*

Изучение иностранного языка всегда сопровождается погружением в традиции и культурные особенности данного народа.

Традиции национальной кухни являются не только ярким знаком культуры повседневности, но и находят отражение в языке, образуя особый фрагмент национальной языковой картины мира – различные стороны жизни общества, значимые

культурные ценности, закрепленные в памяти народа, поэтому наименования кулинарных блюд становятся актуальным материалом для обучения иностранных студентов русскому языку и культуре.

Важным аспектом для изучения данной лексики является еще и то, что студенты постоянно сталкиваются с кулинаронимами [Леонова, 2003] в быту, проживая в России: в университетской столовой, в меню кафе и ресторанов, в телепередачах, сериалах («Кухня») и кулинарных шоу («Битва шефов», «Рецепт на миллион», «Поедем, поедим!» и т.д.), в художественной литературе.

Лингвокультурологический подход к описанию русского языка как иностранного позволил исследователям выработать определение лингвокультурологической компетенции как «знания идеальным говорящим/ слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Воробьев, 2008, с.74-75].

Территория нашей страны России очень большая, поэтому в каждом регионе многонациональное население вносит в культуру свои традиции. В зависимости от места проживания, в котором обучаются студенты русскому языку, традиционная национальная кухня будет немного различаться, дополняться новыми блюдами, привноситься национальные особенности народа в хорошо известные блюда.

Каждая национальная кухня имеет свою специфику, обусловленную климатическими условиями, социальными, экономическими и историческими факторами, обширными связями и культурным обменом. Национальные блюда являются объектами материальной культуры и представляют собой абсолютные ценности для каждого народа, передаваемые из поколения в поколение. Попадая в культуру, они становятся наименованиями, т.е. кулинаронимами [Леонова, 2003, С. 189].

Включение кулинарной тематики в уроки РКИ открывает широкие возможности для повышения мотивации студентов и развития их коммуникативных навыков.

Во-первых, кулинария – это универсальная тема, интересная практически всем. Обсуждение блюд, и кулинарных традиций не только России, но и стран из которых приехали студенты, позволяет создать непринужденную и дружелюбную атмосферу в аудитории. Студенты охотно делятся своим опытом, задают вопросы и активно участвуют в дискуссиях.

Во-вторых, изучение русской кухни предоставляет богатый материал для освоения лексики и грамматики. Описание ингредиентов, способов приготовления, характеристик вкуса и аромата требует использования разнообразных языковых средств. Кроме того, рецепты – это отличный пример императивных конструкций и глаголов движения.

В-третьих, кулинарная тематика способствует развитию социокультурной компетенции студентов. Изучение истории русских блюд, традиций застолья и правил этикета позволяет им лучше понимать русскую культуру и адаптироваться к жизни в России. Организация кулинарных мастер-классов или дегустаций дает возможность студентам не только узнать о русской кухне, но и почувствовать ее вкус.

С национальной кухней на уроках РКИ знакомство студентов начинается еще с курса фонетики, ребятам показываются картинки овощей и фруктов, которые произрастают на территории страны и конкретного региона их проживания. Таким образом, увеличивается не только лексический запас, но и готовится почва для обсуждения национальных блюд на более позднем этапе обучения языку.

Рассмотрим, насколько часто встречается тема национальной кухни, традиций, в учебнике русского языка как иностранного элементарного, базового уровня «Начинаем изучать русский» [Билык, 2024, 222 с.]

В данном учебнике тема кулинарии встречается несколько раз.

1) В диалоге, связанном с приемом пищи во время изучения В.п. в значении объекта. (… - Что ты сегодня ел на завтрак? – Сегодня я ел булочку и сыр. – Что ты обычно готовишь? – Обычно я готовлю суп, рис и курицу... [Билык, 2024, С.82]) После прочтения диалога происходит вопросно-ответная беседа между преподавателем и студентом и между студентами (Что вы любите готовить? Что вы любите пить на завтрак? Что вы любите есть? и.т.д), в процессе которой ребята узнают не только любимые национальные блюда друг друга, но и что обычно русские завтракают, обедают и ужинают.

На примере лексической темы «Завтрак, обед и ужин» отрабатываются 1) глаголы «кушать», «есть», «готовить»; 2) существительные в В. п. в значении объекта после этих глаголов, 3) существительные в П.п. в значении места (Где?): в кафе, в ресторане; 4) наречия времени (Когда?): днем, утром, вечером.

2) В тексте «В супермаркете» [Билык, 2024, С.86] студенты покупают продукты для приготовления завтрака и ужина. Ингредиенты для блюд – это важная составляющая национальной кухни, поэтому благодаря текстам с темой «продукты», студенты больше погружаются в реальность, могут рассказать, что они покупают в магазинах, из чего готовят свои национальные блюда, каких продуктов нет в магазинах России в отличии от их стран.

Текст построен на закреплении существительных в В.п. после глаголов покупать, брать, готовить, выбирать, иметь: готовить рис и курицу, покупать капусту, картофель, лук, иметь вещи, брать курицу.

3) В тексте «О вкусах не спорят…» [Билык, 2024, С.182] рассказывается о том, что герой «любит путешествовать, видеть новые страны и города, встречать разных людей, знакомиться с их традициями, культурой и кухней». Кухня – это душа народа, поэтому герой рассказа всегда ест традиционные национальные блюда. В тексте говорится, что «… везде знают и любят чай. В России, например, любят черный чай и пьют его с травами, с медом и вареньем». Также рассказывается о русском самоваре и традиции пить чай из блюдца. В небольшом, но информативном рассказе студенты также знакомятся с чайными традициями других стран.

На примере этого рассказа отрабатываются и закрепляются аспекты предложно-падежной системы:

- Т.п. 1) в значении вместе (вместе с чем?): чай с травами, с медом и вареньем, с лимоном; знакомиться с традициями, культурой и кухней; 2) в значении инструмента (чем?): едят ложкой, вилкой, ножом, палочками, руками.

- П.п. в значении места: в странах, в Китае, в Корее, в России, в Индии и.т.д.

- Р.п. 1) с предлогами (из чего?): из блюдца, (без чего?): без сахара; 2) в значении 2 существительных рядом: дедушка электрочайника, душа народа, кухня народов мира.

- В.п. в значении объекта: видеть страны и города, есть традиционные национальные блюда, любить чай.

4) В тексте «Национальное блюдо России» [Билык, 2024, С.188] рассказывается о пельменях. В небольшом рассказе описываются ингредиенты «мясной фарш, мука и вода», традиционная особенность приготовления этого блюда «пельмени готовит вся семья», когда это блюдо готовят «… когда у вас много времени, когда праздник или когда ждут гостей», чем едят это блюдо «пельмени едят вилкой», с чем можно подавать пельмени «со сметаной, с кетчупом, с соевым соусом, с бульоном», почему пельмени стало национальным блюдом «…это очень вкусно».

В тексте используются существительные в Р. П: приехал из России, много времени, блюдо страны; в В.п: готовить пельмени, ждать гостей; в Т.п. едят вилкой, со сметаной, с кетчупом, с соевым соусом, с бульоном.

По представленной модели можно описать многие национальные блюда не только России, но и стран из которых приехали студенты. Они с удовольствием и большим интересом рассказывают о своих любимы национальных блюдах, показывают картинки готовых блюд, фотографии блюд, приготовленных самостоятельно.

Перед изучением любого текста необходимо провести лексическую работу со студентами: объяснить значение новых слов, рассмотреть фотографии. Особое внимание следует уделить изучению лексики, связанной с продуктами питания, кухонной утварью и способами приготовления пищи, чем есть данный вид блюда. Важно не только заучивать новые слова, но и учиться использовать их в контексте.

Во время обсуждения после прочтения текстов стоит показать видеоряд с процессом приготовления, готовыми блюдами, а после проговорить, порядок действий на видео, или что будет делать студент, решивший приготовить русское блюдо.

Из-за того, что невозможно включить в учебник большое количество текстов о национальной кухне, так как есть и другие темы, необходимые для изучения, то предпочтительно их включать в беседу в преддверии праздников, таких как Рождество, Новый год, Пасха, Масленица и т.д. Такие беседы помогают глубже понять русскую культуру и традиции народа.

Часто во время Масленицы организовывается для студентов праздник с традиционными русскими блинами, играми, на которых ребята не только хорошо проводят время, но и погружаются в атмосферу русских традиций, записывают рецепты блинов, с которыми потом экспериментируют и выбирают наиболее понравившиеся, о которых рассказывают на уроке.

Исследование темы «национальная кухня» в аспекте РКИ показало, что традиционная кухня имеет большую ценность для изучающих язык, чтобы глубже погрузиться в культуру и традиции данного народа. На примере этих текстов можно изучать не только лингвострановедческий контекст, но и грамматические конструкции, что позволяет выводить пассивную речь в диалог и монолог.

Использование национальной кухни на уроках РКИ – это эффективный способ сделать обучение более интересным, практичным и полезным для студентов. Это позволяет не только освоить русский язык, но и прикоснуться к русской культуре, понять ее ценности и традиции.

**Литература**

1. Билык М. П. Начинаем изучать русский: Часть I: Учебник по русскому языку для лиц, изучающих русский язык как иностранный. – Симферополь: ИП Бровко А.А., 2024. – 222 с.

2. Ван Чжицзы. Национально-культурная специфика лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ (на материале русского и китайского языков): дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.02. – СПБ, 2006. – 238 с.

3. Воробьев В. В. Лингвокультурология: монография. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

4. Другакова, А. В. Экспериментальное исследование тематической группы «Блюда русской и китайской кухни» / А. В. Другакова, Ф.Э.Абдуллаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 432-434. – URL: https://moluch.ru/archive/471/104150/.

5. Леонова А.И. Лингвокультурологическая специфика кулинаронимов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2003. – 214 с.

# Русский язык как факультативный предмет в бакалавриате по английскому языку и второму иностранному языку

**М. дель К. Наваррете Рейе**
доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка
Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс
Санта Клара, Куба
mcnavarr@uclv.edu.cu

**С. Алонсо Пас**
доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка
Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс
Санта Клара, Куба
silviaa@uclv.edu.cu

**Р. Родригес Гонсалес**
магистр психопедагогики, доцент кафедры психологии
Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс
Санта Клара, Куба
robertorg@uclv.edu.cu

**М. Веития Мора**
магистр педагогики, доцент кафедры русского языка
Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс
Санта Клара, Куба. veitia@uclv.edu.cu

*Статья посвящена анализу хода и результатов изучения русского языка как факультативного предмета в бакалавриате по английскому языку и второму иностранному языку на гуманитарном факультете в Центральном университете «Марта Абреу» Лас Вильяс, Куба*
***Ключевые слова**: русский язык как факультативный предмет, Центральный университет «Марта Абреу» Лас Вильяс*

# Russian language as an elective subject at bachelor's of English with a second foreign language

**M. del C. Navarrete Reyes**
Central University «Marta Abreu» Las Villas
**S. Alonso Paz**
Central University «Marta Abreu» Las Villas
**R. Rodríguez González**
Central University «Marta Abreu» Las Villas
**M. Veitía Mora**
Central University «Marta Abreu» Las Villas

*The article is intended to the analysis of the progress and results of studying Russian as an elective subject in the bachelor's of English with second foreign language at Faculty of Humanities at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.*
***Key words**: Russian as an elective subject, Universidad Central* "*Marta Abreu*" *de Las Villas*

В XXI веке изучение языков, как родных, так и иностранных, необходимо для достижения устойчивого социального, экономического, научного, технологического и человеческого развития. Изучение иностранных языков становится всё более важным и массовым. Среди факторов, влияющих на это, – глобализация, компьютеризация, образовательная политика и повестка дня на период до 2030 года, которые требуют обмена опытом между специалистами из разных областей, стран и континентов в поисках новых знаний, опыта и сотрудничества для разработки совместных проектов. В этом контексте интерес и мотивация к изучению русского языка и русской культуры возрастают, поскольку Россия – страна с огромным потенциалом экономического, научно-технического, социального и культурного развития.

С другой стороны, в наши дни отношения между Кубой и Россией возобновляются, чтобы развивать исследовательские проекты; заключаются экономические, торговые и научно-технические соглашения, продвигаются и развиваются важные двусторонние экономические проекты в таких областях, как образование, энергетика, металлургия и в таких секторах, как автомобилестроение, железнодорожный транспорт, авиация, сельское хозяйство, биофармацевтическая промышленность и телекоммуникации. Одним из секторов, в которых отношения двух стран достигают наибольшего прогресса, является туризм.

В этой последней сфере нужны профессионалы, владеющие иностранными языками, поэтому считается, что студенты бакалавриата по английскому языку и второму иностранному языку являются одними из основных кандидатов на работу в этом секторе.

В этом контексте в Центральном университете «Марта Абреу» Лас Вильяс (UCLV), в 2021 году был разработан проект под названием «Ревитализация изучения русского языка и культуры». Цель проекта – возродить изучение русского языка и культуры в Центральном университете «Марта Абреу» Лас Вильяс на основе его истории и посредством развития академической и исследовательской деятельности, направленной на развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений студентов, преподавателей, специалистов и профессионалов из различных отраслей кубинского делового сектора.

В Центральном университете «Марта Абреу» Лас Вильяс (UCLV), русский язык изучается с начала 1960-х годов: сначала на курсах повышения квалификации, а затем на уровне бакалавриата и магистратуры. С 2021–2022 учебного года русский язык изучается как факультативный предмет в бакалавриате по английскому языку и второму иностранному языку. Учащиеся имеют возможность факультативно изучать русский

язык в качестве третьего иностранного языка. Изучение русского языка и культуры благоприятно влияет на развитие и улучшение коммуникативных навыков и умений студентов, на развитие межкультурного диалога и взаимопонимания и на укрепление дружбы между кубинским и русским народами.

В ходе исследования были использованы эмпирические методы. На эмпирическом уровне применялись анализ документов, включенное наблюдение и анкетирование. Анализ документов использовался для рассмотрения программы русского языка как факультативного предмета. Непосредственное наблюдение использовалось для выявления основных трудностей, с которыми встречаются студенты на занятиях, их интересов, мотивации, отношения к русскому языку и культуре, и взаимодействия в группе. Вопросы анкеты были ориентированы на получение информации о предыдущем знании русского языка студентами, о трудностях в изучении русского языка, о понимании студентами значимости изучения русского языка в будущей профессиональной деятельности, об определении количества часов в учебной программе дисциплины «Русский язык как факультативный предмет», и о предложениях студентов по улучшению курса русского языка.

Представим результаты исследования.

- Учебная программа дисциплины «Русский язык как факультативный предмет» рассчитана на четыре семестра и на 32 часа в каждом семестре (2 часа в неделю).
- «Русский язык как факультативный предмет» изучается на третьем («Русский язык I», «Русский язык II) и четвёртом курсах бакалавриаты («Русский язык III» и «Русский язык IV»).
- Задачи курса реализуются через систему практических занятий и самостоятельную работу студентов.

Цели курса:

- Ознакомить студентов с наиболее общими лингвистическими особенностями русского языка, а также с русской культурой и историей.
- Развивать у студентов навыки и умения в четырёх аспектах речевой деятельности, в основном в говорении и аудированию.
- Способствовать языковой подготовке студентов и их всестороннему профессиональному развитию.

Методы обучения: объяснение, рассказ, беседа, демонстрация, работа с учебником, наблюдения, система упражнений, самостоятельная работа, практическая работа, обучающий контроль, ситуационный метод и т.д.

Учебная программа дисциплины «Русский язык как факультативный предмет» направлена на подготовку студентов к ведению простых диалог, бесед и обмену идеями о повседневных делах на русском языке.

В рамках данной программы студенты изучают следующие темы занятия: Знакомство, Запрос и предоставление личной информации, Определение местоположения людей и предметов в пространстве (выражения местоположения),

Семья (члены семьи), Рассказ о повседневных действиях, Природа и климат, Времена года, Погода, Россия: её столица и жители, Кремль и Красная площадь, города России. Правила русского культурного общения.

Темы фонетики. Вводно-фонетический курс русского языка. Знакомство с алфавитом.

Темы грамматики. Род в русском языке, единственное/множественное число, личные местоимения, притяжательные местоимения, первое спряжение глаголов; предложный и винительный падежи, числа, дни недели, существительные и их категории, а также склонение существительных. Имя прилагательное и его категории. Склонение прилагательных. Согласование прилагательных с существительными. Согласование притяжательных и указательных местоимений с существительными и прилагательными. Дательный падеж. Винительный и дательный падежи. Родительный и творительный падежи. Глагол и его категории. Продуктивные и непродуктивные классы глаголов. Типы спряжения. Переходные и непереходные глаголы. Возвратные, формовозвратные и глаголы взаимного действия. Глаголы движения. Функции и употребление. Изучение значения префиксов. Виды спряжения. Прошедшее и будущее время, Глаголы движения, Функции и употребление. Изучение значений приставок. Глаголы совершенного и несовершенного вида.

Навыки и умения, получаемые студентами на дисциплине «Русский язык как факультативный предмет» такие: спонтанное и экспрессивное реагирование на реплики собеседника с соблюдением правил поведения носителя языка, логичное и умеренно беглое изложение мыслей на темы, связанные с повседневной жизнью, с использованием базовых коммуникативных функций.

Система ценностей направлена на формирование и развитие таких ценностей, как социальная ответственность, профессиональная этика и честность, на благо страны и человечества в целом.

Используемые учебные материалы: «Базовый русский язык. Часть I», «Русский язык для самостоятельного изучения», «Русский язык в упражнениях» и «Шагаем вместе». Также используются короткие аудиофрагменты.

Программа учитывает следующие принципы обучения иностранным языкам:

- Процесс обучения организован таким образом, чтобы имитировать реальный процесс общения.
- Единицей общения является речевой акт.
- Владение языком направлено на приобретение коммуникативной компетенции в четырёх основных аспектах дискурсивной деятельности.
- Развитие навыков и умений организуется на основе ситуаций, соответствующих конкретной сфере общения и служащих стимулом для коммуникативного намерения и осуществления речевых актов.
- Применение личностно-деятельностного подхода, подразумевающего учёт индивидуальных особенностей и предшествующих знаний каждого человека.

- Обучение направлено на активизацию индивидуального потенциала учащегося и совершенствование процесса обучения.
- Презентация и отработка языкового материала, а также задания должны обеспечивать практический характер обучения, что подразумевает: ситуативный характер (любое предложение в упражнениях должно быть связано с реальной жизненной ситуацией, опытом группы или окружающей средой).
- Обучение и другие коммуникативные задания должны мотивировать учащихся к действию, позволяя им выражать свой предыдущий опыт.
- Внимание учащихся в первую очередь сосредоточено на цели и содержании общения, а форма выступает средством достижения этого содержания. Поэтому основополагающим принципом разработки упражнений является формулировка задания, обеспечивающего параллельное усвоение грамматических форм и их функций в речи. Каждое задание должно отражать новую коммуникативную ситуацию, поскольку новизна ситуации позволяет менять взаимодействие собеседников в зависимости от объекта, обстоятельств, содержания и темы.

Система оценивания учебной деятельности студентов включает формативную и промежуточную оценку; нет итоговой оценки. Формативная оценка проводится посредством участия студентов в диалогах, монологах, беседах, формулирования устных вопросов, ответов на устные и письменные вопросы, взаимодействия в классе и выполнения заданий. Промежуточная включает несколько изученных тем.

В ходе непосредственного наблюдения было выявлено, что одной из основных трудностей студентов является распознавание букв и символов русского алфавита, что замедляет и затрудняет развитие навыков чтения и письма на начальном этапе изучения языка. Однако навыки аудирования и говорения развиваются без особых затруднений. Очевидно, что знание английского языка облегчает изучение фонетики, приобретение произношения и понимание многих грамматических аспектов. Также были выявлены трудности в правильном употреблении падежей, видов глаголов и глаголов движения. Несмотря на это, студенты проявили большой интерес и мотивацию к изучению языка и знакомству с русской культурой. В отношении к поведению студентов на занятиях, наблюдалось, что они были уважительны и пунктуальны. Они выполняли все задания и создали благоприятную атмосферу на занятиях. С другой стороны, преподаватель также создал комфортную психологическую атмосферу и хорошее общение со студентами.

Результаты анкетирования показали, что у большинства студентов не было предшествующих знаний по русскому языку. Первой трудностью, с которой они столкнулись, был алфавит: из-за различий между печатными и буквами, написанными курсивом. Студентам также было сложно писать по-русски, поскольку алфавит совершенно отличается от испанского. Другая трудность была связана с произношением, поскольку в русском языке есть звуки, которых нет в испанском языке, например, согласные звуки, за которыми следует [ы]. Трудности с грамматикой

относятся к употреблению падежей и видов глагола. В целом, многие студенты считают, что русский язык сложнее английского.

О значимости изучения русского языка студенты отметили, что изучать русский язык очень полезно, учитывая нынешние отношения между Россией и Кубой, кроме того, русский язык представляет собой ценный инструмент общения. Они считают, что изучение русского языка, безусловно, нужно для их будущей профессиональной деятельности.

Студенты полностью согласны с тем, что, учитывая значимость русского языка, количество часов в учебной программе представлено очень мало. Если бы ему было посвящено больше часов, могло бы быть больше практики.

Студенты полностью удовлетворены занятиями по русскому языку, однако отмечают, что нужно увеличить количество часов, ресурсов и средств обучения, а также рассмотреть возможность использования более современных материалов для занятий по аудированию.

Курс русского языка как факультативного предмета в бакалавриате по английскому языку и второму иностранному языку продолжает традицию изучения русского языка в Центральном университете «Марта Абреу» Лас Вильяс, Куба. Этот факультативный курс готовит студентов к участию в простых диалогах и беседах с носителями русского языка. Тоже позволяет им получить знания о России, её культуре и истории, и влияет на их гуманистическое образование.

Студенты были очень заинтересованы, мотивированы и довольны изучением русского языка и русской культуры. Они считают, что полученные знания, умения и навыки подготавливают их к успешной профессиональной деятельности.

## Литература

1. Бутакова Л.О. (2021) Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z. Русский язык в школе. 2021;82(4):61-74. https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74

2. Navarrete, Ma. del C., Alonso, S. y Rodríguez, R. (2021). Los estudios del idioma y la cultura rusa en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas para un desarrollo humano sostenible. III Convención Científica Internacional UCLV 2021.I Simposio Internacional «Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social».

3. Zyryanova, S.; Chesnokova, N. et al (2021). El vínculo entre lengua y cultura en las lecciones de ruso como lengua extranjera. Revista Inclusiones Vol: 8 num Especial (2021).

# Изучение экономики на занятиях по РКИ как часть гуманитарного образования в военно-инженерном вузе

**Мухамадиева Д. М.**
кандидат филологических наук
Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова
училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова,
Тюмень, Россия
diana455104@mail.ru

**Давлетшина К. Ю.**
кандидат педагогических наук
Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова
училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова,
Тюмень, Россия
Milana_Kris_1991@mail.ru

*Статья посвящена процессу освоения иностранными военнослужащими экономики в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный». В статье рассматривается комплекс занятий, направленный на изучение терминов экономики. Описывается структура занятий, основанная на адаптированных текстах, которые способствуют развитию всех видов речевой деятельности и формированию навыков правильного употребления экономической терминологии. Это способствует детальному пониманию предмета и улучшению языковых навыков курсантов.*

***Ключевые слова:*** *русский язык как иностранный, экономика, иностранные военнослужащие.*

# Studying economics in RFL classes as part of humanitarian education in a military-engineering university

**Mukhammadieva D. M.**
Candidate of Philological Sciences
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov,
Tyumen, Russia
diana455104@mail.ru

**Davletshina K. Yu.**
Candidate of Pedagogical Sciences
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov,
Tyumen, Russia
Milana_Kris_1991@mail.ru

*The article is dedicated to the process of foreign military personnel mastering economics within the framework of the discipline "Russian as a Foreign Language." The article examines a series of classes aimed at studying economic terminology. It describes the structure of the classes, based on adapted texts that promote the development of all types of speech activities and the formation of skills for the correct use of economic terminology. This contributes to a detailed understanding of the subject and improves the language skills of the cadets.*

***Keywords:*** *Russian as a Foreign Language, economics, foreign military personnel*

Иностранные военнослужащие Тюменского высшего военно-инженерного командного ордена Кутузова училища (далее ТВВИКУ) осваивают цикл гуманитарных наук, состоящий из истории, философии, экономики, политологии, метрологии, стандартизации и медицинской подготовки, на первом курсе. А потому в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» (далее РКИ), существует комплекс занятий, направленный на изучение терминологии гуманитарных наук.

Цикл занятий по преподаванию гуманитарных дисциплин в рамках РКИ, в нашем случае – экономики, иностранным курсантам основывается на подборе адаптированных текстов, позволяющих развивать все виды речевой деятельности, способствующих формированию навыка правильного употребления терминологии в речи, владения механизмами построения высказывания [Соколова, 2023, с. 6]. Структура занятий определена учебными вопросами тематического плана, реализацию которого можно рассмотреть на примере занятия по РКИ для первого курса по теме «Понятия микро- и макроэкономики».

Первый учебный вопрос направлен на введение новой лексики. Но прежде, чем

перейти к собственно лексике по теме, обучающимся предлагается выполнение лексико-грамматических предтекстовых заданий (направленных на отработку приставок микро- и макро-, активно применяющихся в науке), которые позволяют подготовить обучающихся к конструированию самостоятельных фраз и восприятию текстового материала.

Необходимо образовать сложные слова с элементами микро- и макро- и объяснить их значение, дан образец: микро + частица – микрочастица (атом, молекула); макро + частица – макрочастица (миллионы атомов). Также предлагаются слова – основы: мир, экономика, биология, структура.

**Ответ**. Микромир (мир атомов), макромир (земля, человек, животные, растения), микроэкономика, макроэкономика, микробиология (микробы), микроструктура, макроструктура.

Далее курсанты непосредственно знакомятся с новыми словами по теме, которые встретятся в тексте. Они должны прочитать слова и их значения, и записать их в тетрадь. Слова:

**потребление** – использование продукта в процессе удовлетворения потребностей;
**потребитель** – тот, кто потребляет;
**частный** – отдельный;
**домашнее хозяйство** –это все покупатели, семьи, работники, хозяева бизнеса и т.д.;
**национальное хозяйство** – это вся экономика страны;
**сектор** = отдел, подразделение;
**анализировать** – разбирать вещи на её составные части, исследовать;
**общий объём** – это вся сумма, всё количество;
**доход** – это то, что получаешь, деньги;
**расход** – это то, что тратишь;
**общий уровень цен** – это мера общих цен на товары и услуги;
**занятость** – деятельность людей, связанная с удовлетворением личных потребностей и приносящая им трудовой доход.

Также курсантам предлагается вспомнить из предыдущего занятия значения слов производство, товар, ресурс, услуга. Преподаватель вместе с курсантами делают вывод по первому учебному вопросу и переходят ко второму.

Второй учебный вопрос предполагает работу с текстом «Микро- и макроэкономика». Преподаватель читает текст, курсанты внимательно слушают, самостоятельно читают текст.

После прочтения текста иностранные военнослужащие отвечают на вопросы к тексту, которые помогают лучше понять его содержание: 1. Что изучает экономическая теория? 2. Какая задача экономической теории? 3. На что делится экономическая теория? 4. Что изучает микроэкономика? 5. Какая задача микроэкономики? 6. Что изучает макроэкономика? 7. Какая задача макроэкономики? 8. Что анализирует макроэкономика?

Далее курсанты выполняют послетекстовое задание, направленное на

активизацию изученной лексики. Им нужно заполнить таблицу с опорой на текст и сравнить предметы изучения и задачи трёх наук.

Таблица с **ответами**

| | **экономическая теория** | **микроэкономика** | **макроэкономика** |
|---|---|---|---|
| **изучает** | законы производства, потребления товаров и способы использования ресурсов | частные домашние хозяйства, потребителей, фирмы, конкретные цены, товары и услуги | секторы: – сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор |
| **задача** | изучение и объяснение экономических явлений, их прогноз | анализ взаимодействия экономических единиц | выработка эффективной экономической политики государства |

В следующем задании необходимо трансформировать фразы, используя синонимичные конструкции: **что (И.п.) состоит из чего (Р.п.) = что (И.п.) входит в состав чего (Р.п.).** и записать в тетрадь. **Образец:** Микроэкономика состоит из домашних хозяйств и фирм. Домашние хозяйства и фирмы входят в состав микроэкономики. Даны предложения, которые надо переделать: Экономическая теория – микроэкономика, макроэкономика. Макроэкономика – сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор.

**Ответ.** Экономическая теория состоит из микроэкономики и макроэкономики. Микроэкономика и макроэкономика входят в состав экономической теории. Макроэкономика состоит из сектора «Домашние хозяйства», сектора «Фирмы», государственного сектора и иностранного сектора. Сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор входят в состав макроэкономики.

После выполнения задания преподаватель делает вывод, что содержание текста «Микро- и макроэкономика» было усвоено курсантами и переходит к изучению третьего учебного вопроса.

Третий учебный вопрос заключается в изучении второстепенного члена предложения – обстоятельства. Обучающиеся читают теоретический материал по теме «Обстоятельство», преподаватель комментирует его, после чего курсанты переписывают новую информацию в тетрадь. Далее курсанты выполняют задание, в ходе которого выделяют в предложениях главные члены предложения и обстоятельства. Преподаватель корректирует работу курсантов.

Взрослые и дети каждый день сталкиваются с экономикой. Взрослые трудно зарабатывают и легко тратят деньги, быстро берут кредиты, то есть участвуют в кредитно-денежных отношениях. А дети часто меняются между собой игрушками, наклейками, карточками. На экономическом языке это называется бартером.

Преподаватель делает вывод о том, что курсанты освоили такой член предложения, как обстоятельство, и в течение всего занятия работали с лексикой и понятиями микро- и макроэкономики, комментирует работу курсантов на уроке, выставляет оценки, даёт задание на самостоятельную подготовку.

Итак, в качестве основы учебных занятий по экономике в рамках РКИ выступают тщательно подобранные и адаптированные тексты, содержащие лексико-грамматический материал по заданной теме. Занятия выстраиваются в соответствии с учебными вопросами тематического плана и основными этапами работы с обучающим текстом.

Литература

1. Термины гуманитарных наук: учебное пособие: книга для преподавателя / Авт. кол.: Соколова А.А. и др. – Тюмень: ТВВИКУ, 2023. – 233 с. – С.6, 100-130.

# Цифровая трансформация лингводидактики на основе технологий искусственного интеллекта: вызовы и перспективы для методики обучения русскому языку как иностранному

**Писарь Надежда Владимировна**
кандидат филологических наук, доцент
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
г. Калининград, Российская Федерация
доцент Высшей школы коммуникаций и креативных индустрий
npisar@kantiana.ru

*Статья посвящена изменениям в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ), обусловленным стремительным развитием технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ); проанализированы основные вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ в условиях внедрения ИИ в образовательный процесс и повседневную жизнь; представлен практический опыт адаптации существующих технологий обучения РКИ под инновации; обозначены перспективы использования ИИ в практике преподавания РКИ.*
***Ключевые слова**: цифровая лингводидактика, искусственный интеллект, бот, большая языковая модель, общее владение, профессионально ориентированное обучение*

# Digital transformation of linguodidactics based on artificial intelligence technologies: challenges and prospects for the methodology of teaching Russian as a foreign language

**Pisar Nadezhda Vladimirovna**
Candidate of Philological Sciences
Immanuel Kant Federal University

*The article is devoted to changes in the methods of teaching Russian as a foreign language (hereinafter referred to as RFL), caused by the rapid development of artificial intelligence technologies (hereinafter referred to as AI); the main challenges faced by teachers of RFL in the context of the introduction of AI into the educational process and everyday life are analyzed; practical experience of adapting existing technologies for teaching RFL to innovations is presented, and prospects for using AI in the practice of teaching RFL are outlined.*
***Key words**: digital linguodidactics, artificial intelligence, bot, large language model, general proficiency, professionally oriented training*

Технологии искусственного интеллекта на сегодняшний день уже не являются чем-то из области научной фантастики, они по праву начинают занимать важное место в нашей жизни. Каждый день мы сталкиваемся с данными технологиями, не замечая этого, например, когда звоним в банк, совершаем покупки на кассах самообслуживания, посещаем музеи и выставки, ищем информацию в сети Интернет, слушаем музыку, смотрим фильмы и т.д. Безусловно, и образовательный процесс начинает трансформироваться с учетом развития ИИ, на что указывает появление нормативных документов, регулирующих создание, внедрение и использование ИИ в системе образования [Указ…, 2019; ГОСТ Р71657, 2024], программных продуктов, созданных на основе ИИ и предназначенных для учебных целей [Поляков, 2024; Савченко, 2024], в связи с чем перед педагогами также встает задача если не сформировать совершенно новую методику обучения, то как минимум трансформировать уже существующие технологии преподавания на основе внедрения ИИ в образовательный процесс. Особенно сложной оказывается интеграция ИИ в обучение языкам, в том числе РКИ, что обусловлено рядом причин, среди которых можно выделить: 1) технологическую недоработанность ИИ-продуктов под использование в иноязычном образовании, кроме английского, 2) страх педагогов перед ИИ, 3) неэффективность некоторых технологий обучения языку из-за того, что обучающийся с помощью ИИ может выполнить задание за секунды. В связи с этим методика обучения языкам начинает трансформироваться, а педагоги вынуждены искать ответы на вызовы, которые ставит перед ними ИИ.

На основании вышесказанного актуальность настоящей работы обусловлена: 1) повсеместной интеграцией ИИ в жизнь современного человека; 2) сложностями в использовании традиционных методов обучения языку, в том числе и РКИ, в связи с расширением функций программных продуктов, созданных на базе ИИ; 3) трудностями при использовании ИИ в практике преподавания языков из-за несовершенства технологической составляющей ИИ-продуктов.

Целью является описание трансформации методики обучения РКИ как серии ответов на вызовы, созданные ИИ, и прогнозирование путей дальнейших ее изменений за счет внедрения ИИ. Для достижения цели требуется решение следующих задач:

1) определить основные пути изменений методики обучения РКИ в связи с внедрением ИИ;

2) выявить ключевые вызовы, возникшие перед педагогами РКИ из-за интеграции ИИ в иноязычное образование и оказавшие сильное влияние на трансформацию методики обучения РКИ, продемонстрировать, как можно ответить на эти вызовы;

3) определить перспективы дальнейшей трансформации лингводидактики за счет внедрения ИИ в образовательный процесс.

Объектом исследования оказывается лингводидактика РКИ, а в качестве предмета выступает методика обучения РКИ и ее изменения в связи с внедрением ИИ.

Анализ научной и учебно-методической литературы последних лет показал, что внедрение ИИ привело к следующим изменениям в методике обучения РКИ:

1) акцент на коммуникативность и интерактивность - появление заданий на развитие всех видов речевой деятельности с использованием учебного материала, созданного ИИ, использование чат-ботов и голосовых помощников в качестве диалоговых тренажеров для имитации естественной коммуникации на русском языке [Гурова, 2022; Дзюба, Еремина, Мушенко 2023];
2) развитие edutainment – активное внедрение в традиционную методику новых форматов обучения, основанных на геймификации, использовании виртуальной и дополненной реальности, сгенерированной музыки и видеоконтента, где ИИ выступает в роли инструмента повышения мотивации и эмоционального вовлечения в учебный процесс [Писарь, 2024];
3) промпт-инжиниринг как новый тип коммуникации – появление заданий по промпт-инжинирингу в рамках преподавания РКИ с целью обучения инофонов общению с ИИ на русском языке [Сысоев, Филатов, 2024];
4) развитие метакогнитивных навыков в рамках обучения русскому языку – формируется новый тип заданий, в которых с помощью ИИ у инофонов развиваются навыки исследовательской и проектной деятельности, рефлексии и т.п. [Сысоев, Филатов, 2024], при этом теряют свою актуальность традиционные задания такого типа, как, например, составление тематических, обзорных рефератов и/или презентаций;
5) автоматизация мониторинга и контроля уровня сформированности у иностранных обучающихся коммуникативной компетенции – формируются онлайн-тесты, системы автоматической проверки письменных/устных работ посредством ИИ [Ельникова, 2023];
6) персонализация и адаптация – с помощью ИИ формируются электронные курсы, создаются ИИ-ассистенты, которые позволяют спроектировать для обучающихся индивидуальную траекторию обучения и дать мгновенную обратную связь [Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023; Дзюба, Еремина, Мушенко 2023; Сысоев, Филатов, 2024].

Следовательно, внедрение технологий искусственного интеллекта привело к серьезным изменениям методики обучения РКИ, в результате которых педагоги сталкиваются со следующими вызовами:
1) смена роли педагога в образовательном процессе – на сегодняшний день преподаватель РКИ перестал быть источником знаний, он становится источником эмоциональной поддержки и консультантом;
2) преподаватель вынужден проверять весь созданный ИИ контент на предмет правильного/неправильного отражения культурных особенностей и тонкостей русского языка, поскольку программные продукты, созданные на основе ИИ, недостаточно точно учитывают культурный контекст, «не понимают» фразеологию, языковую игру, паронимы, метафоры;
3) педагогу при внедрении ИИ в учебный процесс, предполагающий самостоятельную работу инофонов, необходимо контролировать, насколько достоверные данные выдает ИИ обучающимся, а также могут ли инофоны критически оценить качество полученного от ИИ материала;

4) не все программные продукты, созданные на основе ИИ, технически позволяют осуществлять взаимодействие на русском языке, поскольку в большинстве случаев большие языковые модели обучены на английском языке, даже отечественные ИИ-сервисы не всегда могут верно с точки зрения русского языка предоставить материал, ответить на вопрос инофона, понять русскую речь и т.п.

Какие пути ответа на эти вызовы можно предложить? В ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» с 2022 года проводится ряд педагогических экспериментов по внедрению ИИ в практику преподавания РКИ. Практический опыт использования ИИ в обучении показал, что:

1) преподаватель, используя ИИ для создания занятий, формирования учебного контента, становится, по сути, педагогическим дизайнером, который располагает учебный материал таким образом, чтобы инофоны, с одной стороны, были свободны в использовании ИИ на занятии, а с другой, без необходимости, не обращались к нейросетям и чат-ботам для решения заданий, поэтому основное внимание на занятиях уделяется заданиям на поисковую, исследовательскую и проектную деятельность с использованием ИИ. Так, в рамках занятий по общему владению для студентов из Индии 2-3 года обучения специальности 31.05.01 «Лечебное дело (на английском языке)» (базовый и продвинутый уровень владения русским языком) предлагаются следующие задания на взаимодействие с ИИ:

а) проектное задание на отработку новой лексики- *создайте песню в нейросети Suno, используйте в промпте слова, которые вы взяли из графиков о самой популярной лексике песен, добавьте 1 слово, которого, как вы думаете, никогда не было в песнях, и 2 любимых слова, которые вы хотите услышать в песне*;

б) исследовательское задание на развитие чтения - *попросите Perplexity написать текст на тему: «Моя родная страна – Индия» для монолога на экзамене. Вспомните правила, по которым мы делаем текст. Сделайте промпт, по которому Perplexity сделает верно текст для вашего монолога на экзамен. Проверьте, верно ли она написала текст*;

в) поисковое задание на развитие говорения – узнайте *у Perplexity, что такое умный помощник и кто такая Алиса, почему голосового помощника от компании «Яндекс» зовут Алиса? Вспомните, что обычно вы спрашиваете у Алисы? Почему?*

*2)* лояльность ИИ к культурным особенностям и тонкостям русского языка на занятиях РКИ может быть использована с целью указания на ошибки и критическую оценку представленного ИИ текстового материала, картинки, видео и т.п., что позволяет развить у инофонов такие виды речевой деятельности, как чтение, письмо и говорение. Ср.:

а) во время работы над текстом о Юрии Гагарине инофонам предлагается следующее задание: *в Character AI найдите бота «Юрий Гагарин»* (бот создается преподавателем), *поговорите с ним. Задайте ему вопросы о жизни и работе космонавта. Что он вам рассказал? Он верно отвечает на вопросы? Как вы поняли, что это не Юрий Гагарин?*

б) при изучении фразеологизмов даются сгенерированные в Midjourney картинки, в которых устойчивое сочетание понимается нейросетью буквально. Дается задание: *посмотрите на картинку. Какой фразеологизм тут? Как вы думаете, почему нейросеть не поняла его? Как вы объясните ей значение фразеологизма?*

3) любые учебные действия инофонов с ИИ, на наш взгляд, необходимо сопровождать дискуссией, которая позволяет посмотреть на ответ ИИ критически, перепроверить по авторитетным источникам достоверность полученной информации. Например, для студентов 2 курса из Индии специальности 31.05.01 «Лечебное дело (на английском языке)» на занятиях по научному стилю речи при изучении анатомии человека демонстрируется последовательно ряд картинок одной из систем, например, мочевыделительной, которые были созданы в нейросети Fusion Brain, и дается задание на развитие говорения и критического мышления: *Посмотрите на картинку, все ли органы мочевыделительной системы нейросеть нарисовала правильно? Есть ли ошибки? Какие? Посмотрите на следующую картинку, нейросеть изменила мочевыделительную систему, есть ли здесь ошибки? Какие?*

4) на занятиях РКИ по возможности иностранные студенты работают с отечественными ИИ-сервисами, поскольку использованные при обучении больших языковых моделей данные на русском языке в таких сервисах масштабнее и более релевантны. Например, все разрабатываемые нами боты и навыки голосового помощника для занятий создаются на отечественном программном обеспечении, что гарантирует сохранность данных, минимальные шансы их искажения, бесперебойную работу на территории России и, что не менее важно для методики обучения, развития таких речевых умений, как аудирование и говорение, – правильное с точки зрения русской речи произношение, не отягощенное иностранным акцентом [см. подробнее: Писарь, 2025].

Следовательно, на сегодняшний день внедрение ИИ в практику преподавания РКИ становится перспективным направлением развития цифровой лингводидактики, поскольку предоставляет возможность интенсификации и персонализации обучения инофонов, автоматизации целого ряда задач педагога по созданию учебного материала, контролю и мониторингу формирования коммуникативной компетенции, развитию интерактивности и геймификации на занятиях, все более вовлекая иностранных обучающихся в изучение РКИ. Однако ИИ оказывает сильное влияние и на изменение формулировки заданий, в которых акцент делается на развитии критического или креативного мышления, что в свою очередь требует формирования новых технологий обучения РКИ с учетом возможностей ИИ и способностей инофонов использовать эти возможности при каждом удобном случае, поддержания баланса между работой преподавателя и ИИ.

Таким образом, современная лингводидактика стоит на пороге новых цифровых изменений, а бурное развитие программных продуктов, основанных на генеративном ИИ, технологий виртуальной и дополненной реальности может стать шагом к

появлению более интеллектуальных образовательных сред и целых метавселенных по обучению РКИ.

**Литература**


18. ГОСТ Р 71657— 2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. URL: https://meganorm.ru/Data/836/83601.pdf (дата обращения: 26.07.2025).
19. Гурова Е. П. Использование технологий искусственного интеллекта в практике преподавания русского языка как иностранного / Е. П. Гурова // Русский тест: теория и практика. – 2022. – Т. 8, № 1. – С. 43–47.
20. Дзюба Е. В., Еремина С. А., Мушенко 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. 178–189.
21. Ельникова С. И. Система автоматизированного контроля уровня владения РКИ с использованием ИИ и разработка индивидуальных корректировочных курсов на основе искусственного интеллекта /С.И. Ельникова // Филологические науки. – 2020. – № 5. – С. 74–85.
22. Писарь Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. В. Писарь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 9–23.
23. Писарь Н.В. Мультимодальные боты в обучении русскому языку как иностранном: новые возможности лингводидактики / Н.В. Писарь // Цифровые инструменты в образовании: Сб. ст. по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. – Сургут: СГПУ, 2025. – С. 207-210.
24. Поляков Е. П. Виртуальный ассистент «Алёша». Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ RU 2022612586 Российская Федерация 28.02.2022. Заявка № 2022612005 от 17.02.2022 / Е.П. Поляков. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48137719 (дата обращения 27.04.2024)
25. Савченко Д.В. Цифровой голосовой ассистент педагога, умеющий понимать вопросы, сказанные фразами на русском языке и отвечать, используя мультимедийный контент. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ RU 2021613325 Российская Федерация 05.03.2021. Заявка № 2022021612336 от 28.02.2021 /Савченко Д.В. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45819158_42302224.PDF (дата обращения 10.11.2024)

26. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, Д. О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 46–59.
27. Сысоев П.В., Филатов М.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному /П.В. Сысоев, М.В. Филатов // Русистика. – 2024. – Т. 22. – № 2. – С. 300-317.
28. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российский Федерации» (с изменениями и дополнениям от 15 февраля 2024 года. URL: https://base.garant.ru/72838946/ (дата обращения: 26.07.2025).

# Особенности обучения русскому языку китайских студентов

**Плеханов Илья Владимирович**

Студент 5 курса
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского, Россия.
plehanovilya24@mail.ru

*Исследованы понятие особенности обучения русскому языку китайских студентов, выявлены виды особенностей в преподавании РКИ. Был произведён анализ различных проблем, с которыми сталкиваются педагоги РКИ и китайские студенты. Даны рекомендации по преодолению особенностей в обучении русскому китайских студентов.*

***Ключевые слова**: китайский, русский, РКИ, фонетика, грамматика, культура, методика*

## The peculiarities of teaching Russian to Chinese students

**Ilia Plekhanov**
**5th year student**
Yaroslavl state pedagogical university named after K.D.Ushinskii, Russia.
plehanovilya24@mail.ru

***Abstract.** The concept of teaching Russian as a foreign language to Chinese students is investigated, the types of peculiarities in teaching Russian as a foreign language are revealed. Different problems that teachers of teaching Russian as a foreign language and Chinese students are faced with were analysed. The recommendations of avoiding and understanding the peculiarities of teaching Russian as a foreign language to Chinese students were given.*

***Key words:** Chinese, Russian, RFL, phonetics, grammar, culture, methodology*

Иностранный язык является важным средством международного общения. С его помощью значительно расширяются знания в различных областях науки и культуры. Русский язык, будучи не только языком межнационального, но и международного общения и сотрудничества, является также официальным языком большого числа международных организаций. Согласно Индексу положения русского языка в мире-2023, подготовленному Институтом русского языка имени А.С. Пушкина, на русском языке говорят более 255 миллионов человек. Русский язык - один из рабочих языков ООН. В связи с этим его изучение актуально для некоторых специалистов из других стран, в том числе и из Китая.

Между крупными державами Китаем и Россией уже не одно столетие существуют культурные, экономические и торговые контакты. Благодаря стремительному развитию китайской экономики эта страна становится все более значимой фигурой на международном рынке. Особенно активно отношения развиваются с Россией. В связи с этим Китай предъявляет повышенные требования к языковым навыкам специалистов, владеющих русским языком. Так как связи между Китаем и Россией постоянно укрепляются, и спрос на китайские и русские двуязычные таланты также растет, то преподавание русского языка оказывает решающее влияние на его изучение и взращивание двуязычных талантов.

Однако, не стоит забывать, что Китай и Россия, хоть и имеют общую историю, все равно разные как в культурном плане, так и языковом. Чтобы преподаватель русского языка как иностранного смог эффективно работать с китайскими студентами он должен знать некоторые особенности, которые помогут устранить проблемы и наладить более доверительные отношения между ними.

Таким образом, цель статьи – изучить особенности в сфере преподавания русского язык гражданам КНР, а также предложить способы их решения. Для достижения цели будет поставлен ряд задач:

- провести сравнительный анализ фонетических, лексических, грамматических особенностей русского и китайского языков, а также культурные особенности КНР.
- предложить решения, которые помогут китайским студентам эффективнее изучать русский язык.

**1. Фонетические особенности**

Фонетика – одна из составляющих частей лингвистики, которая при изучении требует максимального внимания. Изучение фонетики дает учащимся те теоретические знания и практические навыки, ту базу терминов, которые пригодятся им в дальнейшем изучении языка и всех видов речевой деятельности. В современном русском языке фонетикой определяется, как раздел языкознания, изучающий звуковую сторону языка, т.е. способы определения и акустические свойства звуков, их изменения в речевом потоке [Розенталь, 2014, с.139].

Накопленный передовыми учителями опыт, в частности, Д.Э. Розенталем, позволили говорить следующее, что при обучении фонетике учителя должны ставить пред собой такие цели как: познакомить учеников с фонетической системой русского языка; формировать у них литературные нормы произношения; привить учащимся навыки распознания звуков; научить их анализировать и классифицировать звуки русского языка [Иохвидов, 2015, с.37].

Нефедов И.В. и Ши А.В. отмечают тот факт, что студенты из Китая отлично выполняют практически любые письменные работы, учат наизусть грамматические правила, языковые модели, целые тексты. Основные трудности, как правило, связаны с формированием коммуникативной компетенции [Нефедов, Ши, 2021, с.156].

Трудности с правильным произношением большого количества звуков русского языка делают речь китайских студентов малопонятной и приводят к тому, что они

боятся вступать в акты коммуникации с носителями языка в России. Безусловно, межнациональное общение китайских обучающихся, оказавшихся в русском культурном пространстве, в этом случае не просто осложняется, а сводится практически к нулю. Таким образом, хорошие знания по фонетике и работа над произношением русских звуков являются основой для аккультурации китайских студентов.

Таким образом, рассмотрим некоторые фонетические особенности, отмечается, что сложности при из учении русского языка китайскими студентами связаны и с существенными различиями артикуляционного уклада двух языков [Каверина, 1998, с.83].

С точки зрения структурных особенностей и генетических связей, русский и китайский языки существенно различаются. Русский язык не относится к той же языковой семье, что и китайский. Русские фонемы включают гласные и согласные звуки, отличающиеся от китайских. Это обусловлено различиями в движении органов произношения. Петербургские фонологи насчитывают 41 фонему в русском языке, из которых 6 составляют гласные и 35 – согласные [4]. В китайском языке насчитывается 32 фонемы, из которых 10 – гласные и 22 – согласные.

В китайском языке отсутствует гласный звук [ы], вместо этого гласного китайцы часто произносят [и], например, в словах: вы, пылать, выпить, мы и т.д. Для правильной постановки этого звука нужно обратить внимание на положение языка. По сравнению с [и] движение языка при произношении [ы] будет другим: язык в ротовой полости идет назад и кончик языка поднят. Звук [ы] более низкий по звучанию, чем [и]. Китайские обучающиеся часто путают звуки [д], [д’] и [т], [т’]. Звуки эти характеризуются наличием интегральных признаков места и способа образования, при этом дифференциальными являются признаки участия голоса и шума в образовании звуков, а также наличия/отсутствия палатализации. В звонких [д] и [д’] вибрируют голосовые связки. При их произношении часто встречаются такие ошибки: «тоска» вместо «доска», «точь» вместо «дочь». Стоит отметить, что в китайском языке есть несколько похожая на [д]/[т], [д’]/[т’] пара согласных – это пара [d]/[t], но, в отличие от русской пары, где данные согласные отличаются по глухости/звонкости, китайская пара отличается по отсутствию/наличию придыхания.

У китайских студентов большие затруднения при произношении вызывает пара русских согласных б и п. Вот типичные ошибки, встречающиеся в речи носителей китайского языка: «пагаж» вместо «багаж», «палерина» вместо «балерина», «панан» вместо «банан». Зачастую неправильное произношение звуков [б] или [б’] порождает коммутативно значимые ошибки и нарушает возможность понимать речь китайского собеседника, например: «папа» вместо «баба», «папка» вместо «бабка» и т.д. В китайском есть похожая на [б]/[п] и [б’]/[ п’ ] пара согласных – это пара [b]/[p], однако в китайском языке эти звуки различаются признаком наличия/отсутствия придыхания, в то время как дифференциация [б]/[п], [б’]/[п’] в русском языке осуществляется по признаку участия голоса и шума в образовании этих звуков.

Самым сложным звуком для овладения является звук «р». Звук [р] в китайском языке по звучанию относится к чистым звукам, по месту образования это губной звук, а именно губно-губной. В китайском языке существует такое фонетическое явление как «Эризация», буква r (儿) стоит в конец слова и теряя самостоятельность, становится суффиксом сливается с предыдущим слогом, делая его «эризованным». 儿 является скорее фрикативным «Р». Однако, такое фонетическое явление может помочь преподавателю русского языка в обучении этого звука. Преподавателю стоит учесть и тот факт, что употребление «儿» сильно зависит от диалекта. Например, на севере эризация употребляется гораздо чаще, чем на юге. Южное население Китая даже с трудом произносит эризованные слова. Нужно сказать, что именно при постановке звуков [р] и [р’] приходится больше всего заниматься с китайскими студентами. Главной трудностью в постановке этих звуков является выработка вибрирующей артикуляции кончика языка. После долгих упорных тренировок обычно удается добиться позитивного результата, но если китайский студент не имеет регулярного общения на русском, то и навык произношения звуков [р] и [р’] не закрепляется.

Многие китайские студенты, изучающие русский язык, испытывают трудности в различении соответствующих глухих и звонких согласных. Это связано со следующими типичными ошибками:

1. Некоторые считают, что различие между глухими и звонкими согласными в русском языке заключается лишь в интенсивности звука. Это представление возникает из-за отсутствия понимания связи между звонкими звуками и местами артикуляции.
2. Другие полагают, что глухие согласные связаны с восходящими тонами, а звонкие - с нисходящими. Однако это ошибочное мнение, так как учащиеся не уделяют должного внимания вибрации голосовых связок и факту вдыхания и выдыхания воздуха при произнесении звуков.

Для китайцев наиболее сложным аспектом изучения русского языка является правильная постановка ударений. Даже после многолетнего обучения часто допускаются ошибки в расстановке ударений. Чтобы запомнить ударение в слове, следует обращаться к словарям и запоминать их поочерёдно. Также важно усваивать определённые модели ударений и обращать внимание на слова и формы с нерегулярными ударениями или перемещением ударения.

При изучении правил постановки ударений необходимо учитывать различные факторы, такие как часть речи слова, его фонетические характеристики, морфологическую структуру, происхождение и значение слов и морфем. В процессе обучения и при изучении классификаций правил целесообразно проводить анализ и обобщение для предоставления учебного материала в более систематизированной форме.

Например, распределение ударений в словах часто коррелирует с их морфологической структурой, что позволяет выделить четыре основных типа данного явления:

1. Ударение фиксируется на суффиксе, например: деревя́нный, золочёный.
2. Ударение фиксируется на окончании слова, например: фина́л, катало́г.
3. Ударение фиксируется на приставке, например: на́сыпь, на́смерть.
4. Ударение фиксируется на определённом слоге корня слова, например: сапо́г, сапо́жник.

Иногда положение ударения в слове напрямую зависит от его фонетического строения. Овладев этими закономерностями, студенты могут определить положение ударения в новых словах схожего типа. Однако основной акцент следует делать на развитие способности интуитивного определения ударения в контексте [Юй, 2024, с.1].

Таким образом, китайская и русская фонетические системы имеют значительные различия, что становится причиной серьезных трудностей, которые испытывают китайские студенты при изучении фонетической стороны русского языка. Затруднения в произношении целого ряда русских звуков оказывают негативное влияние на желание вступать в акты коммуникации в различных ситуациях в языковой среде. Преподаватель РКИ, работающий с китайскими обучающимися, должен обладать прочным запасом знаний об особенностях фонетической системы китайского языка, специфике артикуляционных признаков звуков китайского языка. Обучение фонетике русского языка китайских учащихся следует проводить с учетом большей важности этого уровня русского языка именно при работе в китайскоязычной аудитории. Причина в том, что неумение правильно произносить звуки русского языка, различать парные по глухости звонкости русские согласные, в фонетической системе китайского языка отличающиеся другими признаками, приводит к появлению чувства страха перед необходимостью осуществления коммуникации в устной форме.

**2.Грамматические особенности**

Китайский язык, в отличие от русского, характеризуется прежде всего номинативным строем и грамматически значимым порядком слов, препозицией определения, а также агглютинативным строем: отсутствие предлогов, категорий рода, лица, падежа, числа, оформляемых флексиями. Советский синолог Тань Аошуан считает, грамматическая система китайского языка «не открыта» для непосредственного наблюдения в силу слогоморфемного характера его основной единицы слова и отсутствия внутренней флексии. Кроме того, при сочетании слов в русском и китайском языках используются специфические средства грамматической связи [Тань, 1991, с.72].

Все вышеперечисленное определяет сложность обучения грамматике русского языка китайских студентов и требует решения целого ряда вопросов методического характера, призванных совершенствовать систему преподавания русского языка в китайской аудитории. Для совершенствования навыков грамматического оформления речи на русском языке необходимо выявить функционально семантические

характеристики русских падежных форм в сопоставлении с китайскими грамматическими формами с целью предупреждения ошибок, вызываемых интерференцией. В случае появления ошибок необходимо на основе сопоставления создать комплекс упражнений, которые были бы направлены на коррекцию, преодоление возникающих многочисленных нарушений в речи китайцев на русском языке, когда учащиеся смешивают значения разных падежей или значения одного падежа.

Также, немаловажным является и тот факт, что в большинстве китайских университетов до сих пор главенствует грамматико-переводной метод обучения. На занятии главными задачами учащихся являются перевод предложений и ответы на вопросы. Студенты в основном понимают русский язык через перевод, отсутствует сравнительно-сопоставительный момент. Например: при обучении глагольному спряжению, студенты узнали спряжения глаголов: Я гуляю, Я покупаю, Я завариваю, затем они спрашивают: -ю это окончание глагола первого лица? Тогда преподаватель указывает на букву перед -ю. Пусть студенты сами найдут грамматическое правило, потом преподаватель даёт им правильный ответ.

В настоящее время в университетах КНР используется учебник «Русский язык – Восток», составленный преподавателями Пекинского университета иностранных языков, но в связи с быстрым развитием общества большая часть лексики и грамматики в учебнике устарела. Тексты и диалоги учебника не всегда можно использовать на практике. Поэтому при выборе учебного материала преподаватель РКИ может рассмотреть конкретные речевые ситуации (в больнице, в школе, в столовой, в университете и др.), моделирующие естественные личностно и социально значимые для будущих специалистов ситуации общения, а также подбирать материал, отвечающий интеллектуальным, эстетическим, профессиональным и личностным интересам китайских студентов. Фрагменты русских мультфильмов и сериалов являются наиболее подходящими. Гуань Бо советует преподавателям обратить внимание на сериал «Как я стал русским». Сериал имел большой успех в Китае. Он рассказывает с точки зрения американского журналиста, как он пытается понять загадочную Россию и привыкнуть к жизни в этой стране. В сериале много разговорной лексики, русских фразеологизмов и пословиц, и грамматических единиц [Бо, 2019, С.74].

Таким образом, при обучении русскому языку китайским студентам преподаватель должен стимулировать их сравнивать внутренние связи в грамматике русского языка. Необходимо, чтобы они больше мыслили по-русски. Целесообразно максимально использовать графическую и предметную наглядность (современные мультимедийные технологии) для того, чтобы укрепить память и вызывать интерес студентов.

**3. Культурные особенности**

Китайская система образования, в том числе иноязычного, имеет свои национальные особенности. Эти особенности предопределяют специфические подходы к процессу обучения РКИ китайских студентов, которые диктуют особое отношение к

разработке системы обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов. Ментальные отличия китайской культуры от других культур связаны с конфуцианской философией, которая диктует особое отношение к личности учителя. Распространенный авторитарный стиль общения со студентами в вузах Китая приводит к выработке устойчивого чувства страха перед любым преподавателем. Есть даже выражение 师道尊严 (shīdàozūnyán), означающее непререкаемый и абсолютный авторитет учителя, слепое преклонение перед ним [Охорзина, 2019, С. 206 – 212].

Китайские студенты боятся отвечать на вопросы и задавать вопросы, потому что китайцы любят работать коллективно, так как философия Конфуция воспитывает в людях скромность, учит преподносить себя скромно. Как было выяснено выше, в Китае между учащимися и учителем существуют непреодолимые статусные отношения, учитель представляется авторитетом, задавать вопросы ему невежливо. Поэтому уже в школе у китайских учащихся сформирована такая концепция: только когда знаешь правильный ответ, можешь отвечать, чем больше говоришь, тем больше ошибок делаешь, ответить неправильно значит потерять лицо (стыдно, неловко). Итак, преподаватель должен создать такую атмосферу в классе, даже с первого класса, чтобы учащиеся не боялись делать ошибки, даже можно самому преднамеренно делать ошибки, там, где китайские студенты часто делают ошибки. Например: Преподаватель может нарочно говорить и писать неправильно (больница, полиница; картина, гардина), чтобы повысить в классе активность студентов и улучшить их способность задавать вопросы [Бархударова, Короткова, Красильникова, 2017, С.10].

«Учебно-педагогическое общение базируется на четырех принципах:
1) эмоциональная сдержанность;
2) соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя);
3) «сохранение лица» учащихся;
4) «самостоятельность учащихся» [Чжао, 2008, С.8].

Для каждого китайца ключевым принципом коммуникации является правило «сохрани себе и собеседнику лицо». «Лицо» – это (в русском понимании) синоним «чести». С одной стороны, вышеназванные принципы обусловливают высокую дисциплину и максимальную степень уважения по отношению к преподавателю. С другой стороны, значительно затрудняют учебный процесс в части обучения говорению, так как китайские студенты привыкли слушать только лекции (монолог) преподавателя и не стремятся вступать в диалог с преподавателем. Даже на вопрос «вы понимаете?» чаще всего в ответ преподаватель не получит ответа. Причиной этому является то, что китайский студент больше всего боится совершить грамматическую/речевую ошибку (особенно при устном ответе, что замедляет темп занятия) – ведь так он «потеряет лицо» перед сокурсниками. Эта национальная особенность должна учитываться русскими преподавателями: не рекомендуется при других студентах использовать фразы «ты ошибся», «плохо», «ты не прав». Лучше использовать эвфемизмы «давай попробуем еще раз», «подумай еще», «возможно, у

тебя есть другой вариант ответа», иногда мимикой (умеренной) можно показать, что преподаватель не согласен с ответом. Необходимо учитывать и тот факт, что учащиеся из Китая считают, что их успех или неудача в учебе зависит от преподавателя, поэтому преподаватель русского языка, входя в китайскую аудиторию, должен быть доброжелателен и иметь оптимистический настрой [Антонова, 2016, С.14].

Компетентностный подход в системе обучения языкам в Китае не реализован, что вызывает затруднения у преподавателей РКИ в китайской аудитории, особенно, если обучение проходит вне языковой среды и в дистанционном формате (онлайн). Привычным и традиционным алгоритмом поведения преподавателя и подачи материала являются для китайских студентов является следующее:

- новый материал (грамматический, лексический, речевые конструкции) структурируется в виде моделей, схем, таблиц;
- информацию необходимо визуализировать с обязательными комментариями и пояснениями;
- озвучить весь материал на занятии (очном или дистанционном);
- продублировать важную информацию в письменном виде и отправить студентам для анализа и заучивания.

Сами китайцы осознают визуализацию как национальную особенность. Визуализация используется во всех сферах жизни: воспитание детей, привитие принятых в обществе норм поведения, соблюдение дисциплины, разъяснение правил безопасности и т. п. Данная особенность определяет фактор осознанной ориентации на визуализацию изучаемого материала преподавателями РКИ при работе в китайской аудитории. Обладая фотографической зрительной памятью, китайские студенты хорошо воспринимают структурированное оформление учебно-методических материалов в виде таблиц и схем.

Использование иероглифического письма привело китайцев к конкретно-символической мыслительной деятельности. Народы, которые используют буквенное или слоговое письмо, мыслят абстрактно-понятийно. При работе с китайскими обучающимися преподаватель РКИ максимально и активно использует все виды наглядности. Если китаец не может что-либо увидеть, визуализировать или представить, он этот предмет или явление плохо понимает или не понимает вовсе.

Тань Я. отмечает, что китайские учащиеся, как правило, консервативны, замкнуты. В повседневной жизни они чаще всего общаются со своими земляками. Обеспечить перевод полученных грамматических знаний в живую разговорную речь – довольно трудный процесс, так как китайские учащиеся мало общаются по-русски. Большинство китайцев обладают некоммуникативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматической системе, хотя на самом деле они уже отлично усвоили правила русского языка. При этом китайские студенты очень трудолюбивы и ответственны: на

занятия приходят вовремя, стараются выполнять все требования преподавателя, много занимаются дополнительно дома [Тань, 2017, С.288].

Коллективизм – проявление китайского менталитета и воспринимается в Китае как обязательное качество учебной группы. В любом коллективе (в учебной группе) появляется лидер, и его уважение становится обязательным (может быть оговоренным) для преподавателя, не носителя родного языка обучающихся. Однако лидерство одного члена группы должно стать основой.

У китайских студентов, как и у студентов-иностранцев из других стран, существует проблема адаптации к условиям проживания в другой стране, возникает не только языковой, но и культурный шок. Русский язык должен изучаться вместе с русской культурой, чтобы иностранец был максимально готов к коммуникации с носителем языка, к межкультурному общению. Успешной адаптации способствуют внеаудиторные мероприятия. Колесникова В.В. считает внеаудиторные мероприятия очень важным образовательным процессом, ведь внеаудиторная работа на начальном этапе – один из способов в неформальной обстановке подготовить иностранного студента к коммуникации в обществе русских людей, заложить основы межкультурной и лингвокультурной компетенций. Среди внеаудиторных мероприятий, наиболее эффективными являются следующие: посещения музеев, выставок, городских праздников; экскурсии по городу и краю; интернациональные концерты; вузовские и межвузовские олимпиады; тематические праздники. Таким образом, понимание культурных особенностей китайских студентов – необходимое условие успешности процесса обучения РКИ [Колесникова, 2016, С.151].

**Заключение**

Проанализировав фонетические, грамматические и культурные особенности при обучении китайских студентов, можно прийти к следующим выводам:

- преподаватель русского языка как иностранного должен подготовиться к обучению китайских слушателей, а именно хотя бы в общих чертах ознакомиться с культурой, менталитетом и иметь общее представление о грамматике китайского языка;
- уделять большое внимание словарной работе и работе с текстом, а именно заучиванию наизусть слов и небольших отрывков из текста, диалогов;
- при обучении грамматике использовать метод визуализации;
- при обучении грамматическим категориям проводить параллели с родным языком и/или с первым иностранным языком слушателей;
- уделять большое внимание внеаудиторной работе, адаптации слушателей к русской культуре.

Стоит отметить, что китайские студенты и их язык действительно отличаются от других культур и стран, поэтому трудности в преподавании могут появиться не только у самих обучающихся, но и обучающего, преподаватель должен иметь базовые представления о культуре и языке Китая, чтобы в будущем от образовательного процесса получали удовольствие как студенты, так и педагоги РКИ. Соответственно,

если грамотно организовать учебный процесс, учитывая особенности, у преподавателя есть все шансы подготовить успешных и мотивированных студентов.

**Литература**


1. Антонова Ю. А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам / Ю. А. Антонова // Педагогическое образование в России. — М., 2016. — № 12. — С. 14
2. Бархударова Е. Л., Короткова О. Н., Красильникова Л. В. / Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование: учебное пособие; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М., 2017. С. 10.
3. Гуань Бо. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. / Гуань Бо // Проблемы ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ. – М., - 2019. – С. 74
4. Иохвидов В. В. Особенности познавательной деятельности в повышении эффективности урока. / Иохвидов В. В. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 37
5. Каверина В. В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетической систем). / Каверина В. В. // Язык. Сознание. Коммуникация. - М., Диалог-МГУ, - 1998. - С. 83
6. Колесникова В. В. Внеаудиторные мероприятия как один из способов развития межкультурной и лингвокультурной компетенций на начальном этапе изучения русского языка как иностранного // Актуальные вопросы филологических исследований: мат-лы III Международной научно-практической конференции, посвященной 195-летию со дня рождения Ф. М. Достоевского / КубГТУ. – Краснодар, - 2016. – С. 151.
7. Нефедов И. В., Языковые контакты Китая и России: от классических школ к виртуальной образовательной среде. / Нефедов И. В., Ши А. В. // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. -2021. - Т. 25. - № 3. – С. 156.
8. Охорзина Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – Томск., — 2019. — № 441. — С. 206–212.
9. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А.. // Современный русский язык. – 13-е изд. – М.: АЙРИС-пресс, - 2014. – 448 с. – (От А до Я). С. 139
10. Тань Аошуан. Место грамматики в традиционной науке Китая // Филологические науки. - 1991. - № 5. – С. 72
11. Чжао Юйцзян Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся): автореф. дисс. канд. пед. наук / Юйцзян Чжао. — М., 2008. — С. 8

**Электронные ресурсы**

1. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. - 2017. - № 17. - С. 288. - URL https://moluch.ru/archive/151/42833/ (дата обращения: 26.07.2025).
2. Юй Чжисинь. Современные формы обучения фонетике русского языка как иностранного // Научный аспект - №8. – 2024. - Филология и лингв. - 2024. - С. 1. - URL https://na-journal.ru/8-2024-filologiya-lingvistika/14609-problemy-kitaiskih-studentov-pri-izuchenii-fonetiki-russkogo-yazyka (дата обращения: 25.07.2025).

# Русский язык в контексте развития глобальной компетентности

**Полунина Людмила Николаевна**
кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия
доцент кафедры английского языка
poluninaln@mail.ru

*В статье анализируется концепция глобальной компетентности и роль русского языка в ее развитии. Глобальная компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности, которая формируется и проявляется в поле взаимодействия когнитивного, эмоционального, коммуникативного и деятельностного компонентов, каждый из которых не только отвечает за развитие определенных навыков, но и участвует в общем регулировании деятельности индивида в межкультурном контексте. Вследствие своего статуса международного языка русский язык является продуктивным ресурсом для формирования глобальной компетентности иностранных студентов, а также средством развития межкультурной осведомленности молодых людей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам.*

***Ключевые слова**: глобальная компетентность, русский язык как иностранный, межкультурная осведомленность*

# The Russian Language in the Framework of Global Competence Development

**Polunina Liudmila**
PhD in Education, Associate Professor
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia
Associate professor of English Language Department

*The present article examines the concept of global competence and explores the role of the Russian language in its development. Global competence is conceptualized as a multifaceted personality construct, emerging from the dynamic interaction of cognitive, emotional, communicative, and behavioral components. Each of these components contributes not only to the development of specific skills but also to the overall regulation of individual behavior within intercultural contexts. Given its status as a language of international communication, Russian serves as an effective instrument for fostering global competence among international students. Furthermore, it facilitates the development of intercultural awareness in youth representing diverse linguacultural backgrounds.*

***Key words**: global competence, Russian as a foreign language, intercultural awareness*

Актуальность глобальных компетенций для современной молодежи обусловлена многоплановыми процессами, меняющими экономические, социальные, культурные и образовательные реалии во всех странах мира. Наиболее значимыми являются цифровая эволюция экономики и возрастающая конкуренция на рынке труда; масштабы миграционных потоков, ведущие к этнической, культурной и лингвистической диверсификации обществ; а также трансформация образовательных концепций в направлении обучения на протяжении всей жизни. На этом фоне интенсивное расширение межкультурных и межъязыковых контактов формирует современный кросс-культурный дискурс, в рамках которого объективируются концепции межкультурного гражданства [4] и глобальной компетентности [6].

Глобальная компетентность трактуется как интегральная способность человека «изучать региональные, глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные позиции и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, предпринимать ответственные действия в целях устойчивого развития и коллективного благополучия» [7]. Таким образом, формирование и манифестация глобальной компетентности происходит в поле схождения ее когнитивного, эмоционального, коммуникативного и деятельностного компонентов.

Анализ актуальных исследований [4, 8, 9] позволяет выделить следующие качества личности, обладающей глобальной компетентностью:

1. Широкое мировоззрение (когнитивный компонент). В процессе обучения студенты формируют индивидуальные концептуальные рамки, которые определяют их взгляд на мир и обеспечивают критический анализ и сравнение исторических, политических, экономических, научных, технологических, культурных и экологических событий. Молодые люди более не смотрят на мир через призму одной культуры и способны уважать различные точки зрения. Обладая глобальной компетентностью, они не только признают и ценят культурные различия, но также осознают растущую взаимозависимость мировых сообществ и необходимость развивать способность функционирования в поликультурной среде.

2. Способность осуществлять эффективную коммуникацию на родном и иностранных языках (коммуникативный компонент). Изучение любого иностранного языка не только развивает когнитивную сферу, но и открывает новые двери к пониманию других культур и людей, которые их представляют, к межкультурному общению, к приобретению практического опыта познания мира через призму его разнообразия.

3. Межкультурная сензитивность и адаптивность (эмоциональный компонент). Погружение в другую культуру способствует развитию эмоционального интеллекта – рефлексии, эмпатии как по отношению к себе как человеку, наделенному способностью к преодолению стереотипов, предубеждений и принятию плюрализма проявлений культурных различий, так и по отношению к людям, которые могут такой способностью не обладать.

4. Готовность действовать на благо общества (деятельностный компонент). Глобальную компетентность, которая формируется в юности и совершенствуется на протяжении всей жизни, индивидуум реализует, внося свой вклад в устойчивое развитие как на локальном, так и на глобальном уровне, содействуя решению возникающих перед обществом проблем.

Важно понимать, что связующим звеном в процессе интериоризации знаний, представлений и навыков, характеризующих глобальную компетентность, являются язык и речевая деятельность, в которых отражается все многообразие культурных идентичностей, ценностей и поведенческих паттернов. В данном контексте неоспоримым преимуществом является владение языками международного общения, обучение которым позволяет интегрировать ключевые навыки глобальной компетентности [4, с. 6]:

- коммуникацию и сотрудничество,
- креативность и критическое мышление,
- межкультурную компетенцию и межкультурное «гражданство»,
- эмоциональную саморегуляцию и благополучие,
- цифровые навыки.

Показательно, что актуальные концепции лингводидактики отдают приоритет не прагматической цели овладения иностранным языком до уровня его носителей, а скорее установке на развитие способности использовать его как средство познания, медиации и достижения взаимопонимания в поликультурном мире [3]. Такой подход позволяет молодым людям более четко определять те сообщества, к которым они хотят присоединиться, понимать, как они устроены и взаимодействуют между собой, осознавать свою роль и потенциал своего участия в этих сообществах.

В данном контексте русский язык безусловно является ценным ресурсом развития глобальной компетентности иностранных граждан, в особенности, школьников и студентов. Именно поэтому одной из задач государственной языковой политики РФ в сфере обеспечения условий для продвижения и укрепления позиций русского языка в мире является «повышение интереса к русскому языку во всех странах мира и увеличение числа иностранных граждан, владеющих русским языком», а также «расширение межгосударственного сотрудничества в области образования на русском языке и изучения русского языка как иностранного» [1].

Рассматривая в этой связи структурные компоненты глобальной компетентности, следует отметить, что изучение русского языка как иностранного (РКИ) вносит весомый вклад в когнитивное развитие учащихся не только за счет собственно лингвистического содержания и тесной связи речевой деятельности с мышлением, но и вследствие системного овладения знаниями в рамках интегрированного изучения языка и предметного контента. С точки зрения структурно-функциональной лингвистики язык является «способом мышления об окружающем мире», выполняя таким образом смыслопорождающую (идеационную) метафункцию, в терминах М. Халлидея [5, с. 4].

Существенные различия между системами родного и русского языков усиливают когнитивную нагрузку, а необходимость использовать русский язык в повседневной жизни и в учебе развивает гибкость мышления, скорость переключения кодов, способствует быстрому расширению лингвистического репертуара и одновременному накоплению предметного знания. Практика показывает, что студенты-билингвы, а также студенты с опытом изучения иностранного языка до уровня B1-B2, особенно в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, как правило, более успешно овладевают русским языком, даже несмотря на значительное расхождение языковых систем.

Коммуникативный компонент глобальной компетентности непосредственно связан с межличностной функцией языка, который, по определению М. Халлидея, является «способом действия в окружающей среде» [5, с. 4]. В современном мире данный способ действия предопределен необходимостью осуществлять коммуникацию в поликультурной среде, где реализуется «коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к различным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [2, с. 127]. Русский язык в этом смысле обладает уникальным опытом функционирования в многонациональном пространстве на протяжении многих десятилетий, что во многом способствует сохранению его потенциала как языка международного общения, как инструмента продвижения русской культуры в глобальном мире и как средства развития межкультурной осведомленности молодых людей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам.

Межличностное общение на русском языке в процессе обучения в российских учебных заведениях становится для международных студентов серьезным эмоциональным опытом, связанным с наиболее чувствительными для человека концептами – идентичностью, равноправием, справедливостью. Развитие глобальной компетентности средствами РКИ подразумевает опору на гуманистические ценностные ориентиры, укорененные в русской культуре. Проходя несколько этапов от получения нового опыта, его рефлексии и присвоения до его активной трансформации в ситуациях межличностного взаимодействия, молодые люди учатся принимать межкультурные различия, проявлять толерантность, избегать конфликтных ситуаций, спровоцированных ксенофобией, этноцентризмом и стереотипами. Взаимодействие на русском языке в определенном смысле уравнивает всех студентов, приобретающих равные статусные роли в ходе коммуникации, независимо от страны происхождения, социального и имущественного положения, уровня образования и прочего. Главной мерой успеха становится владение русским языком, и практика свидетельствует о том, что студенты, вложившие массу времени и сил в освоение языка и показывающие существенный прогресс во всех видах речевой деятельности, не только поддерживают свою собственную мотивацию, но и являются мотиваторами для других студентов.

Следует отметить, что деятельностный компонент глобальной компетентности тесно связан с коммуникативным, поскольку общение на русском языке позволяет осуществлять совместную деятельность студентам из разных стран, способствуя тем самым и развитию языковых навыков, а также совершенствованию коммуникативной компетенции. Работа в команде, осуществление общих проектов, взаимопомощь, поддержка студенческих инициатив, участие в общеуниверситетских конкурсах, организация национальных фестивалей и другие виды мероприятий реализуют принцип прочной связи знания и практики в процессе реальной общественно полезной деятельности и обеспечивают полноценное включение иностранных студентов в социальное и культурное пространство университета.

Таким образом, в рамках концепции глобальной компетентности участие в открытой и эффективной межкультурной коммуникации предполагает не только владение одним или несколькими международными языками, включая русский язык, но и навыками их использования в межличностном взаимодействии с представителями различных культур. По сути, речь идет о «межкультурном интерлокуторе», которому свойственны:

- знание и понимание культурных норм и обусловленных ими статусных ролей участников коммуникации, культурно обусловленных этикетных ритуалов, коммуникативных императивов и табу, приемлемых невербальных кодов;
- способность ориентироваться в ситуации межкультурного взаимодействия и адаптироваться к ней;
- рефлексия и эмпатия по отношению к людям иной культуры, уважение к культурным различиям;
- способность и готовность осознавать сходства и различия между культурами и выступать в качестве медиатора в межкультурной коммуникации, используя доступный лингвистический репертуар.

Русский язык, занимая достойное место в ряду международных языков, имеет все шансы стать мощным ресурсом развития истинно глобальной компетентности, а также обеспечивает сохранение языкового разнообразия и равноправное функционирование языков в социокультурном пространстве современного мира.

## Литература


1. Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации: Указ Президента РФ от 11 июля 2025 г. N 474 // Гарант: информационно-правовой портал [Электронный ресурс] – URL: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1829972/ (дата обращения: 18.07.2025)
2. Сафонова В. В. Со-изучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 4 (25). – С. 123–138.
3. Corbett J. An Intercultural Approach to English Language Teaching / J. Corbett. – Multilingual Matters Ltd, 2003. – 229 p.
4. Global Skills: Creating empowered 21st Century Citizens / S. Mercer, N. Hockly, G. Stobart, N. Lorenzo Galés. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 36 p.
5. Halliday M. A. K. Aspects of Language and Learning / M. A. K. Halliday. – Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2016. – 149 p.
6. Majewska I. A. Teaching Global Competence: Challenges and Opportunities / I. A. Majewska // College Teaching. – 2022. – 71(2). – P. 112–124.
7. OECD. PISA 2018 Global Competence. – OECD, 2018 [Электронный ресурс] – URL: https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/ (дата обращения: 18.07.2025).
8. Robertson S. L. Global competences and 21st century higher education – And why they matter / S. L. Robertson // International Journal of Chinese Education. – 2021. – 10(1).
9. Upton J. Z. Multilingualism and Intercultural Competence / J. Z. Upton // PanSIG 2021 Journal: Local and Global Perspectives: Plurilingualism and Multilingualism. – 2022. – P. 187–199.

# Терминология Воздушно-космических Сил как предмет изучения современной русистики

**Рыжкова Екатерина Сергеевна**
Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия
имени профессора Н. Е. Жуковского
и Ю. А. Гагарина»
ryzhkowa.katerina@yandex.ru

*В статье рассматриваются вопросы изучения специальной лексики, в частности терминологии, сферы Воздушно-космических Сил в современном русском языке. Дается краткий обзор работ, посвященных данному пласту лексики. Отмечается необходимость полного описания русской терминологии Воздушно-космических Сил ввиду недостаточной степени ее изученности. Обосновывается практическая значимость исследования этой группы лексики.*

***Ключевые слова:*** *русский язык, специальная лексика, термины, терминология, воздушно-космические силы, обучение, язык специальности*

# Terminology of the Aerospace Forces as a subject of study of modern Russian studies

**Ryzhkova Ekaterina Sergeevna**
Military Educational and Scientific Center of the Air Force «Air Force
Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin»
ryzhkowa.katerina@yandex.ru

*The article examines the issues of studying specialized vocabulary, in particular terminology, of the Aerospace Forces sphere in modern Russian. A brief overview of works devoted to this layer of vocabulary is given. The need for a complete description of Russian Aerospace Forces terminology is noted due to the insufficient degree of its study. The practical significance of studying this group of vocabulary is substantiated.*

***Key words****: Russian language, specialized vocabulary, terms, terminology, aerospace forces, training, language of specialty*

Общеизвестно, что именно в словарном составе национального языка наиболее заметно отражаются события, происходящие в жизни его народа-носителя. Современная военно-политическая обстановка в России и в мире не является исключением, следствием чего становится значительное увеличение количества слов военной тематики в речевом обиходе россиян. При этом широкое употребление разных групп специальной военной лексики (терминов, профессиональных жаргонизмов и др.) наблюдается как в официальных, так и в неофициальных ситуациях общения. Сказанное в полной мере относится к лексике сферы Воздушно-космических Сил (ВКС).

В составе лексики этой предметной области, как и в целом в составе специальной лексики, можно выделить термины (*космический аппарат*, *космическое ракетное оружие*), номены (*система радиоэлектронной борьбы «Красуха»*, *тяжёлая ракета-носитель «Протон-М»*), профессиональные жаргонизмы (*беспилотники*, *прилеты*, *птички*) [Заварзина, 2024]. В настоящее время наше внимание сосредоточено, главным образом, на вопросах состояния терминологии ВКС в русском языке и перспектив ее изучения. Под терминологией Воздушно-космических Сил современного русского языка мы понимаем терминологию, сформировавшуюся «путем объединения двух самостоятельных терминосистем военно-воздушных сил (ВВС) и войск воздушно-космической обороны (ВВКО)» и представляющую собой «разветвленную, сложно организованную систему» [Заварзина, 2024, с. 8], активно развивающуюся на фоне появления новых образцов военной техники и оружия, изменения характера проведения боевых действий и способов решения вопросов государственной безопасности.

Обращение к научной литературе позволяет говорить о том, что русская терминология сферы ВКС недостаточно исследована. Доступные для изучения источники весьма часто посвящены преимущественно особенностям общевоенной лексики, сравнительному анализу общевоенных и, в частности, военно-авиационных терминов в русском и других языках [Экономов, 1989; Денисова, 2018; Худоиева, 2019; Гамов, 2021; Исаева, 2020; Рябкова, 2022; Шпальченко, 2022; Комалова, 2023; Корниевская, 2024], а также решению прикладных задач (проблемам перевода рассматриваемых лексических единиц и составления с ними словарей, обучению авиационной терминологической лексике) [Киселева, 2019; Данилин, 2020; Исаева, 2020; Балканов, 2021; Карпушова, 2021; Шпальченко, 2022]. Кроме названного, исследователи обращаются также к проблеме языковой личности современных российских военнослужащих, в том числе в аспекте ее терминологической составляющей [Кафтанов, 2020; Родина, 2020, 2023; Юдаева, 2021]. При этом подробного и полного описания состояния и развития терминологии сферы ВКС в современном русском языке до недавнего времени не проводилось, несмотря на очевидную необходимость в этом с теоретической и практической точек зрения.

Начатое нами относительно недавно исследование имеет общую цель, которая состоит в выявлении типологических особенностей терминологии Воздушно-космических Сил в русском языке XXI века. На сегодняшний день в рамках данного

исследования собрана картотека, насчитывающая более 1000 терминологических единиц. Источниками картотеки стали современные печатные и электронные лексикографические произведения русской военной и военно-авиационной лексики («Война и мир в терминах и определениях» под ред. Д. О. Рогозина, 2017; «Военная наука ВВС: словарь стратегических, оперативно-тактических категорий, понятий и терминов» В. Л. Махнина, 2008; «Словарь сокращений и аббревиатур армии и спецслужб», составленный А. А. Щелоковым, 2003; «Справочник офицера Вооруженных Сил Российской Федерации», 2008; «Справочник по терминологии в оборонной сфере») [2, 13, 18-20]. Нами также планируется дополнить собранную картотеку терминов ВКС лексическими единицами из военной периодики и учебной литературы для военных вузов.

На основе проведенного анализа собранного лексического материала нами выделены тематические группировки терминов ВКС (как с учетом принадлежности к одному из трех родов российских войск – Военно-воздушные силы, Космические войска и Войска противовоздушной и противоракетной обороны, так и «в соответствии с понятийным членением данной области научных знаний» (тематические группы «Вооружение и его виды», «Документация и ее виды», «Органы управления и специалисты» и др.)), описаны особенности их структуры и плана содержания, степень терминологизации и др. особенности [Заварзина, 2024]. Кроме того, отдельно проанализированы собранные в картотеке аббревиатуры (620 единиц) с точки зрения их типа, структуры и плана содержания [Рыжкова, 2025].

Мы продолжим работу с собранным лексическим материалом, поскольку планируем выработать методические рекомендации по обучению языку будущей специальности иностранных военнослужащих. Также с опорой на представленный в работах [Балканов, 2021; Карпушова, 2021] опыт составления учебных терминологических словарей для данной категории обучающихся нам представляется возможным заняться подготовкой словника для иностранных курсантов и слушателей по их специальностям в сфере ВКС. Данное направление деятельности весьма перспективно в свете заметно растущего в последнее время интереса к русскому языку, объясняющегося причинами государственно-политического и социально-экономического характера. Вместе с тем увеличение в российских военных вузах количества иностранных военнослужащих, которые являются носителями разных национальных языков и имеют неодинаковый уровень языковой подготовки, представляет заметную трудность для преподавателей военных вузов и приводит их к мысли объединения усилий русистов и педагогов-предметников на пути создания учебных терминологических словарей, глоссариев. Думается, что при совместной работе по созданию словника для иностранных военнослужащих нам с преподавателями неязыковых специальных дисциплин предстоит также включить в собранный лексический материал и снабдить стилистическими пометами и комментариями единицы, не являющиеся терминами, а представляющие собой профессионализмы и профессиональные жаргонизмы сферы Воздушно-космических

Сил, частотные в употреблении в речи современных носителей русского языка. Это представляется целесообразным сделать во избежание путаницы в сознании и речи иностранных обучающихся.

Таким образом, русская терминология воздушно-космической сферы нуждается в детальном изучении для решения теоретических и прикладных задач современной русистики.

## Литература


1. Балканов И. В. Электронный иллюстрированный многоязычный словарь военных терминов как средство международного военного сотрудничества / И. В. Балканов // Филология. Гуманитарные науки. – 2021. – №1-2. – С. 58-60.
2. Война и мир в терминах и определениях. Военно-политический словарь. Кн. первая. Основные понятия и системный взгляд / Под общ. ред. д.т.н., д.ф.н. Д. О. Рогозина. – М.: Вече, 2017. – 640 с.
3. Гамов А. Н. Структурно-семантическая характеристика военной лексики в англоязычной прозе XX–XXI веков: дисс. … канд. филол. наук. – М., 2021. – 203 с. URL: https://avtoref.mgou.ru/new/d212.155.16/Gamov/diss.pdf (дата обращения: 06.06.2025).
4. Данилин А. С. Особенности перевода военных терминов с английского языка на русский / А. С. Данилин, С. Е. Афанасьев, Д. А. Вишняков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – Вып. 9 (838). – С. 23-34.
5. Денисова О. И. Особенности перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский / О. И. Денисова // Мир науки, культуры, образования. – 2018,. – №6(73). – С. 649-651.
6. Заварзина Г. А. О структурированности терминологии воздушно-космических сил в современном русском языке / Г. А. Заварзина, Е. С. Рыжкова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2024 – № 1(52). – С. 7-11.
7. Исаева Е. С. Способы перевода военно-авиационных терминов с английского языка на русский язык / Е. С. Исаева // Филологический аспект. – 2020. – №05 (61). URL: https://scipress.ru/philology/articles/sposoby-perevoda-voenno-aviatsionnykh-terminov-s-anglijskogo-yazyka-na-russkij-yazyk.html (дата обращения: 06.06.2025).
8. Карпушова О. А. Учебный терминологический словарь для обучения русскому языку иностранных военнослужащих / О. А. Карпушова, М. А. Мигненко // Военная мысль. – 2021. – № 1. – С. 152-157.
9. Кафтанов Р. А. Опыт построения ассоциативно-вербальной модели профессиональной идентификации военных (экспериментальное психолингвистическое исследование): автореф. дисс. … канд. филол. наук. –

Красноярск, 2020. – 22 с. URL: http://adictru.nsu.ru/media/%D0%9A%D0%B0%D1%84%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2_%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
10. Киселева О. А. Особенности обучения авиационной терминологической лексике. URL: http://elib.pnzgu.ru/library_doc/18990 (дата обращения: 21.07.2025).
11. Комалова А. С. Терминологические неологизмы военной сферы и их языковые особенности в современном французском языке / А. С. Комалова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2023. – №2. – С. 150-160.
12. Корниевская Т. К. Концептуальные характеристики термина в дискурсе: сопоставительный анализ терминологии стрелкового оружия в английском и русском языках: автореф. дисс. … канд. филол. наук. – М., 2024. – 23 с. – URL: https://vumo.mil.ru/upload/site57/document_file/tv57cqgsOX.pdf (дата обращения: 23.07.2025).
13. Махнин В. Л. Военная наука ВВС: словарь стратегических, оперативно-тактических категорий, понятий и терминов / В. Л. Махнин. – Научно-методическое пособие. – Издание ВВИА имени профессора Н. Е. Жуковского, 2008. – 237 с.
14. Родина Н. А. Языковая личность российского военнослужащего: терминологическая составляющая профессиолекта / Н. А. Родина // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – №1. – С. 20-27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-rossiyskogo-voennosluzhaschego-terminologicheskaya-sostavlyayuschaya-professiolekta (дата обращения: 23.07.2025).
15. Родина Н. А. Языковая личность военнослужащего: новые технологии и их влияние на изменение языка военных / Н. А. Родина // Филологический аспект. – 2020. – №12 (68). URL: https://scipress.ru/philology/articles/yazykovaya-lichnost-voennosluzhashhego-novye-tekhnologii-i-ikh-vliyanie-na-izmenenie-yazyka-voennykh.html (дата обращения: 23.07.2025).
16. Рыжкова Е. С. К вопросу об употреблении аббревиатур терминосистемы воздушно-космических сил / Е. С. Рыжкова // Материалы XIII Международной научной практической конференции молодых ученых «Русский язык на перекрёстках времён и культур», Калининград, 2025. – С. 100-103.
17. Рябкова Г. В. Особенности авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке и способы ее перевода на русский язык / Г. В. Рябкова // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 54-65.
18. Словарь сокращений и аббревиатур армии и спецслужб / Сост. А. А. Щелоков. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО «Издательский дом ГЕЛЕОС», 2003. – 318, [2] с.

19. Справочник офицера Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Воениздат, 2008. – 672 с., ил.
20. Справочник по терминологии в оборонной сфере URL: https://dictionary.mil.ru/dictionary (дата обращения: 04.01.2024).
21. Худоиева Н. Н. Структурно-семантический анализ системы военной терминологии таджикского языка: автореф. дисс. …канд. филол. наук. – Душанбе, 2019. – 24 с. URL: https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=500001718 (дата обращения: 23.07.2025).
22. Шпальченко Э. П. Структурно-содержательные характеристики предметной области «Военная авиация»: когнитивно-деривационный аспект (на материале английского и русского языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Майкоп, 2022. – 21 с. URL: https://www.adygnet.ru/upload/iblock/03f/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82.pdf (дата обращения: 13.03.2025).
23. Экономов Г. М. Особенности семантики военного термина (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989. – 163 с.
24. Юдаева О. В. Совершенствование коммуникативной компетентности языковой личности военнослужащего / О. В. Юдаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 7 (109). URL: https://research-journal.org/archive/7-109-2021-july/sovershenstvovanie-kommunikativnoj-kompetentnosti-yazykovoj-lichnosti-voennosluzhashhego?p=187380 (дата обращения: 24.07.2025).

# Мотивация взрослых студентов РКИ: как увлечь и удержать

**Свечникова Екатерина Сергеевна**
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Россия, Москва
преподаватель кафедры РКИ
svechnikovakaterina@yandex.ru

*В статье рассматриваются ключевые аспекты мотивации взрослых студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Анализируются внутренние и внешние факторы, влияющие на вовлеченность учащихся, а также предлагаются методы повышения мотивации. Особое внимание уделяется роли преподавателя и учету индивидуальных потребностей студентов.*
***Ключевые слова**: мотивация, РКИ, взрослые учащиеся, методика преподавания*

# Motivation of Adult RFL Students: How to Engage and Retain

**Svechnikova Ekaterina Sergeevna**
Russian Academy of National Economy
and Public Administration
under the President of the Russian Federation
Russia, Moscow
lecturer
svechnikovakaterina@yandex.ru

*The article examines key aspects of motivation in adult students learning Russian as a foreign language (RFL). It analyzes internal and external factors influencing learner engagement and proposes methods to enhance motivation. Special attention is given to the role of the instructor and addressing students' individual needs.*
***Keywords:** motivation, RFL, adult learners, teaching methodology*

Мотивация является одним из ключевых факторов успеха в любой человеческой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка. Это отмечают и преподаватели, и когнитивные психологи, например, Р. Стернберг писал, что «мотивация имеет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» [Sternberg, 1996, p. 251]. Вопросам мотивации учеников на уроках иностранного языка посвящено немалое количество исследований [1—5], однако большая их часть затрагивает мотивацию детей и подростков или преподавание

иностранного языка в школе, но аудитория изучающих русский язык как иностранный (РКИ) часто представлена людьми старше 18 лет, которые планируют поступать в российский вуз или работать в стране. В связи с этим, цель нашей работы — рассмотреть особенности мотивации взрослого человека и предложить стратегии работы на уроках РКИ.

Под мотивацией мы понимаем совокупность психологических факторов, которые побуждают, направляют, поддерживают или прекращают определенные виды деятельности и поведения. Т. О. Гордеева [Гордеева, 2006] пишет, что мотивация представляет собой стремление человека делать все возможное для достижения наивысших результатов в сфере, которую он определяет для себя как значимую. На наш взгляд, это является ключевым фактором: деятельность для человека должна быть важна — приносить удовольствие или закрывать определенную потребность.

В связи с этим стоит упомянуть внешнюю и внутреннюю мотивацию, которую изучали психологи Р. Райан и Э. Деси [Ryan, Deci, 2000]. Эти подуровни основываются на источнике мотивов: внутренняя связана с самим содержанием деятельности (человек выполняет задачу из интереса), внешняя — с обстоятельствами извне (есть фактор, который влияет на человека). Более важной, по мнению психологов, является именно внутренняя мотивация, они определяют ее следующим образом: это «врожденная характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [Deci, Ryan, 1985, p. 43]. В рамках экспериментов, проведенных в 70-е годы, Э. Деси изучал влияние денежных вознаграждений и похвалы на внутреннюю мотивацию в разных возрастных группах [Deci, 1971, 1972]. До этих исследований в психологии преобладали теории бихевиористов, считавших, что любое поведение может быть мотивировано с помощью награды, так как позитивное подкрепление способствует повышению интереса индивида — это пример внешней мотивации [Skinner, 1953]. Впервые о внутренней мотивации заговорили в 60-х годах, когда было обнаружено, что животные могут быть увлечены, например, игрой для удовлетворения любопытства при полном отсутствии внешнего подкрепления [White, 1959]. Эксперименты Деси показали, что при выполнении интересного задания человек внутренне мотивирован, то есть он выполняет задание ради удовлетворения любопытства, но, если к этому же заданию подключается внешнее поощрение, происходит снижение внутренней мотивации, поскольку деятельность перестает быть целью и становится средством, а человеку приходится действовать по правилам, которые диктуются извне [Deci, 1971]. Таким образом, исследователь пришел к выводу, что награда не всегда является положительным подкреплением, а может быть воспринята как контроль — именно это является причиной демотивации.

Среди других факторов снижения мотивации психологи называют ожидание награды и ее акцентирование [Lepper, Green et al., 1973], контроль за участниками экспериментов в виде наблюдения [Lepper, Greene, 1975], ограничение в виде временных рамок для выполнения деятельности, оценку, навязывание целей и ситуации

соревнования [Deci, Ryan, 1985]. Все перечисленное практически неизбежно в рамках структурированной учебной деятельности в условиях, например, подготовительного факультета российского вуза, где предполагается и контроль, и оценивание студентов для отслеживания прогресса, и последующая сдача сертификационного экзамена, что сразу делает изучение языка мотивированным внешне. Однако внешняя и внутренняя мотивация так или иначе должны рассматриваться как части целого; ситуация, когда человек приступает к какой-либо деятельности, например, под давлением общества очень распространена — в таком случае мотивы внешние, но в процессе он может заинтересоваться делом, и тогда мотивы сменятся на внутренние. Эксперименты Р. Райана и Э. Деси не опровергают исследований бихевиористов о позитивном подкреплении, а скорее дополняют их: награды можно и нужно использовать, чтобы внутренняя мотивация активизировалась, но необходимо учитывать потребности человека и условия, в которых используется подкрепление.

У взрослых людей, в отличие от детей, в силу уже сформировавшейся личности и жизненного опыта есть представление, для чего они изучают иностранный язык. С одной стороны, это внешняя мотивация: учеба в университете (среди возрастной категории 18—25 лет, возможно, внешнее давление будет оказывать также социальный мотив) или построение карьеры, с другой стороны, личный интерес к изучению языков. При этом для взрослой аудитории будут характерны такие поведенческие черты, как стремление к самостоятельности, ориентация на практическое применение навыков, баланс между учебной деятельностью и другими задачами: у взрослых студентов уже может быть работа и семья, что существенно влияет на временной ресурс [Knowles, 1984].

Как уже было отмечено, в условиях подготовительного факультета мы не можем обойтись без контроля и оценок, поэтому перед преподавателем стоит задача организовать «награды» так, чтобы их использование не имело негативных последствий для внутренней мотивации, которая у взрослого человека, в отличие от ребенка, должна преобладать с самого начала обучения. С этой точки зрения, в силах преподавателя не делать оценки, сдачу экзамена и другие бонусы целью изучения языка. Знание иностранного языка дает человеку большие возможности в разных сферах и должно быть полезным и интересным само по себе. Придерживаясь коммуникативного подхода, мы можем избежать изучения языка ради оценки, так как студент будет понимать, в какой ситуации он может применить тот или иной навык и осознавать, что делает не просто упражнения, а действительно овладевает языком. Ориентация на применение на практике, а не заучивание конкретных грамматических тем является наилучшим подходом при работе со взрослой аудиторией.

Кроме того, для взрослых студентов необходимо создать психологически комфортную обстановку, страх допустить ошибку, потерять лицо у взрослых студентов выше в силу опыта. Дополнительным фактором стресса могут стать спонтанные или слишком частые проверочные работы: изучение языка не должно вызывать у студентов мысли о том, какой балл они получат, так как это снизит их внутреннюю мотивацию.

Особенность работы со взрослым человеком заключается в том, что мы не воспитываем личность, не пытаемся его научить дисциплине, а учим иностранному языку. Тем не менее, отслеживание прогресса может быть не демотивирующим фактором, а полезным инструментом, поскольку сделает результаты видимыми и ощутимыми как для преподавателя, так и для студента. Опираясь на исследования психологов [Lepper, Green et al., 1973; Lepper, Green et al., 1975; Deci, Ryan, 1985], можно отметить, что этот контроль не должен быть навязчивым и вызывать постоянное чувство состязания. На наш взгляд, хорошей альтернативой стандартным оценкам может стать «рейтинговая таблица», подобное можно увидеть в приложениях для изучения иностранного языка, таких как Duolingo. Однако, в нашем случае, аналогичный инструмент может быть недостаточно информативным для преподавателя и демотивирующим для студентов, если не адаптировать его под условия аудитории. Во-первых, рейтинг должен быть анонимным: чаще всего пользователи, которые соревнуются в приложении не знакомы друг с другом, по этой причине состязание не является демотивирующим, кроме того, человек не рискует потерять лицо, если выставленные баллы окажутся недостаточно высокими. Студенты сами могут придумать псевдоним для открытой таблицы, известный только ему самому и преподавателю. Во-вторых, постоянный элемент соревнования со знакомыми людьми может нарушать психологический климат в классе, даже если таблица будет анонимной. По этой причине состязаться каждый ученик должен исключительно сам с собой. Для этого можно использовать не места в таблице, а цветовой рейтинг, в таком случае каждый из студентов сможет заработать максимальный балл и оказаться, например, в зеленой зоне. При этом необходимо помнить, что баллы для таблицы — не цель изучения языка, оценка — не карательная мера и не штраф, а исключительно позитивное подкрепление. По результатам занятых «мест» в конце недели студентам могут предоставляться какие-либо привилегии, например, сертификаты на пропуск занятия или разрешение прийти без домашнего задания, но для студентов, которые не дотянули до определенного уровня, не должно быть введено никаких санкций.

Элементы контроля можно организовать таким образом, чтобы они не вызывали негативных эмоций, заменить формат теста или письменной работы на онлайн-викторину (может быть, даже групповую) или игру, в которой будут использоваться все темы, пройденные за неделю. Формат игры позволит студентам чувствовать себя комфортно, даст возможность показать свои знания и навыки, применить их на практике и сгладит возможный негатив от ошибок, поскольку так или иначе будет присутствовать «воля случая» (например, выпавший на определенное поле кубик).

Необходимо учитывать, что в некоторых случаях работа со взрослыми студентами может происходить после их рабочего дня, и изучение языка не должно стать дополнительным источником стресса и усталости. Урок русского языка для взрослого человека должен стать практически местом для отдыха — быть ожидаемым, легким, быстрым и оставлять позитивные эмоции. Чтобы добиться этого, необходимо упростить структуру урока и снизить требования: направлять студентов, корректировать, но не

указывать на конкретное правило и ошибку. В таком случае стоит отметить проблему для себя, чтобы увеличить количество языкового материала, связанного с этой грамматикой или лексикой, устранить ошибку в естественной коммуникации, или поменять стратегию обучения, но не нагружать студента лишними терминами и не вводить в неловкое положение перед группой. Сами по себе занятия также не должны быть перегружены контентом, чтобы вероятность ошибки была меньше. Наиболее важно при работе со взрослыми студентами — дать автономию, ввести в структуру больше элементов, где выбор будут делать ученики: какой именно текст будут читать на занятии, возьмут на домашнее задание проект или эссе, на следующем уроке будут слушать радиопередачу или смотреть фильм. Ощущение ценности мнения будет благоприятно воздействовать на внутреннюю мотивацию студентов. Согласно Деси [Deci, 1975], потребность в компетентности мотивирует людей выбирать задачи повышенной трудности, что в итоге ведет к развитию профессиональных навыков и уверенности в своих силах. Также не стоит забывать, что взрослый человек будет стремиться к самостоятельности, по этой причине излишний контроль не вызовет позитивного влияния на мотивацию, а возможность выбора позволит подстроиться под индивидуальные особенности и заинтересовать студентов.

Подводя итоги, можно сказать, что внутренняя мотивация появляется, если человеку приятно и интересно заниматься определенным родом деятельности, в таком случае это дело не является средством достижения других по отношению к ее содержанию целей. Несмотря на то, что образовательная деятельность редко может быть построена таким образом, чтобы человека направляла лишь внутренняя мотивация, в силах преподавателя организовать в аудитории такую среду, в которой внутренняя мотивация, по крайней мере, не будет снижаться от занятия к занятию.

Вместе с мотивацией стоит также рассматривать понятие контроля — для поддержания мотивации на высоком уровне человеку необходимо оставаться увлеченным процессом и нести определенную ответственность за результат, иметь «право голоса», возможность выбирать стратегии поведения, чтобы достичь успеха. Люди, способные самостоятельно решить, что и в каком порядке предпочитают делать, будут чувствовать себя более счастливыми, поэтому при работе со взрослой аудиторией стоит дать студентам больше свободы. Кроме того, вовлеченность в решение трудных задач со временем с большей вероятностью приведет их к развитию реальных умений.

Оценивание не должно вызывать негативных эмоций, но при этом прогресс должен быть виден студенту.

Таким образом, для мотивации взрослых студентов РКИ необходимо поддерживать баланс между внутренним интересом (через актуальность и автономию) и внешней поддержкой (без избыточного контроля).

**Литература**


1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. — Москва: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
2. Грязнова Е. В., Гончарук А. Г., Савкин А. Е. Проблема мотивации подростков на уроках иностранного языка: мнения педагогов // Карельский научный журнал. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 16–17.
3. Казначеева С. Н., Бондаренко В. А. Специфика изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений Мининского университета // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3. — URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/228/229 (дата обращения: 08.07.2025).
4. Штиглуз Л. Б., Медведева А. А. Поддержание мотивации на уроках иностранных языков в школе // Педагогические науки. — 2022. — С. 372–375.
5. Шумская О. А. Формирование мотивации к изучению иностранного языка // Молодой ученый. — 2016. — № 23. — С. 544–545.
6. Deci E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. — 1971. — Vol. 18. — P. 105–115.
7. Deci E. L. Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity // Journal of Personality and Social Psychology. — 1972. — Vol. 22. — P. 113–120.
8. Deci E. L. Intrinsic motivation. — New York: Plenum, 1975.
9. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. — 2000. — Vol. 11. — P. 319–338.
10. Knowles M. S. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. — San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
11. Lepper M. R., Greene D. Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children’s intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. — 1975. — Vol. 31. — P. 479–486.
12. Lepper M. R., Greene D., Nisbett R. E. Undermining children’s intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «overjustification» hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. — 1973. — Vol. 28. — P. 129–137.
13. Skinner B. F. Science and human behavior. — New York: Simon and Schuster, 1953.
14. Sternberg R. J. Successful intelligence. — New York: Simon & Schuster, 1996.
15. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. — 1959. — Vol. 66. — P. 297–333.

## Вопросы преподавания русского языка как иностранного

**Г.С. Тагаева**
доктор педагогических наук, с.н.с.
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Бишкек, Кыргызстан
Зав. каф. теории и методики
преподавания русского языка и литературы
gulmira-tagaeva@mail.ru

**Н. К. Сегизбаева**
Кандидат педагогических наук, доцент
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Бишкек, Кыргызстан
Декан факультета русской филологии

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются современные позиции русского языка в Кыргызстане, ключевые теоретико-методические аспекты преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в современных условиях. Анализируются основные трудности усвоения русского языка иностранцами, подходы к формированию речевой и социокультурной компетенции, а также роль цифровых технологий в преподавании РКИ. Определены задачи и перспективы дальнейшего развития методики.*

***Ключевые слова:*** *русский как иностранный, методика преподавания, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, цифровые технологии*

## Questions of teaching Russian as a foreign language

**G. S. Tagaeva,**
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior
researcher, Kyrgyz State University named after I. Arabaev
Bishkek, Kyrgyzstan
Head of the Department of Theory and Methods
of Teaching Russian Language and Literature
gulmira-tagaeva@mail.ru
**N. K. Segizbaeva**
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.
Kyrgyz State University named after God. Arabaeva
Bishkek, Kyrgyzstan
Dean of the Faculty of Russian Philology

***Annotation.*** *Russian language in Kyrgyzstan, the key theoretical and methodological aspects of teaching Russian as a foreign language (RKI) in modern conditions are considered in the article. The main difficulties of learning Russian by foreigners, approaches to the formation of speech and socio-cultural competence, as well as the role of digital technologies in teaching Russian language are analyzed. The tasks and prospects of further development of the methodology are defined.*

***Keywords:*** *Russian as a foreign language, teaching methods, communicative competence, intercultural communication, digital technologies*

**Введение**

Русский язык как средство международного общения занимает важное место в глобальной системе образования. За последние десятилетия наблюдается устойчивый интерес к изучению русского языка в мире, что обуславливает необходимость совершенствования методики его преподавания как иностранного. В Кыргызстане русский язык имеет статус официального, закрепленный Законом «Об официальном языке Кыргызской Республики». Кыргызстан также является членом двух организаций, в которых доминирует Россия: Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ) и Евразийского экономического союза (ЕАЭС). Россия содержит на территории Кыргызстана военную авиабазу в рамках сотрудничества с ОДКБ. В рамках проекта «Российский учитель за рубежом» в школах Кыргызстана трудятся 114 педагогов в Иссык-Кульской, Джалал-Абадской, Баткенской, Чуйской и Ошской областях.

**Цель статьи** – раскрыть роль и место русского языка в Кыргызстане и проанализировать актуальные проблемы и методические подходы к преподаванию русского языка как иностранного в условиях глобализации и цифровизации образования.

**Задачи исследования:**

1. Определить методологические принципы современной методики преподавания РКИ;
2. Выявить основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-иностранцы при изучении русского языка;
3. Охарактеризовать роль социокультурного компонента в процессе обучения;
4. Рассмотреть влияние цифровых технологий на эффективность преподавания РКИ.

В новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) термин РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (РКИ) представлен как: 1. Один из мировых языков. 2. Учебный предмет в современных российских и зарубежных школах и вузах. Преподается более чем в 90 странах. Для подготовки преподавателей РКИ образованы специальные факультеты при ряде университетов, созданы подготовительные факультеты для иностранных граждан, курсы русского языка. В Москве открыты Институт русского языка им. А. С. Пушкина (1974), Российский университет дружбы народов (1960), специализированное издательство «Русский язык», издаются журналы «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова». С 1967 г. работает МАПРЯЛ – Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, объединяющая русистов более 70 стран мира.

Отличительными особенностями учебного предмета Р. я. к. и. в отличие от курса родного языка считаются следующие: а) в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения; б) изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей; в) учитывается опыт овладения учащимися родным языком; г) язык является одновременно и целью и средством обучения (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке); д) в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (по пути «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз») [Азимова, 2009, с. 266];

В школьной системе существует как билингвальное образование, так и смешанные языковые режимы, где русский – важный компонент: целевая стратегия – гармонизировать функционирование обоих языков, а не усиливать только один. В школьную образовательную систему привлекаются российские учителя: ежегодно около 120 преподавателей русского языка прибывают в Кыргызстан по программам обмена. В вузовской системе в Бишкеке продолжает активно функционировать на русском языке, финансируется совместно с Россией и выпускает специалистов с высоким уровнем русской компетенции КРСУ им. Б. Ельцина.

В Кыргызстане для многих жителей, особенно в городах, русский язык стал частью существования, так как он является средством общения, получен я качественного образования, и доступа к информации в научном и образовательном пространстве. При выборе школы также родители отдают предпочтение школам с русским языком обучения – 53%, в школы с кыргызским языком обучения отдают детей 42% родителей, а в школы с другими языками обучения – 5%. Как показывает изучение общественного мнения, многие родители предпочли бы отдать ребенка в школу с русским языком обучения, но не всегда имеют такую возможность [Тагаев, 2019, с. 160].

В сельской местности Кыргызской республики картина сложилась немного другая: с уменьшением русскоязычного населения в селах, практическая среда использования русского языка складывается только на уроках русского языка, в этой связи учителя тоже отчасти используют методику преподавания русского языка как иностранного.

Преподавание РКИ представляет собой особую сферу, требующую не только лингвистической, но и межкультурной подготовки преподавателя, а также осознания социопсихологических особенностей учащихся.

**Методологические подходы к преподаванию РКИ**

Современное преподавание русского языка как иностранного основывается на сочетании нескольких методологических подходов:

- **Коммуникативный подход** направлен на формирование способности использовать язык в реальных речевых ситуациях [Гальскова, 2020, с. 15]; коммуникативный подход предполагает создание на уроках ситуаций, приближенных к реальным ситуациям общения, формируя у учащихся языковую личность, предполагающую следующие уровни:

**- лексико-грамматический (**освоение грамматики русского языка и пополнение словарного запаса**);**

**- когнитивный (**познание на русском языке явлений окружающего мира, получения и передачи новой информации и т.д.**):**

**- прагматический (**практическое применение всех грамматических явлений языка в речи, практическое общение, умение устно и письменно выражать свои мысли на русском языке**).**

- **Когнитивный подход** способствует осознанному овладению языковой системой, опираясь на ментальные структуры учащегося [Караулов, 2018];
- **Деятельностный подход** предполагает усвоение языка через выполнение речевых и коммуникативных действий [Верещагин, Костомаров, 2019];
- **Культурологический подход** акцентирует внимание на изучении языка через призму национальной культуры [Пассов, 2017].

При культурологическом подходе в изучении иностранного языка он рассматривается как часть культуры народа изучаемого языка, т.е. нельзя освоить язык

без понимания менталитета, традиций и обычаев, ценностей и способов мышления носителей.

Интеграция указанных подходов позволяет выстроить гибкую и адаптивную модель обучения, учитывающую цели, уровень подготовки и лингвокультурный потенциал обучающихся.

Таблица 1. Основные принципы культурологического подхода

| № | Принцип | Значение принципа |
|---|---|---|
| 1 | Единство языка и культуры | Язык выражает культуру, а культура – выражается через язык |
| 2 | Диалог культур | Язык изучается как способ межкультурного взаимодействия |
| 3 | Аутентичность | Используются подлинные материалы: фильмы, песни, |
| 4 | Ситуативность | Обучение строится на жизненных ситуациях с учетом культурных контекстов |
| 5 | Сравнительный анализ | Сопоставление родной и изучаемой культуры |

К примеру, на сопоставление: можно сравнить празднование Нового года в русской культуре и празднование Нооруза в кыргызской культуре.

**Лингвистические и коммуникативные трудности учащихся**

Изучение русского языка как иностранного сопряжено с рядом трудностей:

- **Грамматические сложности:** система падежей, глагольный вид, аспектуальность, категория одушевлённости;
- **Фонетические особенности:** ударение, редукция и др.;
- **Семантические ловушки:** лексическая омонимия, паронимы, многозначные слова;
- **Стилистическая вариативность:** различия между разговорным, официальным и художественным стилями [Халеев, 2016].

Таблица 2. Различия между разговорным, официальным и художественным стилями речи.

| Критерий | Разговорный стиль | Официально-деловой стиль | Художественный стиль |
|---|---|---|---|
| Цель | Общение в повседневной жизни | Передача информации в точной, юридически значимой форме | Эстетическое воздействие, создание образов |
| Сфера употребления | Быт, неофициальная обстановка, диалог | Документы, законы, деловая переписка | Литература, художественные произведения |
| Тип речи | Диалогическая, непринуждённая | Монологическая, формализованная | Часто монологическая, образная, выразительная |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Лексика | Простая, обиходная, эмоционально окрашенная | Канцеляризмы, термины, штампы | Богатая, многозначная, с образными выражениями |
| Грамматические особенности | Упрощённые конструкции, неполные фразы | Чёткие, сложноподчинённые предложения | Разнообразные конструкции, метафоры, инверсия |
| Примеры | «Слушай, ты идёшь сегодня?» | «В соответствии с пунктом 3 настоящего договора...» | «На заре туманной юности мечты его были чисты» |
| Эмоциональность | Высокая, субъективная | Минимальная, нейтральная | Очень высокая, выразительная |
| Допустимость повторов | Допустимы повторы, тавтология | Повторы нежелательны, контроль терминов | Повторы допустимы ради ритма или образа |
| Особенности | Междометия, жаргонизмы, разговорные клише | Обязательны чёткие формулировки и нормы | Свободное использование средств выразительности |

Особенно затруднителен для иностранных студентов переход от уровня A2/B1 к продвинутому уровню, где требуется не только знание языковой нормы, но и гибкое владение дискурсом [Тарнопольский, 2021].

**Роль социокультурного компонента**

Социокультурная компетенция является неотъемлемой частью владения иностранным языком. В РКИ важно:

- Освоение реалий (понятий, не имеющих аналогов в родном языке);
- Понимание речевого этикета; Учет социокультурных норм общения: как, когда, с кем и в какой форме допустимо говорить.
- Актуализация культурных сценариев поведения в типичных ситуациях;
- Интерпретация литературных, исторических и современных текстов с учётом культурного контекста [Савицкая, 2020].
- Формирование **межкультурной компетенции**: умения понимать и уважать иную культурную систему и адекватно действовать в ней.

Отсутствие межкультурной подготовки может привести к коммуникативным сбоям даже при формально правильной речи.

**Использование цифровых технологий**

Современные цифровые средства открывают широкие возможности для преподавания РКИ:

- Образовательные платформы (Coursera, «Образование на русском», LingQ);
- Мобильные приложения (Duolingo, Quizlet, Memrise);
- Интерактивные онлайн-курсы и видеоматериалы;
- Инструменты для онлайн-коммуникации и обратной связи (Zoom, Google Meet, Discord) [Куклина, 2021].

Тем не менее, успешное внедрение технологий требует переосмысления ролей преподавателя и обучающегося, разработки методически обоснованного цифрового контента и оценки его эффективности.

**Заключение**

Актуальные вопросы преподавания РКИ находятся на стыке лингвистики, педагогики, психологии и культурологии. Эффективное обучение требует комплексного подхода: от выбора методики до адаптации содержания под культурные особенности обучающихся. В условиях глобализации и цифровой трансформации образования особое значение приобретает развитие цифровой компетентности преподавателя и создание устойчивой межкультурной среды обучения.

**Перспективы исследований** включают: разработку адаптивных цифровых платформ, создание диагностических инструментов для оценки межкультурной компетенции, а также анализ эффективности гибридных моделей обучения в разных этнокультурных группах.

**Список литературы**


1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. — М.: Индрик, 2019.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2020.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 2018.
5. Куклина Н.С. Электронные образовательные ресурсы в преподавании РКИ. // Русский язык за рубежом. — 2021. — №3.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 2017.
7. Савицкая Н.А. Формирование социокультурной компетенции на уроках РКИ. // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2020. — №2.
8. Тагаев М.Дж, Отношение жителей Кыргызстана к русскому языку. \\ RUSSIAN LANGUAGE IN THE MULTILINGUAL WORLD HELSINKI: UNIVERSITY OF HELSINKI, 201 https://blogs.helsinki.fi/slavica-helsingiensia/files/2019/11/sh52-12.pdf (дата обращения: 28.07.2025)
9. Тарнопольский О.Б. Языковое образование в XXI веке: вызовы и решения. — Киев: Логос, 2021.
10. Халеев А.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 2016.

# Определённо-личные предложения в лирике Р. Рождественского

**Мария Павловна Тарасова**
ФГБОУ ВО ПИ им. В.Г. Белинского ПГУ
Пенза, Россия
Студент
tarasovamaria733@gmail.com

*Рассматриваются определённо-личные предложения в лирике Р. Рождественского. Впервые на данном материале анализируются функциональные, семантические и структурные особенности определённо-личных предложений.*
***Ключевые слова:*** *лирика Р. Рождественского, односоставные предложения, определённо-личные предложения.*
*Благодарность. Статья подготовлена под руководством доктора филологических наук, доцента И. Г. Родионовой.*

# Definite-personal sentences In the lyrics of R. Rodzhestvensky

**Maria Pavlovna Tarasova**
V.G. Belinsky Penza State University
Penza, Russia
Student
tarasovamaria733@gmail.com

*The article examines the use of definite-personal sentences in the poetry of R. Rozhdestvensky. For the first time, the functional, semantic, and structural features of definite-personal sentences are analyzed using this material.*
***Keywords:*** *R. Rozhdestvensky's lyrics, one-member sentences, and definite-personal sentences.*
*Acknowledgements. The article was prepared under the supervision of Doctor of Philology, Associate Professor I. G. Rodionova.*

«Определённо-личные предложения – это односоставные предложения, главный член которых выражен личной формой глагола, указывающей на определенное лицо. Глагол в таком случае не нуждается в наличии местоимения, так как значение конкретного лица передается его личным окончанием» [Валгина, 2003, с. 155].

Главный член в определённо-личных предложениях может быть выражен

1) глаголом в форме первого или второго лица единственного числа изъявительного наклонения;

2) глаголом в форме второго лица множественного числа изъявительного наклонения (при обращении к собеседнику);
3) глаголом в форме первого лица множественного числа изъявительного наклонения;
4) глаголом повелительного наклонения в форме второго лица единственного и множественного числа;
5) глаголом в форме первого лица множественного числа (со значением побуждения к совместному действию).

Все эти формы чётко передают значение конкретного лица (или лиц), так как эти значения заключены в окончаниях глагола [Валгина, 2003, с. 155].

Употребление определённо-личных односоставных предложений сообщает повествованию большую динамичность, энергичность, делает его более лаконичным, тогда как предложения с местоимениями являют собой «речь более вялую, разжиженную, спокойную, но ничем не более ясную» [Пешковский, 2001, с. 184].

Лаконизм и динамичность, придаваемые поэтической речи данным типом односоставных предложений, делают их особенно употребительными в лирике [Бабайцева, 2015].

Определённо-личные предложения широко представлены в лирике русского советского и российского поэта Роберта Рождественского. Материалом настоящего исследования послужили стихотворения, песни и поэмы, включённые в сборник «Всё начинается с любви…». Всего проанализировано 181 произведение, в которых выделено около 400 определённо-личных предложений.

Определённо-личные предложения в лирике Р. Рождественского чаще всего имеют сказуемые, выраженные глаголом в форме первого лица единственного числа изъявительного наклонения: ***Отволнуюсь***. / ***Отлюблю***. / ***Отдышу***. / *И когда последний час / грянет, звеня, – несговорчивую смерть* ***попрошу*** */ дать пожить мне* (*** «Отволнуюсь. Отдышу. Отлюблю»); ***Знаю***, */ куда бы меня ни занесло – / встанет на пути неизменно / дело мое, дело. /* ***Качаю*** *головой. / И* ***думаю***, */ что мама была / права* (*** «Говорила мама»). Такая форма придаёт стихотворению личный характер.

Определённо-личные предложения употребляются в случаях, если автору необходимо сосредоточиться на одном действии и создать эмотивность. С помощью повтора поэт достигает этого эффекта и придаёт ритмичность поэтическому тексту: ***Живу***, *как хочу, – / светло и легко. /* ***Живу***, *как лечу, – высоко-высоко. /* ***Живу***, *как умею. /* ***Живу***, *как могу. /* ***Живу***, *как лечу* («Жизнь»); ***Верю*** *в ласковость и силу сквозняка. / В постового застеснявшегося* ***верю***. */ И* ***не верю*** *только в синие снега.* («Весенний монолог»); ***Хочу***, *чтоб не поверили, / узнав, /друзья мои. /* ***Хочу***, *чтоб на мгновенье / охрипли соловьи! /* ***Хочу***, *чтоб ты смеялась! / И счастлива была* (*** «Я жизнь люблю безбожно»).

Характерной чертой употребления определённо-личных предложений Р. Рождественским является описание процесса, действия, которое является уникальным и длительным по времени: ***Вспоминаю*** */ и даже сейчас /* ***мерзну***. (*** «Та зима была, будто война, – лютой»).

В стихотворении «Историческое отступление о крыльях» наблюдаем вопросно-ответную форму, в репликах – повтор глагола, что подчёркивает согласие героя с заданным ему вопросом: – *Что* ***творишь****, холоп? / – Не худое* ***творю****! / Значит,* ***хочешь взлететь****? / – Даже очень* ***хочу****! / – Аки птица* ***говоришь****? / – Аки птица,* ***говорю****! / – Ну, а как не взлетишь? / – Непременно* ***взлечу****! / – В землю* ***смотришь****, холоп? / – В землю* ***смотрю****… / – Полетать хотел? / – И теперь* ***хочу****. / – Аки птица,* ***говоришь****? / – Аки птица,* ***говорю****… / – Ну, а дальше как?! / – Непременно* ***взлечу****!..*

В стихотворении «Не ночь, а просто сорок минут сумерек» мы выделили употребление формы изъявительного наклонения в переносном значении. Так, в предложениях *К тебе есть просьба: /* ***бежим*** *от запутанной сутолоки! /* ***Поедем*** *скорее! /* ***Поедем****, / пока не поздно* глаголы второго лица множественного числа изъявительного наклонения имеют значение побудительности, свойственного повелительному наклонению.

Для поэзии Р. Рождественского характерно употребление обращений. С их помощью создаётся доверительная атмосфера, которая даёт возможность читателю испытать весь спектр чувств, описанных в произведениях. Сказуемое в таких случаях выражено глаголом в форме повелительного наклонения: *Но* ***послушай*** *меня, / Беспокойная* ***мама*** *моя. /* ***Мама****, слёзы* ***утри****, печали* ***развей*** *– / я за это жизнью своей заплачу. / Но* ***поверь*** *– я очень прошу! –* ***поверь*** */ в ту, которая в жизнь мою светом вошла, / стала воздухом мне, позвала к перу, / в ту, что сердце так бережно в руки взяла, / как отцы новорожденных только берут* («Письмо домой»); ***Милая****,* ***пойми*** *человека!* («Восемьдесят восемь»); *–* ***Дедушка****, /* ***продай*** *мне… / фокус… / чтоб в конце фокуса / папа пришел…* («Базар того года»). Повышенной экспрессивностью характеризуются предложения с отрицательной частицей *не* при глаголе-сказуемом: ***Мама*** *моя, /* ***мамочка****, /* ***не гладь*** *меня, /* ***не плачь!*** */ На мне военная форма, – /* ***не гладь*** *меня при других! /* ***Не плачь!*** */* ***Мама*** *моя, /* ***мамочка!*** */ Скорей им все* ***объясни****! /* ***Скажи****, / чего это ради / они надо мной ревут? /* ***Россия моя****, / не надо! /* ***Не гладь*** *меня! И* ***не плачь****!* («В сорок третьем»). Повтор сказуемого используется для передачи встревоженного состояния лирического героя, выражения эмоциональной напряжённости. *Только голос лётчика раздаётся. / А в нём – укор: / «****Погодите****… /* ***Постойте****,* ***хлопчики****… ****Погодите****… Умер майор…»* («Концерт»).

В предложениях ***Встань*** *скорей! /* ***Встань!*** в стихотворении «Утро» наблюдается повелительное наклонение без обращения к конкретному лицу. Адресатом побуждения в данном примере является обобщённое лицо, то есть все люди – настоящие читатели, будущие поколения. Форма повелительного наклонения без обращения становится универсальным призывом к действию вне времени.

Интересным считаем употребление определённо-личных предложений в стихотворении «Когда любил..». Во-первых, здесь предикат в форме первого лица единственного числа изъявительного наклонения *Люб- / лю* разделён на два слога и начинает каждую новую строку, повторяясь 10 раз. Во-вторых, внутри этого разорванного сказуемого поэт помещает вставные определённо-личные предложения,

где сказуемые выражены глаголами в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения и глаголами в форме второго лица множественного числа: *(**Хочешь** – / **уедем** куда-нибудь заново, замертво, за море?..)* / *(**Охай**, бесстрашная! **Падай**, наивная! **Смейся**, бесстыжая!)* / *(**Бейся** в руках моих каждым изгибом и каждою жилкою!)* / *Радостно **всхлипывай**, **плачь** и **выскальзывай**, **вздрагивай**, **жалуйся**!* / *Хочешь – **уедем**? Сегодня? – Пожалуйста. Завтра? – Пожалуйста!* / *Царствуй, рабыня! **Бесчинствуй**, учитель! **Неистовствуй**, женщина!* / *Только **люби** меня! Слышишь, **люби** меня! Знаешь, **люби** меня!* Использование данных предложений даёт читателю возможность проследить за чувствами лирического героя, его внутренним состоянием (душевными муками, сомнениями), а также побывать на его месте, пронести эмоции через самого себя.

В стихотворении Р. Рождественского «Отдать тебе любовь?», которое написано в форме вопросно-ответного диалога, практически каждая ответная реплика представляет собой определённо-личное предложение, где главный член выражен глаголом, являющимся однокоренным глаголу предшествующего предложения. Интересно, что в начале стихотворения глагол-сказуемое находится в форме первого лица единственного числа повелительного наклонения, а во второй части – в форме изъявительного наклонения. Это объясняется семантикой стихотворения: сначала собеседник призывает лирического героя к совершению действия, а затем сообщает о реальных действиях, которые он совершит после момента речи ради того, кого любит: *– Отдать тебе любовь? / – **Отдай**! / – Она в грязи… / – **Отдай** в грязи!.. / – Я погадать хочу… / – **Гадай**. / – Ещё **хочу спросить**… / – **Спроси**!.. / – Допустим, **постучусь**… / – **Впущу**! / – Допустим, **позову**… / – **Пойду**! / – А если там беда? / – В беду! / – А если **обману**? / – **Прощу**! / – «**Спой**!» – **прикажу** тебе.. / – **Спою**! / – **Запри** для друга дверь… / – **Запру**! / – **Скажу** тебе: убей!.. / – **Убью**! / – **Скажу** тебе: **умри**!.. / – **Умру**! / – А если **захлебнусь**? / – **Спасу**! / – А если будет боль? / – **Стерплю**! / – А если вдруг – стена? / – **Снесу**! / – А если – узел? / – **Разрублю**! / – А если сто узлов? / – И сто!.. / – Любовь тебе отдать? / – Любовь!.. / – Не будет / этого! / – За что?! / – За то, что **не люблю** рабов.*

Определённо-личные предложения используются в конструкциях с прямой речью, что позволяет создать портрет и речевую характеристику лирического героя, других образов, позволяет избежать неоправданного повтора: *Говорила мама: / «Сынок, **уймись**! / Говорила мама: / «Делом **займись**…»* (*** «Говорила мама»); *Так зачем **говоришь**: «Людей **не смеши**», / **говоришь**: «придёт ещё время любви»?* («Письмо домой»); *Отправляясь в дальний путь / на другой конец страны, / думал: / «Ладно! / Как-нибудь / **проживём** и без весны… / Думал: / «Ладно! / Не впервой! / **Покажу** характер свой. / Хоть на время **убегу**… / Но увидел вдруг: / вошла / в самолёт летящий / ты! / В ботах. В стареньком пальто… / И сказала: / «Знаешь что? / **Можешь не убегать!** / Всё равно у тебя из этого / ничего не получится…»* (*** «Я уехал от весны…»); *Требовали: / «**Не кощунствуй!.. / Одумайся!.. / Отрекись!..*** (*** «Кем они были – величественные Венеры?»).

Считаем необходимым обратить внимание на то, что последняя часть поэмы «Реквием» почти полностью состоит из определённо-личных предложений. Сказуемые в них выражены глаголами повелительного наклонения в форме второго лица множественного числа. С их помощью поэт побуждает читателя к действию, акцентирует на нём всё внимание: *...**Помните!** / Через века, через года – / **помните!** / О тех, / кто уже не придет никогда, – / **помните!** / **Не плачьте!** / В горле **сдержите** стоны, / горькие стоны. / Памяти павших **будьте достойны!** / Вечно достойны! / Хлебом и песней, / мечтой и стихами, / жизнью просторной, / каждой секундой, / каждым дыханьем / **будьте достойны!** / Люди! / Покуда сердца стучатся – / **помните!** / Какою ценой / завоёвано счастье, – / пожалуйста, **помните!** / Песню свою отправляя в полёт, – / **помните!** / О тех, / кто уже никогда не споёт, – / **помните!** / Детям своим **расскажите** о них, / чтоб / запомнили! / Детям детей / **расскажите** о них, / чтобы тоже / запомнили! / Во все времена бессмертной Земли / **помните!** / К мерцающим звёздам ведя корабли, – / о погибших / **помните!** / **Встречайте** трепетную весну, / люди Земли. / **Убейте** войну, / **прокляните** / войну, / люди Земли! / Мечту **пронесите** через года / и жизнью / **наполните!..** / Но о тех, / кто уже не придёт никогда, – / заклинаю, – / **помните!***

Во многих стихотворениях Р. Рождественского мы выделили определённо-личные предложения с частицей *давай*, которая, присоединяясь к глаголам первого лица множественного числа, образует повелительное наклонение и выражает побуждение к совместному действию: *Хотя б во сне **давай увидимся** с тобой. / ...**Давай увидимся** с тобой хотя б во сне!* («Без тебя»); ***Давай покинем** этот дом, **давай покинем**, – / нелепый дом, набитый скукой и чадом. / **Давай уйдем** к своим домашним богиням, / к своим уютным богиням, к своим ворчащим… / **Давай пойдем**, дружище! / Из-за стола встанем.* («Богини»).

Таким образом, Роберт Рождественский активно использует в своём творчестве определённо-личные предложения, так как они позволяют выразить мысль динамично и лаконично. С помощью таких предложений поэт погружает читателя в состояние сопереживания, сочувствия, соучастия. Определённо-личные предложения делают акцент на самом действии, процессе или состоянии, сосредоточивают внимание на динамике чувств лирического героя, выражают волеизъявление, призывают, побуждают к действию. Использование таких предложений в диалоге придаёт стихотворениям живость и близость реальной действительности, создаёт доверительные отношения между читателем и лирическим героем.

## Литература

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.
2. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – Москва, 2001. – 544 с.
3. Синтаксис современного русского языка: монография / В. В. Бабайцева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 576 с.

## Источники

Рождественский Р. Всё начинается с любви…: стихотворения / Р. Рождественский. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. – 416 с.

# Особенности употребления точки в современной русской письменной разговорной речи

**Федорова Екатерина Андреевна**
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
магистрант
fedorova.ekaterina2002@gmail.com

*Статья посвящена исследованию особенностей употребления точки в современной русской письменной разговорной речи. На основе анализа текстов переписки из мессенджеров (VK, WhatsApp*, Telegram) и данных социологического опроса определены новые функции, которые выполняет точка в неформальной онлайн-коммуникации. Были также выявлены причины произошедших изменений в употреблении данного знака.*

***Ключевые слова**: письменная разговорная речь, точка, пунктуация, неформальная онлайн-коммуникация*

# The Use of the Full Stop in Modern Russian Written Colloquial Speech

**Ekaterina A. Fedorova**
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
master's student
fedorova.ekaterina2002@gmail.com

*This article investigates the peculiarities of full stop usage in modern Russian written colloquial speech. Based on an analysis of messenger texts (VK, WhatsApp*, Telegram) and sociological survey data, the study identifies new functions of the full stop in informal online communication. The reasons for the observed changes in the use of this punctuation mark are also analysed.*

***Keywords**: written colloquial speech, full stop, punctuation, informal online communication*

*WhatsApp — продукт компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой в РФ

В современной науке до сих пор не сложилось единого определения речи интернет-общения, сочетающей черты как письменной, так и устной речи. С одной стороны, она сохраняет признаки письменной речи: фиксацию текста на материальном носителе, дистантность коммуникации, отсутствие паравербальных средств (интонации, жестов) и возможность отложенного восприятия сообщений. С другой стороны, речь интернет-общения характеризуется спонтанностью, ситуативностью, высокой скоростью обмена репликами, незавершенностью высказываний и использованием разговорной лексики, что сближает её с устной беседой. М.Б. Бергельсон считает онлайн-коммуникацию способом «письменной фиксации устной речи» [Бергельсон, 2002, с. 58], тогда как Е.И. Литневская рассматривает её как «новый языковой и речевой феномен» – это «письменные формы разговорной речи, которые не имеют аналога в речевой практике предыдущих поколений, поскольку связаны с принципиально новыми материальными носителями текста» [Литневская, 2011, с. 80]. Мы принимаем точку зрения Е.И. Литневской, и в настоящей статье для определения речи интернет-общения будем использовать термин «письменная разговорная речь».

Исследователи сетевой пунктуации отмечают, что в письменной разговорной речи знаки препинания перестают употребляться в их традиционных функциях. В частности, точка больше не используется для обозначения конца предложения, указания на его повествовательный характер, завершенность сообщения и долгую паузу [Мухатаев, 2015, с. 6; Лузанова, 2019, с. 168; Дегтярева, 2020, с. 42; Шипилов, 2022, с. 224; Космарская, 2021, с. 117; Ягодкина, 2021, с. 59; Романова, 2021, с. 131]. Вместо точки соответствующую функцию стали выполнять перенос строки и отсутствие знака. Некоторые исследователи также пишут, что в этой функции употребляется закрывающая скобка [Шипилов, 2022, с. 225] или даже смайлик [Дегтярева, 2020, с. 43]. Однако точка не перестала использоваться вовсе. Как отмечают лингвисты, точка в онлайн-переписке начинает употребляться для обозначения: 1) отрицательных эмоций собеседника (обиды, неудовольствия, гнева, ярости и др.); 2) категоричности сообщения, серьезности адресанта; 3) желания прекратить диалог; 4) наличия дистанции между коммуникантами (при формальной переписке) [Мухатаев, 2015, с. 6; Лузанова, 2019, с. 168–169; Дегтярева, 2020, с. 42; Шипилов, 2022, с. 225; Космарская, 2021, с. 117; Ягодкина, 2021, с. 59].

Чтобы подтвердить положения лингвистов, а также определить полный перечень функций точки в неформальной онлайн-коммуникации, мы провели исследование, включающее: 1) наблюдение и анализ текстов переписки пользователей в мессенджерах (VK Мессенджер, WhatsApp*, Telegram); 2) социологический опрос, позволяющий выяснить возраст и пол людей, не употребляющих точку в письменной разговорной речи, определить причины этого явления и отношение к нему респондентов.

Материалом исследования послужил корпус личной переписки из мессенджеров (VK Мессенджер, WhatsApp* (*WhatsApp — продукт компании Meta, признанной экстремистской и запрещённой в РФ), Telegram),

содержащий более тысячи текстовых сообщений, отправленных разными пользователями в период с 2014 по 2024 год.

В результате анализа текстов переписки мы обнаружили, что, действительно, при неформальной онлайн-коммуникации в конце одного изолированно отправленного предложения точка часто опускается. Например (рис. 1–4):

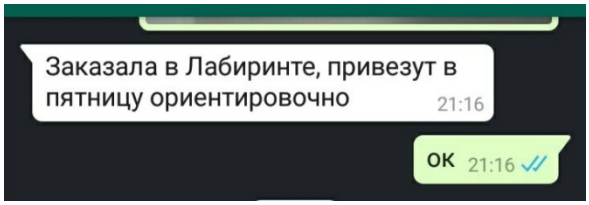



Рис. 1

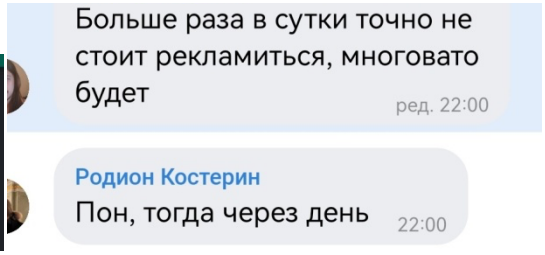



Рис. 2

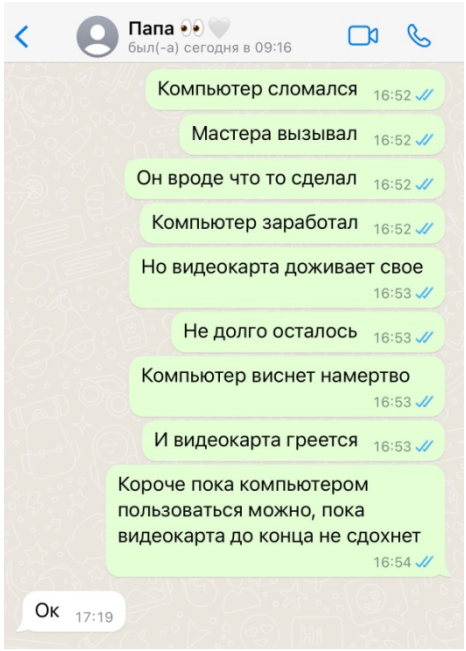



Рис. 3

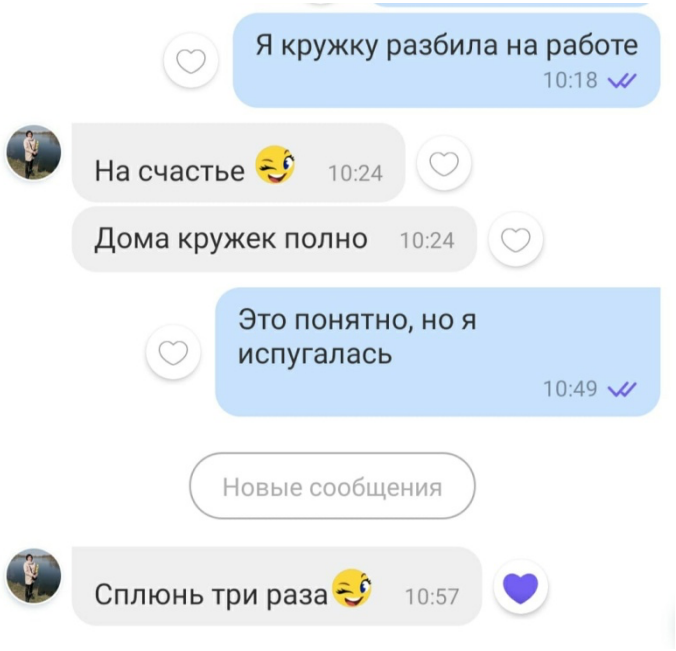



Рис. 4

Как видим, точка отсутствует как после коротких реплик («Ок»), так и после более длинных фраз («Заказала в Лабиринте, привезут в пятницу ориентировочно»).

Но в том случае, когда пользователь в одном сообщении набирает подряд два и более предложения, он чаще всего использует точку для их разграничения. В конце последнего из них точка не ставится. Например (рис. 5–6):

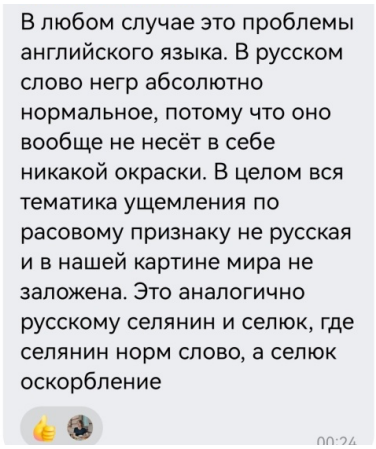



Рис. 5

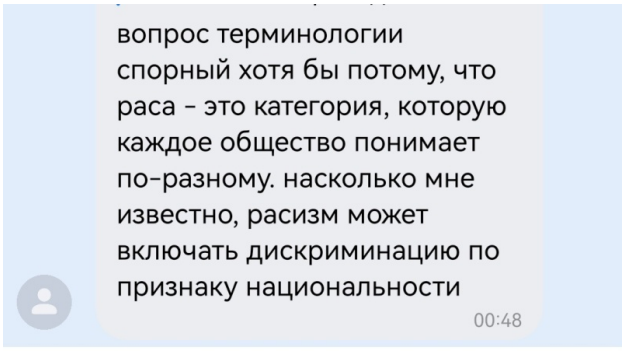



Рис. 6

Однако часто также встречаются примеры, когда точки не ставятся и между предложениями, написанными в одном сообщении. В этом случае средством разграничения становится перенос строки и заглавная буква следующего предложения. Например (рис. 7–8):

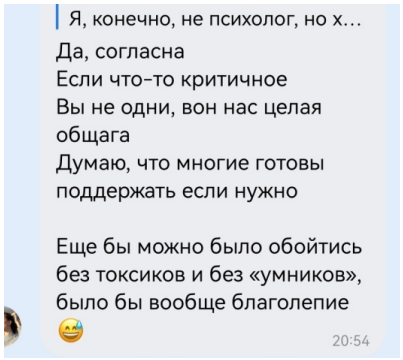



Рис. 7

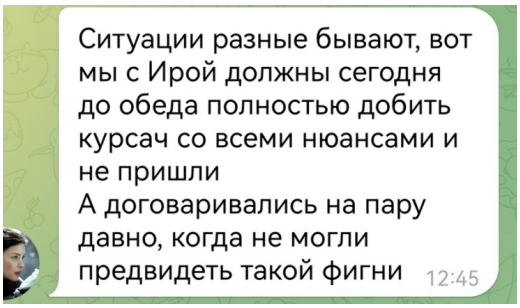



Рис. 8

Мы также рассмотрели особенности употребления орфографической точки в неформальной онлайн-коммуникации. Как показал анализ текстов переписки пользователей, точка в конце сокращений часто опускается. Встретились такие варианты, как «норм» (нормально), «пож» (пожалуйста), «ист» (история), «пон» (понятно), «стр» (страница), «вет» (ветеринарный), «вт» (вторник), «ср» (среда) и т.д. Например (рис. 9–10):

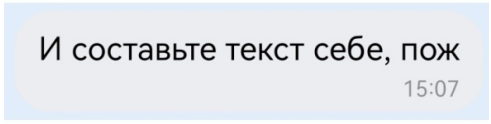



Рис. 9

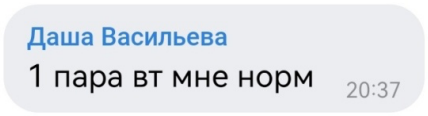



Рис. 10

Точки не ставятся и при оформлении общепринятых вариантов сокращений вроде «т.д.», «т.п.», «т.к.» (рис. 11–13):

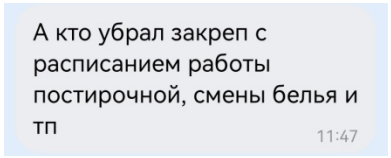



Рис. 11

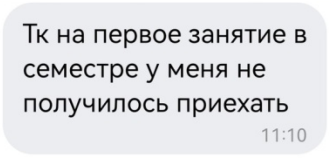



Рис. 12

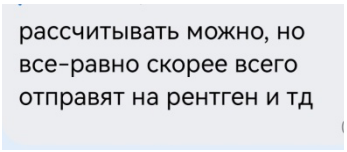



Рис. 13

Однако сокращение «т.е.» встретилось только в стандартном виде (рис. 14–16):

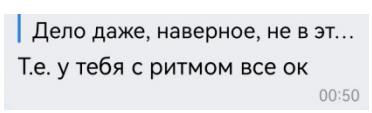



Рис. 14

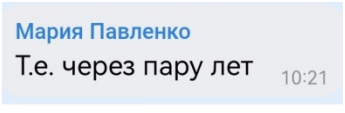



Рис. 15

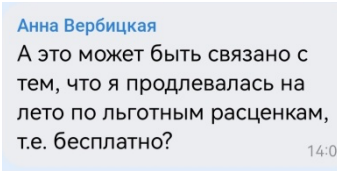



Рис. 16

Скорее всего, отсутствие опущения точек в этом случае связано с необходимостью разграничения сокращения *т.е.* (*то есть*) с формой указательного местоимения *те*, а также с сокращением личного местоимения *те* (*тебе*).

Кроме того, были выявлены случаи постановки точки после каждого слова в предложении или в отдельном словосочетании внутри предложения. Сами слова при

этом выделены верхним регистром – написаны заглавными буквами. Например (рис. 17–18):

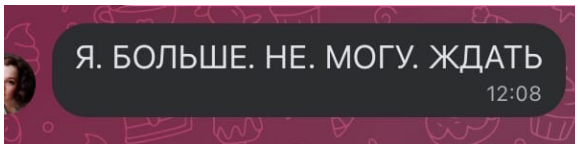



Рис. 17

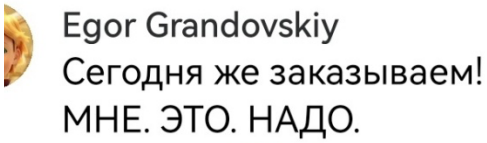



Рис. 18

Иногда точки ставятся при отсутствии выделения слов «капсом». Например (рис.19):

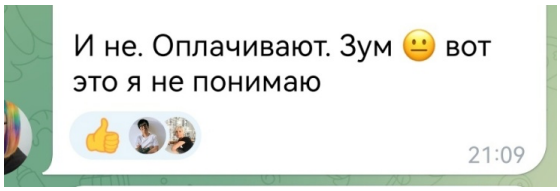



Рис. 19

В данных случаях актуализируется интонационная функция точки – обозначение долгой паузы. Точка разделяет предложение на сегменты и создает паузы между ними, тем самым способствует образованию интонационного эффекта медленной речи. Заглавные же буквы передают повышенный тон, с которым должно произноситься высказывание. При этом данные сегменты приобретают дополнительный прагматический смысл, что придаёт высказыванию экспрессивность. Такие сообщения могут нести как положительные, так и отрицательные эмоции. Например, высшую степень восхищения (*ТЫ. ПРОСТО. КОСМОС.*) или негодование, ярость (*СКОЛЬКО. МОЖНО. ТЕБЯ. ЖДАТЬ.*).

Чтобы подтвердить или опровергнуть наличие у точки функций обозначения отрицательных эмоций, категоричности, серьезности отправителя и указания на дистанцию между коммуникантами, мы провели социологический опрос. Нами была создана электронная анкета, которая распространялась через социальные сети (vkontakte.ru, odnoklassniki.ru) и состояла из трёх частей.

В первой части респондентам был предложен ряд вопросов, ответы на которые позволяют определить, используют ли опрашиваемые точку при неформальной онлайн-коммуникации, а также причины, по которым этот знак перестал употребляться в письменном варианте разговорной речи.

Во второй части опрашиваемым предлагались четыре изображения онлайн-переписки, в которых ответ собеседника заканчивается точкой. Респонденты должны были написать, видят ли они выражение дополнительного смысла в постановке точки в данном сообщении.

В третьей части анкеты было предложено ответить на вопросы, характеризующие респондента (пол, возраст, образование, род деятельности), а также определить по пятибалльной шкале своё отношение к тенденции пользователей не ставить точки в конце предложений при неформальной онлайн-коммуникации.

Всего в исследовании участвовало 278 человек в возрасте от 14 до 65 лет, с высшим, незаконченным высшим, средним общим, средним специальным, начальным профессиональным образованием, разного пола и профессиональной принадлежности.
Рассмотрим ответы, полученные на вопросы первой части анкеты.
На первый вопрос «*Ставите ли вы точку в конце одного изолированно отправленного предложения при неформальной переписке (например, с друзьями или сверстниками)?*» вариант «Всегда ставлю точку» выбрало 19 % респондентов (52 человека), вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» – 39 % (109 человек), **«Никогда не ставлю точку» – 42 %** (117 человек).
Респондентов, выбравших вариант «Ставлю точку только в определенных случаях», мы попросили описать данные случаи. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:
Таблица 1 – Ответы респондентов на первый вопрос первой части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Выражение негативных эмоций по отношению к собеседнику: обиды, недовольства, пассивной агрессии, злости, раздражения | 32 |
| Выражение серьезности разговора, строгости | 26 |
| Выражение дистанции между коммуникантами (когда адресат – малознакомый человек) | 13 |
| Выражение категоричности, бескомпромиссности (*выразить мнение, не подлежащее изменению; когда высказывание не подлежит обсуждению; чёткий отказ без возможности обсудить*) | 13 |
| Стремление подчеркнуть смысл сообщения, сделать на нём акцент (*усилить значение слов; подчеркнуть наиболее важную информацию*) | 11 |
| Выражение комичной серьезности, демонстрация мнимой категоричности в шутливой форме | 10 |
| Выражение нежелания продолжать коммуникацию, обозначение конца диалога | 6 |
| Выражение мнимой, шуточной обиды | 5 |
| Автоматическая постановка точки мобильным устройством | 2 |

Респондентов, выбравших вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» или «Никогда не ставлю точку», мы попросили описать причины, по которым они перестали использовать этот знак. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:

Таблица 2 – Ответы респондентов на второй вопрос первой части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Поставленная в конце предложения точка придает ему дополнительные смыслы (отрицательные эмоции, серьезность, категоричность и т.д.). | 102 |
| Точка кажется лишней, поскольку конец предложения маркируется другим способом – самой отправкой сообщения (*не несет логической ценности*). | 47 |
| Для экономии речевых усилий (*это дополнительная кнопка, за которой надо тянуться; для экономии времени*) | 30 |
| Под влиянием мнения окружающих (*другие собеседники не понимали мой стиль письма (с точками) и считали его странным/грубым; кто-то мне сказал, что таким образом я выгляжу строгой; некоторые люди воспринимают ее (точку) как негативную окраску*) | 7 |

На вопрос «*Если вы пишете несколько предложений подряд в одном сообщении, то ставите ли между ними точку (при неформальной переписке)?*» вариант **«Да»** выбрало **78 %** респондентов (216 человек), вариант «Не всегда» – 14 % (37 человек), «Нет» – 9 % (25 человек).

На вопрос «*Если вы пишете несколько предложений подряд в одном сообщении, то ставите ли точку в конце последнего из них (при неформальной переписке)?*» вариант «Да» выбрало 14 % респондентов (33 человека), вариант «Не всегда» – 11 % (25 человек), **«Нет» – 75 %** (170 человек). Этот вопрос был задан только тем респондентам, которые на первый вопрос ответили, что не всегда или никогда не ставят точку в конце предложения при неформальной онлайн-коммуникации (228 человек), поскольку для тех, кто всегда ставит точку, ответ на данный вопрос, очевидно, будет положительным.

Перейдем к рассмотрению ответов на вопросы **второй части анкеты**. В ней респондентам было предложено четыре изображения онлайн-переписки, на которых ответ собеседника заканчивался точкой. Опрашиваемые должны были написать, видят ли они выражение дополнительного смысла в данном сообщении.

На первом изображении был представлен фрагмент неформальной онлайн-коммуникации (рис. 20):

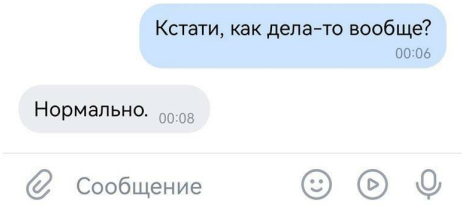



Рис. 20

На вопрос «Кажется ли вам, что точка в конце сообщения собеседника несет дополнительный смысл?» вариант «Нет» выбрало 35,6% респондентов (99 человек), вариант **«Да» – 64,4%** (179 человек).

Респондентов, выбравших вариант «Да», мы попросили описать дополнительные смыслы, передаваемые точкой. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:

Таблица 3 – Ответы респондентов на первый вопрос второй части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Негативные эмоции собеседника:<br>Обида<br>Недовольство<br>Отрицательная эмоция<br>Пассивная агрессия<br>Раздражение<br>Агрессия<br>Злость<br>Грусть<br>Напряжение<br>Неприязнь | 127:<br>29<br>18<br>18<br>14<br>13<br>12<br>12<br>7<br>3<br>1 |
| Нежелание собеседника продолжать коммуникацию (*про свое состояние собеседник не хочет распространяться; нет настроя на дальнейший диалог; желание, чтобы от него отстали; не хочет дальше продолжать эту тему; собеседник не хочет общаться в данный момент, ответом "отмахивается" от заданного вопроса; человек хочет показать, что не заинтересован в текущем общении; точка рушит диалог, кажется, что собеседник не хочет общаться*) | 53 |
| Отстраненность, безразличие, холодность, сдержанность собеседника | 11 |
| Серьезность, строгость сообщения | 5 |
| Неискренность собеседника | 1 |
| Сарказм | 1 |
| Стремление привлечь внимание собеседника (*чтобы собеседник поинтересовался, что случилось*) | 1 |
| Стремление собеседника показать собственную важность | 1 |

Как показал анализ ответов, больше половины респондентов отметили, что точка, поставленная в конце нейтрального по содержанию сообщения «Нормально», в контексте диалога выражающего информацию о неплохом состоянии дел собеседника, придала ему дополнительный негативный смысл. Респонденты посчитали, что адресат испытывает отрицательные эмоции, не хочет дальше общаться, что и передает постановка точки. Часть респондентов также указали, что видят дополнительные смыслы в точке только в том случае, если собеседник не является человеком старшего поколения.

На втором изображении был представлен фрагмент неформальной онлайн-коммуникации (рис. 21):

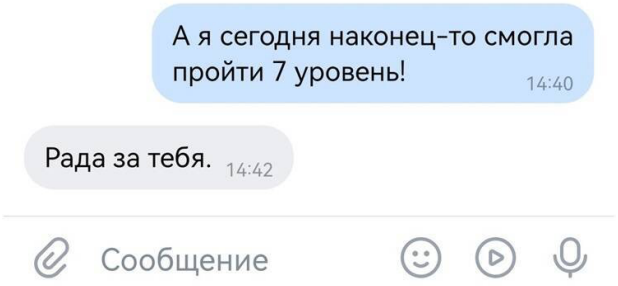



Рис. 21

На вопрос «Кажется ли вам, что точка в конце сообщения собеседника несет дополнительный смысл?» вариант «Нет» выбрало 32% респондентов (89 человек), вариант **«Да» – 68%** (189 человек).

Респондентов, выбравших вариант «Да», мы попросили описать дополнительные смыслы, передаваемые точкой. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:

Таблица 4 – Ответы респондентов на второй вопрос второй части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Неискренность собеседника (*человек говорит одно, а думает другое; на самом деле не испытывает никакой радости; собеседник фальшивит; не очень-то и рада; с лицемерием каким-то пишет*) | 61 |
| Безразличие, равнодушие, которое на самом деле испытывает собеседник | 35 |
| Зависть | 16 |
| Негативные эмоции собеседника:<br>Пассивная агрессия<br>Обида<br>Злость<br>Раздражение<br>Отрицательная эмоция<br>Неприязнь | 45:<br>21<br>7<br>6<br>3<br>3<br>2 |

| | |
|---|---|
| Недовольство (*только и делаешь, что сидишь играешь*)<br>Сдержанный гнев | 2<br>1 |
| Сарказм, насмешка | 29 |
| Нежелание собеседника продолжать коммуникацию | 20 |

Как показал анализ ответов, больше половины респондентов отметили, что точка, поставленная в конце положительного по содержанию сообщения «Рада за тебя», выражающего информацию о радостных чувствах собеседника по поводу действий адресата, придала ему дополнительный негативный смысл. Респонденты посчитали, что собеседник неискренен, в действительности ему равнодушны успехи друга или он даже завидует ему, либо он не хочет продолжать диалог, испытывает отрицательные эмоции по отношению к адресату, что и передает постановка точки. Некоторые респонденты также написали, что видят дополнительные смыслы в точке только в том случае, если собеседник не является человеком старшего поколения.

На третьем изображении был представлен фрагмент неформальной онлайн-коммуникации (рис. 22):

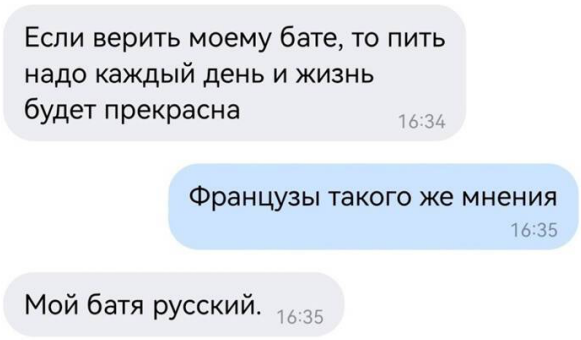



Рис. 22

На вопрос «Кажется ли вам, что точка в конце сообщения собеседника несет дополнительный смысл?» вариант «Нет» выбрало 43,5% респондентов (121 человек), вариант **«Да» – 56,5%** (157 человек).

Респондентов, выбравших вариант «Да», мы попросили описать дополнительные смыслы, передаваемые точкой. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:

Таблица 5 – Ответы респондентов на третий вопрос второй части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Категоричность, демонстративная уверенность собеседника в написанном (*точка ощущается как удар кулаком по столу; как я сказал, так и есть; он русский и точка; протест и категоричность; радикальность; уверенность и твёрдость своего сообщения; твердость мысли; сказал как отрезал*) | 36 |

| | |
|---|---|
| Стремление собеседника подчеркнуть сообщение, сделать на нём акцент (*подчеркнутость; акцент на противоположном; обратить на этом внимание*) | 24 |
| Серьезность собеседника | 12 |
| Негативные эмоции собеседника:<br>Агрессия<br>Обида<br>Недовольство<br>Отрицательная эмоция<br>Раздражение<br>Злость | 56:<br>20<br>12<br>11<br>6<br>4<br>3 |
| Усиление эффекта комичности (*юмористическая окраска; добавляет сообщению комичности; для усиления прикола; это рофловая*[1] *точка*). | 25 |
| Нежелание собеседника продолжать коммуникацию (*желание закончить диалог как можно скорее*). | 5 |

Как показал анализ ответов, чуть больше половины респондентов отметили, что точка, поставленная в конце нейтрального по содержанию сообщения «Мой батя русский», выражающего в контексте диалога утверждение факта, противоречащего словам собеседника, придала ему дополнительный смысл. Респонденты посчитали, что адресат стремится выразить категоричность, подчеркнуть безапелляционность утверждения, сделать на нем акцент, что и передает постановка точки. Часть респондентов решила, что адресата обидели слова собеседника (возможно, он увидел намек на попытку собеседника назвать его отца французом, что было воспринято как оскорбление), поэтому он поставил точку для выражения своих негативных эмоций. Другая часть респондентов посчитала, что собеседник пошутил, а точка была поставлена для усиления эффекта комичности – чтобы показать мнимую серьезность. Некоторые респонденты также отметили, что видят дополнительные смыслы в точке только в том случае, если собеседник не является человеком старшего поколения.

На четвертом изображении был представлен фрагмент формальной онлайн-коммуникации в мессенджере (рис. 23):

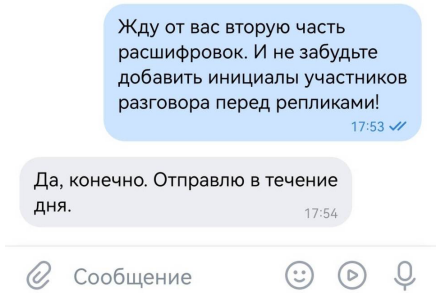



Рис. 23

[1] Рофл – шутка, прикол (от англ. rolling on the floor laughing – катаюсь по полу от смеха).

На вопрос «Кажется ли вам, что точка в конце сообщения собеседника несет дополнительный смысл?» вариант «Нет» выбрало 97,5% респондентов (271 человек), вариант «Да» – 2,5% (7 человек).

Респондентов, выбравших вариант «Да», мы попросили описать дополнительные смыслы, передаваемые точкой. На основе полученных ответов нами была составлена следующая таблица:

Таблица 6 – Ответы респондентов на четвертый вопрос второй части анкеты

| Ответы респондентов | Количество респондентов |
|---|---|
| Уважительное отношение собеседника | 3 |
| Негативные эмоции собеседника:<br>Недовольство<br>Агрессия | <br>2<br>1 |
| Нежелание собеседника продолжать коммуникацию | 1 |

Всего 2,5% респондентов отметили, что видят дополнительный смысл в точке, поставленной в конце нейтрального по смыслу сообщения при формальной коммуникации. Часть из них увидели выражение отрицательных эмоций собеседника, что можно объяснить влиянием на их ответы предшествующих заданий в анкете.

Таким образом, точка, поставленная в конце нейтрального по смыслу сообщения при формальной онлайн-коммуникации, продолжает восприниматься пользователями как знак конца предложения, не имеющий какой-либо коннотации.

Перейдем к рассмотрению ответов на вопросы третьей части анкеты.

Мы попросили респондентов определить по пятибалльной шкале своё отношение к тенденции пользователей не ставить точки в конце предложений при неформальной онлайн-коммуникации в мессенджерах. Согласно этой шкале: 1 – резко отрицательно, 2 – отрицательно, 3 – нейтрально, 4 – положительно, 5 – крайне положительно. Мы также оставили поле для комментария, чтобы желающие могли аргументировать свою позицию.

На вопрос «Как вы относитесь к тому, что пользователи не ставят точки в конце сообщений при неформальном общении в Интернете?» вариант «1 (крайне отрицательно)» выбрало 6% респондентов (16 человек), вариант «2 (отрицательно)» – 4% (12 человек), вариант «2 (нейтрально)» – 32% (89 человек), вариант «4 (положительно)» – 20% (57 человек), вариант «5 (крайне положительно)» – 38% (104 человека).

Итак, большая часть респондентов ответила, что к возникшей в разговорной письменной речи тенденции пользователей опускать точки относится нейтрально или крайне положительно.

В рамках исследования нам было важно проследить зависимость ответов от возраста респондентов, поэтому рассмотрим ответы на вопросы отдельно по возрастным группам.

1. **«50 лет и старше»**. Всего в опросе приняло участие 9 человек из данной возрастной группы.

На вопрос «*Ставите ли вы точку в конце одного изолированно отправленного предложения при неформальной переписке (например, с друзьями/сверстниками)?*» вариант **«Всегда ставлю точку»** выбрало **78 %** респондентов (7 человек), вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» – 22 % (2 человека), вариант «Никогда не ставлю точку» не выбрал никто. Респондентов, выбравших вариант «Ставлю точку только в определенных случаях», мы попросили описать данные случаи. Их ответы показали, что отсутствие точки у респондентов возрастной группы «50 лет и старше» связано с пропуском знака по случайности и невнимательности и воспринимается самими респондентами как ошибка.

На вопросы второй части анкеты 100% респондентов (9 человек) данной возрастной группы дали ответ, что не видят дополнительных смыслов, которые выражала бы точка в предложенных контекстах неформальной онлайн-коммуникации.

2. **«40–49 лет»**. Всего в опросе приняло участие 17 человек данной возрастной группы.

На вопрос «*Ставите ли вы точку в конце одного изолированно отправленного предложения при неформальной переписке (например, с друзьями/сверстниками)?*» вариант **«Всегда ставлю точку»** выбрало **65%** респондентов (11 человек), вариант «Никогда не ставлю точку» – 35% (6 человек), вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» не выбрал никто. Респондентов, выбравших вариант «Никогда не ставлю точку», мы попросили описать причины, по которым они перестали использовать этот знак. Их ответы показали, что отсутствие точки у респондентов возрастной группы «40–49 лет» связано со стремлением экономить языковые средства («чтобы не тратить время»).

На вопросы второй части анкеты 100% респондентов (17 человек) данной возрастной группы дали ответ, что не видят дополнительных смыслов, которые выражала бы точка в предложенных контекстах неформальной онлайн-коммуникации.

3. **«30–39 лет»**. Всего в опросе приняло участие 38 человек данной возрастной группы.

На первый вопрос «*Ставите ли вы точку в конце одного изолированно отправленного предложения при неформальной переписке (например, с друзьями/сверстниками)?*» вариант **«Всегда ставлю точку»** выбрало **42 %** респондентов (16 человек), вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» – 29 % (11 человек), вариант «Никогда не ставлю точку» – 29% (11 человек).

Респонденты, выбравшие вариант «Ставлю точку только в определенных случаях», среди таких случаев назвали стремление выразить негативные эмоции,

категоричность, желание прекратить диалог, а также автоматическую постановку знака самим устройством пользователя.

Респондентов, выбравших вариант «Никогда не ставлю точку», мы попросили описать причины, по которым они перестали использовать этот знак. Их ответы показали, что отсутствие точки у респондентов возрастной группы «30–39 лет» связано со стремлением экономить графические ресурсы языка, а также с тем, что точка кажется лишним символом при наличии другого способа обозначить конец высказывания – переноса строки.

На вопросы второй части анкеты 58% респондентов (23 человек) данной возрастной группы дали ответ, что не видят дополнительных смыслов, которые выражала бы точка в предложенных контекстах неформальной онлайн-коммуникации, 42% (15 человек) отметили, что видят в постановке точки выражение дополнительных негативных смыслов.

4. **«15–29 лет»**. Всего в опросе приняло участие 214 человек из данной возрастной группы.

На первый вопрос «*Ставите ли вы точку в конце одного изолированно отправленного предложения при неформальной переписке (например, с друзьями/сверстниками)?*» вариант «Всегда ставлю точку» выбрало 8 % респондентов (18 человек), вариант «Ставлю точку только в определенных случаях» – 45 % (96 человек), вариант «Никогда не ставлю точку» – 47 % (100 человек).

Респонденты, выбравшие вариант «Ставлю точку только в определенных случаях», среди таких случаев назвали стремление выразить отрицательные эмоции, серьезность, категоричность, желание прекратить диалог. Особенно стоит отметить не встречавшиеся у других возрастных групп варианты – выражение комичной серьёзности и шуточной обиды.

Респондентов, выбравших вариант «Никогда не ставлю точку», мы попросили описать причины, по которым они перестали использовать этот знак. Помимо причин, которые уже упоминали опрашиваемые из других возрастных групп (действие принципа речевой экономии и избыточность точки вследствие наличия переноса строки), респонденты возрастной категории «15–29 лет» отметили также такие факторы, как наличие у точки негативных смыслов и влияние мнения окружающих.

На вопросы второй части анкеты 19% респондентов (40 человек) данной возрастной группы дали ответ, что не видят дополнительных смыслов, которые выражала бы точка в предложенных контекстах неформальной онлайн-коммуникации, 81% (174 человека) отметили, что видят в постановке точки выражение дополнительного негативного смысла.

Таким образом, в результате проведённого исследования было выявлено, что респонденты старшего поколения (в возрасте пятидесяти лет и старше) продолжают ставить точку в конце одного изолированно отправленного предложения, не видят в ней дополнительного негативного смысла (в возрасте сорока лет и старше).

Респонденты других возрастных групп воспринимают точку как знак, несущий негативную коннотацию: она передает информацию о серьезности, категоричности, отрицательных эмоциях собеседника, о его нежелании вести диалог, а также наличии дистанции между коммуникантами. При этом точка, поставленная в конце предложения при формальной онлайн-коммуникации в мессенджерах, не несет коннотации ни для старшего, ни для младшего поколения.

Рассмотрим возможные причины, по которым точка начинает восприниматься как знак, имеющий отрицательную коннотацию. Как было отмечено выше, нейтральным маркером конца предложения в письменной разговорной речи становится отсутствие знака. Поэтому употребление точки в данной позиции заставляет адресата обратить на нее внимание. Точка может вызывать у пользователей ассоциации с нормативным письмом и строгими правилами пунктуации, поэтому в ситуации неформальной онлайн-коммуникации ее постановка кажется проявлением отчужденности пишущего от адресата. Возникает ощущение, что из дружественной беседы коммуникация превращается в холодный, отстраненный диалог.

Появление у точки функций обозначения желания собеседника закончить разговор, бескомпромиссности, категоричности может быть связано с семантикой самого знака. Как отмечает С. В. Друговейко-Должанская, знаки препинания обладают определенным символическим смыслом, который «безусловно присутствует в сознании носителей языка и в значительной мере явлен уже национальной фразеологией» [Друговейко-Должанская, Попов, 2019, с. 320]. Точка как конечный пунктуационный знак обладает семантикой неизбежного конца, бесповоротной окончательности. Это проявляется и в значении фразеологических оборотов: *ставить точку* – заканчивать что-либо, *дойти до точки* – дойти до крайности, *и точка* – окончательное решение и др. Поэтому, когда в письменной разговорной речи точка теряет свою синтаксическую функцию, этот символический смысл выступает на первый план и знак начинает восприниматься как маркер категоричности, строгости, суровости. Кроме того, точка как знак конца может противоречить такой черте онлайн-коммуникации, как неприоритетность законченности. В процессе онлайн-общения диалог осуществляется в непрерывном режиме: даже если он прекращается, то эта остановка воспринимается как временная. Предполагается, что обмен репликами может быть возобновлён в любой момент. Поставленная точка в данном случае служит сигналом того, что участник коммуникации не имеет намерения продолжать диалог.

Отметим также, что использование пользователями точки для выражения их негативных эмоций вызвано недоступностью паравербалики в компьютерно-опосредованном общении, чертой, сближающей данный тип коммуникации с письменной речью. Точка в данном случае функционально замещает интонацию недовольства, пассивной агрессии.

Таким образом, в современной русской письменной разговорной речи наблюдаются значительные изменения в употреблении точки. Как показало проведенное

исследование, молодое поколение, в отличие от старшего, перестает использовать точку в ее традиционных функциях (для указания на конец одного предложения, завершенность мысли, долгую паузу) при неформальной онлайн-коммуникации. При написании нескольких предложений в одном сообщении точка может ставиться для их разграничения. Однако и в этом случае точка используется не всегда: знак часто опускается, а функцию разделения текста начинают выполнять перенос строки и прописная буква следующего предложения. Причинами данного явления стали действие принципа языковой экономии, наличие в онлайн-пространстве других способов маркировки законченности предложения, возникновение у точки негативных коннотаций. Подчеркнем, что данные факторы в разной степени соответствуют пунктуационной практике респондентов разных возрастных групп. Как показали результаты анкетирования, третью причину указывали только опрашиваемые возрастной группы «15–29 лет», тогда как для респондентов старшего возраста (30 лет и старше) она была нерелевантной. Кроме того, было выявлено, что в онлайн-коммуникации точка перестает использоваться в функции сокращения слов, единичные случаи ее употребления обусловлены необходимостью избежать неверного понимания сообщения. Помимо этого, в результате анализа текстов онлайн-переписки было установлено, что точка используется совместно с написанием слов «капсом» как экспрессивный прием.

Проведенное исследование также позволило подтвердить положения лингвистов о появлении новых функций точки в современной письменной разговорной речи. Ими стали выражение: а) отрицательных эмоций отправителя, б) его серьезности, категоричности, в) нежелания продолжать коммуникацию, г) дистанции между собеседниками. Кроме того, были выявлены ранее не описанные функции: д) обозначение подчеркнутой значимости высказывания, е) указание на мнимую, шуточную категоричность, серьезность, обиду. Было выяснено также, что восприятие точки респондентами (по преимуществу младшего поколения) зависит от контекста и имеющейся информации об отправителе. Точка в конце сообщения представителя старшего поколения или человека, всегда соблюдающего пунктуационные правила, не будет иметь негативной коннотации.

## Литература


1. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурные коммуникации. – 2002. – № 1. – С. 55–67.
2. Дегтярева К. В. О пунктуационном оформлении русской электронной речи неофициальных сфер общения / К. В. Дегтярева // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2020. – № 30. – С. 40–44.
3. Друговейко-Должанская С. В., Попов М. Б. Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: учебник. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. – 400 с.
4. Космарская И. В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 110–121.
5. Литневская Е. И. Письменные формы русской разговорной речи (к постановке проблемы). Монография. М.: «МАКС Пресс», 2011. – 301 с.
6. Лузанова К. К. Некоторые особенности графического выражения эмотивности в социальной сети «ВКонтакте» // Время науки – The Times of Science. – 2019. – № 2. – С. 168–170.
7. Мухатаев А. Цифровой этикет: Точку можно не ставить. Look At Me [Электронный ресурс]. 14.05.2015. URL: http://www.lookatme.ru/mag/how-to/etiquette/214233-etiquetteno-full-stop (Дата обращения: 30.04.2024).
8. Романова Т. В. Пунктуационные особенности сетевого общения / Т. В. Романова // Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2021. – С. 126–133.
9. Шипилов М. Ю. Особенности употребления конечных знаков препинания в Интернете как отражение специфики неофициальной коммуникации / М. Ю. Шипилов // Оригинальные исследования. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 221–230.
10. Ягодкина М. В. «Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации // Art Logos. – 2021. – № 3. – С. 55–58.

# Запрос совета в профессиональном дискурсе преподавателей русского языка как иностранного

**Харитонова Ирина Сергеевна**
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
преподаватель русского языка как иностранного
xarit22ir1@mail.ru

*Статья посвящена анализу речевого жанра запрос совета в профессиональном дискурсе преподавателей русского языка как иностранного. Выявляются жанровые признаки запроса совета с исходными данными об ученике/группе, запроса совета с жалобой на тщетность усилий, запроса совета, инициируемого вопросом от ученика. Полученные результаты расширяют представления о закономерностях профессиональной коммуникации.*

***Ключевые слова:*** *профессиональный дискурс, языковая личность преподавателя русского языка как иностранного, речевой жанр, запрос совета.*

# Request for advice in the professional discourse of Russian as a foreign language teachers

**Kharitonova Irina Sergeevna**
South Ural State University
Chelyabinsk, Russia
lecturer of Russian as a foreign language

*The* article *is* devoted *to the* analysis *of the* speech genre *of the* request *for* advice in *the* professional discourse *of* teachers *of* Russian as *a* foreign *language*. The genre features *of a* request *for* advice with initial data about *a* student/group and *a* request *for* advice complaining *about* the futility *of* efforts *are revealed*. *The* results obtained expand *the* understanding of *the* patterns *of* professional communication.

**Key words:** professional discourse, linguistic personality *of a* teacher *of* Russian as *a* foreign *language*, speech genre, request *for* advice.

С целью обмена практикой и опытом, выработки и поиска новых знаний, разработки более эффективных подходов в вопросах решения существующих профессиональных задач создаются виртуальные профессиональные сообщества [Натейкина, 2015, с. 85]. Такие цели закономерно определяют коммуникативную ситуацию «вопрос-ответ», когда один из специалистов спрашивает/ просит совета/предлагает, а другой - отвечает/даёт совет/поддерживает или возражает. В

данной статье мы остановимся на жанре запрос совета, распространённом во всех сферах профессиональной деятельности в связи со своей коммуникативной ролью и прагматической ценностью. Вслед за А.С. Яблоковой мы определяем запрос совета как дискурсивное событие, включающее в себя комплекс речевых действий, направленных на достижение единой коммуникативной цели – побуждение адресата к предоставлению совета. [Яблокова, 2023, с. 87-88].

Содержание профессиональной деятельности определяет характеристики профессиональной коммуникации [Голованова, 2013, с. 33]. Наша гипотеза состояла в том, что специфика профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного, стратегической целью которой является формирование вторичной языковой личности, найдёт отражение в жанре запроса. Материалом для исследования послужили запросы совета из закрытого профессионального чата РКИ Talks Методика (https://t.me/rkitoday).

В содержательном аспекте запросы весьма разнообразны: пользователи чата обращаются друг к другу за рекомендациями по подбору материала, по организации занятия, по оплате, по трудоустройству и пр. По форме все запросы в общем можно разделить на простые, содержащие одиночный вопрос/ череду вопросов/ вопрос с уточнением, комментарием (не более 3 предложений) и развернутые, эксплицирующие предысторию возникновения вопроса (более 3 предложений), которые собственно и представляют лингвистический интерес.

Наиболее популярным в группе развёрнутых запросов является запрос совета с исходными данными об ученике/группе (здесь и далее классификация автора).

Приведём наглядные примеры:

- *Запрос: девушка, 25 лет, из Европы, хорошо говорит по-русски, но с трудом читает, совсем не пишет. Русскому языку учила мама, родившаяся в России. Как думаете, можно использовать пособие Каган «Учимся писать по-русски: экспресс-курс для двуязычных взрослых»?*
- *Нужен совет. Появилась группа афганских женщин, в основном домохозяйки среднего возраста, которые просят проводить с ними не только уроки, нацеленные на грамматику, но и что-то похожее на разговорный клуб. Их уровень А1. Может кто-то работал с таким контингентом и можете посоветовать фильмы, тексты, рабочие листы для них. Вообще работаю с ними по «Привет, Россия», но им мало.*

Конечной целью таких запросов является получение рекомендации по подбору учебного пособия, подходу в обучении или способам решения проблемы освоения той или иной темы, но для достижения этой цели преподавателю русского языка как иностранного необходимо указать особенности личности и языковой личности ученика/группы.

Вводные характеристики включают в себя указания на пол, возраст (*девушка, 25 лет; женщины; ученик возрастной, подросток)*, на национальную принадлежность или

родной язык (*группа афганских женщин, корейцы, группа студентов из Африки, её родной язык персидский*), на уровень владения русским языком (*нулевой, не ниже В1, ложные начинающие, по-русски знает «Здравствуйте, спасибо, до свидания»*) или на степень освоения языка, сформированность речевых умений (*лексики в разговоре не хватает, пишет с ошибками, неплохо читает; у него нормальный словарный запас бытовой лексики, но общение грамматически на инфинитивах и номинативах, понимает меня довольно неплохо*) на цели и задачи ученика (*сдают 4 уровень китайского экзамена по русскому языку; хочет развить словарный запас, сдать тест и писать по-русски без ошибок),* на специальность ученика или сферу его деятельности (*отправлены на обучение от своей компании, компания занимается производством запчастей для авто; медики; инженерный профиль; балерина),* на черты характера (*прилежные китайцы; дисциплинированные студенты; с хорошим чувством юмора, активный и любознательный; особо дотошные, неуверенная в себе),* на условия бытования (*у него русскоговорящая жена и тёща; вне языковой среды, общается с русскими),* на интересы (*фанат хэви-метала 80-х*; *он увлекается географией).* Характеристики даны в порядке их частотности включения в запрос. Отметим, что не все из перечисленных вводных параметров присутствуют в одном сообщение, здесь представлена обобщающая информация. Кроме данных о личности студента важным дополнением выступает информация о продолжительности занятий, их периодичности *(занимаемся с ноября; +/- 5 месяцев; 3 раза в неделю по полтора часа; уже год)* об учебном материале (*идём по «Поехали», за основу был взят…, беру аутентичные тексты*).

Характерным для описания личности ученика и его речевых умений является использование противительных и уступительных конструкций. В конструкциях с союзом но, маркирующем нарушение нормативной картины мира, содержится скрытая полемика [Иоанесян, 2014]. В запросах совета с вводными характеристиками об ученике по одну сторону от союза но даётся положительная оценка, по другую – отрицательная. Хорошее и плохое может располагаться по разные стороны от союза, но решающим для общей оценки является вторая часть конструкции. Так, во фразе *Вроде грамматику понимает, но в разговорной речи всегда делает ошибки* автор констатирует противоречие «*понимает – делает ошибки*», т.е. в «нормальной» картине мира преподавателя иностранного языка, если ученик понимает грамматику, то он должен и говорить без ошибок. В следующем примере очень наглядно значение союза но как маркера обманутого ожидания (термин Урысон): *Алфавит знает не полностью, читать не любит и учиться читать не собирается, но на слух воспринимает и воспроизводит фразы и слова отлично.* В первой и второй части предложения могут быть неоднородные характеристики: *Он очень! коммуникативный, с хорошим чувством юмора, активный и любознательный, но часто переходит на английский; Способный, но есть проблемы с фонетикой.* Первая часть предложений содержит позитивные качества и черты характера личности ученика, а вторая часть сообщает об особенностях, создающих препятствия к освоению языка. Союз *хотя* имплицирует нереализованную

причинно-следственную связь: *Говорит с кучей ошибок, хотя и «учит» уже более 15 лет; Хотя старательно все делает дома, каждый урок забывает лексику предыдущих уроков; Несмотря на то, что в его языке тоже они [возвратные глаголы] есть, в русском все делает неправильно.*

При отрицательной оценке языковой личности студента преподаватели часто обращаются к разговорным единицам, в том числе фразеологическим, характеризующимся эмоциональной насыщенностью (*во рту каша, с грамматикой печальная печаль, лепят по аналогии).*

Традиционные обозначения уровня языковой компетенции учеников (A1, A2, B1, B2, C1, C2) преподаватели РКИ дополняют определениями с качественно-количественным значением: *достаточно хороший уровень А2*, *грязный В1, условный А2.*

Частотность запросов совета с исходными данными, в первую очередь, подчёркивает невозможность универсального похода в обучении иностранным языкам в силу национально-культурных, индивидуально-психологических различий обучающихся и контекста ситуации. Данный тип запроса воссоздаёт языковую личность обучающегося/группы, характеризуется детализированностью, что обеспечивает всестороннее осмысление проблемы коллегами и способствует получению адекватной рекомендации. Отсутствие в сообщении важных параметров закономерно вызывает у собеседников дополнительные вопросы (*А какой родной язык студента?; У них есть понимание, как строится предложение?),* только после ответа на которые они готовы давать совет.

Типичным для дискурса преподавателей РКИ также является запрос совета с жалобой на тщетность усилий: *Коллеги, ситуация караул. Прошу профессиональной помощи 🙏Китайские аспиранты, сдавшие В2 с хорошим результатом. Претендуют на С1🤪 мой мозг просто взорвётся скоро. Занимаемся с ноября. Мы не можем одолеть задание с репликами в субтесте «чтение». Они упорно не понимают =(не хотят понимать) логичность построения диалога. Мы прочитали несколько десятков диалогов- интервью, брали худ.литературу (Чехов, Булгаков). Все понятно. Как только даем задание расставить реплики- не могут определить, расставляют правильно только вопросы. Говорят, что понять «русскую мысль» невозможно 😂 Посоветуйте, пожалуйста, хоть что-нибудь, кидайте тапками, но с советами❤️*

В общих чертах этот тип запроса иллюстрирует переживания преподавателей по поводу многократных неуспешных попыток объяснения материала. Жанрообразующими компонентами запроса с жалобой на тщетность усилий становятся сведения об усилиях преподавателя, выражаемые перечислением действий или одиночным образным выражением (*прочитали несколько десятков диалогов, уже чуть ли не на пальцах объясняем)* и тщетности этих усилий, выражаемое синтаксически с помощью противительного союза но или/и частицы всё равно *(Студенты в теории понимают «что это? Это дом», «какой дом старый - этот», но всё равно путаются).* В запросе совета с жалобой на тщетность усилий информация о личности студента

также присутствует, причём чаще это характеристики безоценочные (уровень владения языком, национальность) или положительно-оценочные *(аспиранты, сдавшие B2 с хорошим результатом, претендуют на C1🤪; студентка B1+, неплохо ориентируется в видах глагола),* усиливающие переживания, но смысловой центр занимает информация об усилиях и их тщетности, для которых русисты «выбирают» экспрессивные выражения (*я как попугай*, *я «выпрыгивала из штанов» весь год, мой мозг просто взорвется скоро, ситуация караул, какая-то беда)*. Преподаватели, используя местоимение *мы* (я и студент), подчеркивают, что трудность в объяснении/освоении материала является совместной (*С [ы] мы разобрались, а тут полный ступор; Мы уже 3 й месяц бьемся)*. Для запроса совета с жалобой на тщетность усилий характерно использование параграфем, усиливающих эмоциональность высказывания.

Функционирование данного типа запроса свидетельствует о высокой профессиональной ответственности: преподаватель РКИ, открыто заявляя о возникшей в процессе обучения проблеме, не боится критики и осуждений в свой адрес. Содержательный анализ сообщений и выявление наиболее частых затруднений может быть полезным для их теоретического переосмысления и практической подачи в программах по повышению квалификации преподавателей РКИ.

Ещё один выделяющийся в потоке запросов является запрос совета, инициируемый вопросом от ученика: *Добрый вечер, коллеги! Сегодня студент (уровень примерно A1) спросил, в чем отличие глаголов «быть» и «являться» (студент англоговорящий). Честно говоря, вопрос застал меня врасплох, но я сказала, что отличие только в том, что глагол «быть» в настоящем времени почти не употребляются, а также «быть» чаще используется в значении нахождения в определенном месте или состоянии, а глагол «являться» чаще используется в значении «относящийся к чему-то, к какой-то категории». Что можете дополнить?))*

Помимо того, что уже сам запрос свидетельствует о затруднении самостоятельно ответить на вопрос, авторы могут выражать своё затруднение эксплицитно (*вопрос застал меня врасплох, я не смогла объяснить, я запуталась, у меня ступор)*. Нередко в данном типе запроса присутствуют собственные рассуждения автора по задаваемому вопросу, но для подтверждения/опровержения своих предположений преподаватель обращается за советом к профессиональной общественности.

Вероятно, большинство простых запросов также были вызваны учебной ситуацией, но преподаватели опускают предысторию и задают вопрос лаконично.

Регулярность запросов совета с исходными данными об ученике/группе, запросов совета с жалобой на тщетность усилий, запросов совета, инициируемый вопросом от ученика позволяет говорить о наличии собственной системы жанровой классификации в дискурсе преподавателей РКИ. Включение в сообщение сведений об ученике (в запросе с исходными данными прямо; в двух других опосредованно - через описание проблем, отсылкой на авторство вопроса) подтверждают нашу гипотезу. Запросы

предопределяют развитие профессионального диалога и ответных жанровых форм, изучение которых является перспективным.

## Литература


1. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2013. – №1. – С. 32–35.
2. Иоанесян Е.Р. Союз но: особенности употребления// **Институт языкознания Российской академии наук**, 2014. – Вып.2. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/12.pdf (дата обращения: 02.06.2025).
3. Натейкина Ю.О. Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом / Ю.О. Натейкина // Наука вчера, сегодня, завтра: Сб. ст. по материалам XX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2015. – №1 (18). – 90 с.
4. Яблокова А.С. Дискурсивные стратегии запроса совета в рамках формата рубрики «Agony Aunt» в американских глянцевых СМИ // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2023. – №3. – С. 86–95.

# Военная лексика в произведениях Ф. И. Достоевского

**Чжан Юаньцзэ**
Аспирант
Институт филологии и межкультурной коммуникации КФУ
Казань,Россия
zhangyuanze999@163.com

*Данная статья посвящена анализу использования военной терминологии в прозаических произведениях Ф.М. Достоевского. Рассматриваются особенности употребления военной лексики в романах "Преступление и наказание", "Братья Карамазовы", а также в мемуарной прозе писателя, в частности в "Записках из Мёртвого дома". Проводится сравнительный анализ военных терминов в разных произведениях Достоевского. Выявляются различные функции военной лексики: создание реалистичных описаний, характеристика персонажей, передача авторского отношения. Определяется важная роль военной терминологии в раскрытии замысла произведений и авторской позиции Достоевского. Делается вывод о многогранности, разнообразии и художественной значимости военной лексики в прозе Достоевского. Отмечается недостаточная изученность данной темы и необходимость дальнейших исследований в этой области.*

***Ключевые слова: военная терминология,*** *терминологические словосочетания,* ***военная проза,*** *русский язык,* ***английский язык,*** *перевод сопоставительный анализ, транслитерация,*

# Military terminology in the prose works of F. I. Dostoevsky

**Zhang Yuanze**
**Kazan Federal University**

*This article is devoted to the analysis of the use of military terminology in the prose works of F. M. Dostoevsky. The peculiarities of the use of military vocabulary in the novels "Crime and Punishment", "The Brothers Karamazov", as well as in the writer's memoir prose, in particular in "Notes from the Dead House" are considered. A comparative analysis of military terms in different works by Dostoevsky is carried out. Different functions of military vocabulary are revealed: creation of realistic descriptions, characterization of characters, transfer of author's attitude. The important role of military terminology in revealing the idea of works and author's position of Dostoevsky is determined. It is concluded that military*

*vocabulary in Dostoevsky's prose is multifaceted, diverse and artistically significant. The insufficient study of this topic and the need for further research in this area is noted.*

***Keywords** : military terminology, terminological word combinations, military prose, Russian language, English language, translation comparative analysis, transliteration*

Статья А. Н. Гамова рассматривает разнообразные подходы к определению понятий "военная терминология" и "военный термин" в современном языкознании. Автор проводит анализ основных отраслевых групп военной терминологии, выявляя их сходства и различия, а также выражает собственное мнение относительно статуса военного термина [1, С. 1]. Гамов придерживается точки зрения Л.Л. Нелюбина, считая, что военный термин служит для обозначения специальных понятий в области военного дела. Он также подчеркивает, что военная терминология обладает определенной внутренней организацией и представляет собой систему терминов, отражающих понятийный аппарат военной науки.

Гамов делает вывод о том, что военная терминология представляет собой сложную и динамичную систему, требующую дальнейшего исследования и систематизации. В статье также представлены определения "военной терминологии" и "военного термина" от различных авторов, таких как А.Г. Рябов, В.Н. Шевчук, В.П. Коровушкин, Ю.Г. Кочарян, Л.Л. Нелюбин и другие, и проводится сравнение их сходств и различий.

Ученые предложили несколько определений понятия "военные термины", охватывающих несколько ключевых аспектов, которые можно классифицировать следующим образом[Там же,С. 1-6]:

*Форма и структура (Форма и структура):*

В.Н. Шевчук подчеркивает, что военные термины представляют собой стабильные синтетические или аналитические единицы наименования, структура которых соответствует системе понятий в области военной специализации.

В.П. Коровушкин определяет их как стандартные лексические или синтаксические единицы с нейтральным содержанием, предназначенные для выражения общих или военной деятельности, их могут составлять как слова, так и фразы.

Ю.Г. Кочарян определяет их как слова или фразы, используемые для выражения конкретных специальных понятий в области военной науки или военной техники.

*Лингвистические и коммуникативные аспекты (Лингвистические и коммуникативные аспекты):*

Л.Л. Нелюбин включает военные термины в состав языка военной подсистемы, предназначенные для точного и экономичного выражения конкретных концепций в области военной науки, с целью обеспечения взаимопонимания между специалистами.

Военная терминология в прозе русской - это тема, которая изучает особенности и развитие военной лексики в художественных текстах на русском языке. Эта тема представляет интерес для лингвистов, культурологов, историков, литературоведов и просто любителей военной прозы. В данном обзоре мы рассмотрим некоторые работы исследователей, которые занимались этой темой в разные периоды.

Одним из первых исследователей, которые обратили внимание на военную терминологию в русской прозе, был Е. А. Елина[2]. Она анализировала социолингвистический аспект речи персонажей-военных в русской прозе XIX-начала XX века. Она выделял различные типы военной речи, такие как командная, боевая, служебная, бытовая и т.д. Также рассматривал влияние военной речи на общий стиль художественного произведения и на характеристику персонажей.

Другим исследователем, который занимался военной терминологией в русской прозе, был А. И. Леонов[3,С. 120-122]. Он исследовал лингвокультурные особенности англоязычной и русской военной терминологии, н сравнивал военные термины по различным критериям, таким какструк тура, семантика, мотивация, этимология, функциональность и т.д.

В современный период одними из активных исследователей военной терминологии в русской прозе являются Л. Г. Попова и А. Н. Гамов[4,С. 92]. Они занимаются сопоставительным анализом военных терминов в англоязычной и русской военной прозе XX-XXI веков. Они выделяют основные тенденции и закономерности в развитии военной лексики в обоих языках. Они также рассматривают военную терминологию как средство художественной выразительности и как отражение культурных и исторических особенностей народов.

Кроме того, существуют и другие исследователи, которые изучают военную терминологию в русской прозе с разных точек зрения. Например, Л. В. Горбань[5] изучает военно-морскую лексику русского языка в синхронии и диахронии. Ю. С. Горбунова и В. В. Хиркина[6] рассматривают приемы изучения терминологической лексики на уроках русского языка в средней школе. В. Д. Линьков, Е. А. Тозыякова[7] и А. В. Уланов[8] затрагивают вопросы структуры, специфики и эволюции русского военного дискурса и военной лексики в русском языке XVII-XX веков. С. Шуай проводит сопоставительный анализ военной терминологии в русском и английском языках[9]. БЛ Бойко описывает военную лексику и военную терминологию в словарях и текстах различных функциональных стилей. Ю. С. Копотева рассматривает лексико-семантические особенности немецких военных терминов и их роль в художественной прозе[10,С. 214-219]. С. Н. Семенова анализирует коммуникативно-прагматические характеристики стихотворения МЮ Лермонтова «Бородино» на русском и английском языках[11,С. 62]. Е. А. Малиновский и М. Махмуд исследуют функционирование военной лексики в художественной ткани романа Ю. Бондарева «Горячий снег»[12,С. 4-10] .

Таким образом, военная терминология в прозе русской - это многогранная и актуальная тема, которая требует дальнейшего изучения и развития. Военная

терминология не только отражает реалии военной жизни, но и служит художественным средством, которое позволяет создавать образы, передавать эмоции, выражать оценки и взгляды авторов и персонажей. Военная терминология также свидетельствует о развитии русского языка и культуры, а также о контактах с другими языками и культурами. Военная терминология в прозе русской - это тема, которая заслуживает внимания и уважения.

Ф.М. Достоевского имеет множество исследователей, таких как: А.В. Уланов[13], И.Ф. Прийма[14,С. 25], Г.А. Ахметова[15,С. 57-58], Н.Г. Федосеенко[16,С. 108-115], М.Л. Бедрикова[17] и др. Они рассматривают творчество и мышление Ф.М. Достоевского с различных точек зрения и методов. Исследования перечисленных ученых затрагивают разнообразные жанры произведений Ф.М. Достоевского,ие как исторический роман, психологический роман, утопический роман, малая проза и другие. Большинство исследователей у такделяют особ

Эти несколько российских ученое внимание психологическим романам Ф.М. Достоевского, которые исследуют внутренний мир персонажей и социальные отношения, такие как "Преступление и наказание", "Братья Карамазовы" и др.ых занимаются различными областями и внесли значительный вклад в российскую литературу и языкознание. А.В. Уланов специализируется на изучении военной терминологии и речи в России, подробно анализируя историю, функции, типы и стили военной речи в своей докторской диссертации "Структура, особенности и эволюция российской военной речи с XIX века до начала XX века", опубликованной в 2014 году. В своей работе он также раскрывает взаимосвязь военной речи с другими общественными языками.

И. Ф. Прийма специализируется на исследовании произведений Ф.М. Достоевского. В 2016 году он опубликовал статью "Макроскопические проблемы романа в 'Дневнике писателя' Ф.М. Достоевского", в которой подробно рассматриваются темы, структура и художественные особенности романов, созданных Достоевским в "Дневнике писателя", а также связь этих произведений с социальной и политической реальностью того времени.

Г. А. Ахметова занимается исследованием творчества Е. Замятина. В 2013 году она опубликовала статью "Роман Е. Замятина 'Мы' в контексте русской классической литературы (М. Салтыков-Щедрин, Ф. М. Достоевский)", в которой сравнивает антиутопический роман Замятина "Мы" с произведениями Салтыкова-Щедрина и Достоевского, выявляя сходства и различия, а также влияние этих произведений на современную литературу и мышление.

Н. Г. Федосеенко специализируется на исследовании типологии "лишних людей" в русской литературе. В 2009 году она опубликовала статью "О типологии 'лишних людей': странники в романе Ф.М. Достоевского", в которой детально анализирует образы странников в романах Достоевского, таких как Мышкин в "Идиоте" и Алёша в "Братья Карамазовы", и исследует их отношение и различия с типом "лишних людей".

М. Л. Бедрикова занимается исследованием российской прозы конца 1980-х годов. В 1995 году она опубликовала докторскую диссертацию "Психологические особенности прозы России в конце 1980-х годов (Произведения В. Астафьева и В. Распутина)", в которой рассматривает психологические методы Астафьева и Распутина, такие как внутренний монолог, сновидения, воспоминания, и исследует, как они отражают психологическое состояние персонажей и социальную среду.

Однако изучение «Военной терминологии в прозе Ф. И. Достоевского» никем не проводилось, поэтому данное исследование восполняет пробел в этой области.

Ф. И. Достоевский (Федор Достоевский) - известный русский литератор, в произведениях которого затрагиваются глубокие темы человеческой природы, нравственности, религии, общества и политики, а в некоторых из них присутствуют эпизоды или последствия войны, например:

«Записки из Мёртвого дома»: это произведение было написано Достовским на основе его собственного опыта отбывания каторги в Сибири, в нём описано множество сцен и персонажей, связанных с войной и армией.

«Преступление и наказание»: главный герой этого произведения Родион Раскольников - бывший офицер, участвовавший в войне с Наполеоном и находившийся под влиянием идей Наполеонизма.

Мы приведем выдержки из некоторых глав этих двух художественных произведений и проанализируем военную терминологию, используемую авторами.

Во первой главе «Записки из Мёртвого дома»автор использует военную терминологию[18]:

- Ссыльнокаторжный - ссыльный каторжник, заключенный, приговоренный к ссылке и каторжным работам в Сибири за совершение преступления, обычно политический заключенный или убийца. Употребление этого слова отражает серьезность положения заключенного.
- Острог - это тип российской военной тюрьмы, обычно расположенной в отдаленных районах и используемой для содержания преступников или политических заключенных. Автор несколько раз упоминает острог в этой статье, что позволяет предположить, что речь идет о заключенном, приговоренном к каторжным работам, а не о солдате-срочнике.
- Кордегардия - военный пост, обычно располагавшийся у входа в крепость или лагерь для проверки входящих и выходящих людей и грузов. В данной статье автор упоминает порку, устроенную на кордегардию, что свидетельствует о том, что острогская администрация была очень строгой и жестокой.
- Штаб-офицер - воинское звание, эквивалентное майору или подполковнику, обычно штабная или командная должность. В данной статье автор упоминает штаб-офицера, который являлся непосредственным начальником острога и был очень строг и беспощаден с заключенными.
- Коменданта - это военная должность, равнозначная командиру или военачальнику, обычно ведающая военными делами в определенном регионе или крепости. В

данной статье автор упоминает коменданта, который был верховным офицером острога и относительно мягко и разумно обращался с пленными.

В целом использование автором этих военных терминов отражает его окружение и жизнь, показывает его знакомство с военной системой и недовольство ею. Эти термины усиливают аутентичность и воздействие текста, подчеркивают личный опыт и мнение автора.

В третьей и пятой главах и разделах первой части романа «Преступление и наказание»[19] мы обнаружили, что авторы используют следующую военную терминологию:

- Унтер-офицер: В статье это слово используется для обозначения городского полицейского, который пытается помочь пьяной девушке, остановив мужчину, желающего воспользоваться ее услугами. Слово отражает сатирический взгляд автора на российское общество того времени: капрал - низкое воинское звание, а городовой - профессия, обеспечивающая порядок, но, по мнению автора, некомпетентная и коррумпированная.
- Бакенами: В статье это слово используется для описания внешности городского полицейского, который с седой бородой и палкой производит впечатление утонченности и серьезности. Это слово отражает представление автора о российском обществе того времени.
- Лом - это слово имеет несколько значений в русском языке, одно из которых обозначает металлический инструмент, используемый для разбивания или демонтажа предметов, подобно лому или железному пруту. Автор использует это слово для обозначения Миколки, или миколки, - орудия, которым бьют старую лошадь. Возможно, автор использует это слово для того, чтобы подчеркнуть жестокость и насилие миколки, а также свою безжалостность и хладнокровие по отношению к старой лошади.

В целом, тонкое использование Достоевским военной терминологии тонко раскрывает критику и понимание русского общества того времени. С помощью таких слов, как "унтер-офицер", автор изображает различные социальные слои и подчеркивает критику коррупции и некомпетентности. Такой уникальный выбор лексики не только делает описание более ярким и интересным, но и углубляет понимание персонажей и сюжета, придает произведению драматизм и глубокую социальную значимость.

Исходя из вышесказанного, проанализированную нами военную терминологию, используемую Достоевским, можно свести к следующему списку:

*«Записки из Мёртвого дома»*

- Ссыльнокаторжный
- Острог
- Кордегардия
- Штаб-офицер

Комендант
*«Преступление и наказание»*

- Унтер-офицер
- Бакенами
- Лом

В заключение можно сказать, что анализ использования военной терминологии в произведениях Ф.М. Достоевского показал важность этой темы для творчества писателя.

Военная лексика присутствует как в крупных романах Достоевского ("Преступление и наказание"), так и в мемуарной прозе ("Записки из Мёртвого дома"). Она используется для создания реалистичных описаний, характеристики персонажей, выражения авторского отношения.

Военные термины у Достоевского разнообразны по сферам употребления и выполняют важную художественно-выразительную функцию. Это свидетельствует о широте взглядов писателя и глубоком понимании им военной проблематики.

Данная тема нуждается в дальнейшем углубленном изучении с привлечением широкого круга источников. Перспективным представляется сопоставление особенностей военной лексики у Достоевского и других писателей, а также анализ динамики её употребления на протяжении творчества.

## Список литературы


1. Гамов А. Н. «Дефиниция военной терминологии и военного термина» в современном языкознании //APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – №. 4. – С. 1–6.
2. Елина Е. А. Социолингвистический аспект речи персонажей-военных (на материале русской прозы XiX-начала XX века): дис. – Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. НГ Чернышевского, 1997.
3. Леонов А. И. Лингвокультурные особенности англоязычной и русской военной терминологии //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – №. 1. – С. 120-122.
4. Попова Л. Г., Гамов А. Н. Особенности функционирования военных терминов в англоязычной военной прозе XX века //Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2019. – №. 1 (232). – С. 92-99.
5. Горбань Л. В. Военно-морская лексика русского языка в синхронии и диахронии //Мурманск: государственный пед. ун-т. – 2008. – Т. 195.
6. Горбунова Ю. С., Хиркина В. В. ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ //Проблемы современного филологического образования. – 2016. – С. 105.

7. Линьков В. Д., Тозыякова Е. А., Юрченко Т. Н. Пространство бала в русской романтической прозе 30-х годов XIX века //Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №. 2 (69). – С. 579-582.
8. Уланов А. В. Формирование и функционирование военной лексики в русском языке XVII–XVIII веков (на материале столичной и региональной деловой письменности): дис. – Сибирский федеральный университет, 2008.
9. Шуай С. Сопоставительный анализ военной терминологии в русском и в английском языках //Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №. 1 (22). – С. 160-163.
10. Копотева Ю. С. Лексико-семантические особенности немецких военных терминов и их роль в художественной прозе //ДОКЛАДЫ БАШКИРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Учредители: Уфимский университет науки и технологий. – 2022. – Т. 7. – №. 4. – С. 214-219.
11. Семенова С. Н. Когнитивно-прагматические характеристики стихотворения как жанра (на материале произведения МЮ Лермонтова" Бородино" на русском и английском языках) //Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2021. – №. 4. – С. 62.
12. Малиновский Е. А. и др. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТКАНИ РОМАНА Ю. БОНДАРЕВА «ГОРЯЧИЙ СНЕГ» //GOLDEN BRAIN. – 2023. – Т. 1. – №. 21. – С. 4-10.
13. Уланов А. В. Русский военный дискурс XIX-начала XX века: структура, специфика, эволюция //Дисс. доктора филол. наук. Омск. – 2014.
14. Прийма И. Ф. Макропроблемы в малой прозе «Дневника писателя» ФМ Достоевского //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №. 8-2 (62). – С. 25-29.
15. Ахметова Г. А. Роман Е. Замятина «Мы» в контексте русской классики (М. Салтыков-щедрин, Ф. Достоевский) //Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т. 2. – №. 1. – С. 57-64.
16. Федосеенко Н. Г. К вопросу о типологическом характере «лишнего человека»: скитальцы ФМ Достоевского //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2009. – №. 87. – С. 108-115.
17. Бедрикова М. Л. Особенности психологизма русской прозы второй половины 1980-х годов (Творчество В. Астафьева и В. Распутина) //Творчество В. Астафьева и В. Распутина): автореф. дис. канд. филолог. наук. Моск. пед. гос. ун-т. М. – 1995.
18. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание [Текст] / Ф. М. Достоевский. - [Электронный ресурс] - //URL: https://ilibrary.ru/text/69/p.1/index.html(дата обращения: 18.11.2023)., свободный. - Загл. с экрана.
19. Достоевский, Ф. М. Записки из Мертвого дома [Текст] / Ф. М. Достоевский. - [Электронный ресурс] - //https://ilibrary.ru/text/61/p.1/index.html (дата обращения: 18.11.2023) ., свободный. - Загл. с экрана.

# Особенности содержания учебных текстов для иностранцев, изучающих русский язык (уровни А1-А2)

**Чубарова Ольга Эдуардовна**
кандидат педагогических наук
Национальный исследовательский университет «МЭИ», кафедра русского языка
Москва, Россия
доцент
olchubaro@yandex.ru

*Статья посвящена вопросам содержания учебных текстов для иностранных учащихся (уровни А1 — А2) в зависимости от их принадлежности к определенным жанрам. Рассматриваются уровни содержания информационно-познавательных и условно художественных учебных текстов, аналогичные уровням содержания аутентичных текстов. Анализируются особенности образной системы учебных текстов разных жанров. Обсуждаются требования к текстам.*

***Ключевые слова**: РКИ, учебный текст, содержание, жанр, образ, эмоциональный*

# Features of the content of educational texts for foreigners studying Russian (levels A1-A2)

***Chubarova O.E***
*Candidate of Pedagogical Sciences*
*National Research University "MPEI", Department of Russian Language*
*Moscow, Russia*
*Associate Professor*
*olchubaro@yandex.ru*

*The article is devoted to the content of educational texts for foreign students (levels A1-A2) depending on their belonging to certain genres. The article considers the levels of content of informative and educational texts, as well as the levels of content of literary texts. The article analyzes the features of the figurative system of educational texts in different genres. The article also discusses the requirements for texts.*

***Keywords:** Russian as a Foreign Language, educational text, content, genre, image, emotional*

Требования к учебным текстам для овладевающих русским языком как иностранным на уровнях А1 и А2 по сей день остаются предметом обсуждения, объектом исследований и экспериментов. Каждый раз, когда ведется работа над новым учебным пособием или учебником, авторы задаются вопросом: каким содержанием наполнить тот или иной учебный текст, призванный продемонстрировать особенности употребления ограниченного числа первостепенно значимых для учащихся, изначально заданных существующими стандартами и программами лексико-грамматических форм и коммуникативных ситуаций?

Традиционно выдвигаются следующие требования к учебному тексту: он должен быть образцом речи и её функциональных стилей; должен являться основой для совершенствования навыков монологических и диалогических высказываний; должен мотивировать своим содержанием ответную речевую реакцию учащихся, что возможно только при отражении в текстах актуальных жизненных проблем. Учебный текст должен включать в себя грамматически и содержательно новую информацию, в том числе информацию о государстве изучаемого языка, необходимую для общения с носителями языка [Редькина, 2011, с. 259 ].

Особенности содержания отдельного учебного текста непосредственно зависят от того, к какому жанру этот текст относится (система жанров учебных текстов, актуальных для уровней А1 и А2, была описана, в частности в статье [Чубарова, Капитанова, 2022, с.60 — 75] .

Предложенная авторами цитируемой статьи система жанров включает:

1) узуально-поведенческие учебные тексты, представляющие собой модели речевых действий носителей изучаемого языка в определенных речевых ситуациях [Турчанинова, 1987, с. 130 - 142];

2) информационно-познавательные учебные тексты, в первую очередь те, которые сообщают сведения о стране изучаемого языка;

3) учебные тексты, имитирующие художественные (назовем их «условно художественными»).

Среди последних можно выделить сюжетные диалоги (полилоги) и прозаические сюжетные либо сюжетно-описательные тексты.

Специфическим аспектом содержания учебных текстов всех указанных выше жанров являются средства выражения смыслов, то есть лексический и грамматический уровни языка. Именно этот аспект наиболее подробно описан и регламентирован в программах и требованиях для уровней А1 и А2: языковая компетенция является фундаментом для формирования коммуникативной компетенции в целом и всех ее составляющих. В силу особенностей грамматической системы русского языка за десятилетия интенсивных творческих поисков и экспериментов сформировалась достаточно устойчивая последовательность подачи грамматического материала. Опережающее введение в учебные тексты большого числа незнакомых учащимся грамматических форм оказалось малоэффективным. Таким образом, ряд

содержательных аспектов учебных текстов уровней А1 и А2 задается тем набором лексико-грамматических средств, с которыми учащиеся уже знакомы и с которыми им предстоит ознакомиться на соответствующем этапе занятий. Например, предложный падеж в значении места предполагает введение в текст такого круга тем, как «расположение предметов в отдельном помещении», «место жительства, работы, отдыха» и т.д. Дательный падеж адресата чаще всего связывают с темой «подарки». Глаголы движения с винительным падежом задают тему «путешествия, поездки».

В то же время постоянное воссоздание одних и тех же ожидаемых типичных ситуаций, заданных языковым материалом, противоречит таким справедливым требованиям к учебному тексту, как включение содержательно новой для учащихся, мотивирующей информации. Очевидно, что кроме стандартных ситуаций, требующих частотного употребления в тексте изучаемой лексики и грамматики, в учебных текстах должна содержаться информация разных уровней, обладающая познавательной ценностью и затрагивающая чувства учащегося-читателя. Именно поиск такого рода информации составляет важнейший аспект творческой деятельности педагога, стремящегося создать качественный учебный текст для иностранцев. Этот поиск осуществляется, как правило, в русле жанровой системы учебных текстов.

Учебные тексты первого из перечисленных выше жанров (узуально-поведенческие) представляют собой образцы речевого поведения и имеют достаточно узкую прагматическую направленность. Работа с подобными текстами предполагает создание системы заданий, способствующих многократному вариативному воспроизведению, которое должно в итоге привести к успешному усвоению представленных в них моделей. При создании такого рода текстов основная задача, которую ставят перед собой авторы — составление диалогов и полилогов, включающих те языковые средства, которые используют в моделируемых ситуациях современные носители языка.

Содержание информационно-познавательных и условно художественных текстов требует от авторов учебников и учебных пособий, с одной стороны, серьезного анализа коммуникативных потребностей учащихся, с другой — внимательного и ответственного отношения к отбору информации, имеющей познавательную ценность и сообщающей сведения о стране изучаемого языка. При ограниченном наборе лексико-грамматических средств создатели учебного текста располагают значительной степенью свободы при выборе денотата, темы и сюжета. Как показывает опыт, основными ориентирами для авторов учебных текстов зачастую становятся, с одной стороны, личные предпочтения и вкусы, с другой — сформированные эмпирическим путём представления о коммуникативных потребностях учащихся, то есть доминирует субъективный подход. Это приводит к тому, что учащихся настойчиво знакомят в первую очередь с теми явлениями культуры России, которые представляются первостепенно важными самим преподавателям-филологам и составляют сферу их интересов. Необходимо признать, что, как показывает опыт, при определенном подходе к созданию информационно-познавательных текстов мы имеем возможность

заинтересовать учащихся теми явлениями культуры, которые не относятся к области их интересов, но являются значимыми для россиян и входят в число прецедентных феноменов нашей культуры (об этом подробнее будет сказано ниже). И все же мы полагаем, что было бы ошибкой отказываться от отражения в учебных текстах тех сфер, которые интересны адресату изначально.

Накопленный к настоящему времени опыт создания учебных текстов для уровней А1 и А2, которые оцениваются профессиональным сообществом и — что важно — самими учащимися как удачные, свидетельствует о привлекательности информационно-познавательных и условно художественных текстов, описывающих личные отношения, особенности взаимодействия в семье, биографии известных людей (зачастую оказываются интереснее биографии спортсменов и бизнесменов, а не деятелей искусства). Привлекают тексты, содержащие истории успеха, повествующие о проблемах зарабатывания денег, о развитии новых технологий. Значительный интерес вызывает история России, особенно события последнего столетия, связанные с радикальными изменениями экономической системы и образа жизни граждан нашей страны. Привлекательным объектом изучения является повседневная жизнь современных россиян. Источником информации о коммуникативных потребностях иностранных учащихся становятся созданные ими вторичные тексты и беседы на соответствующие темы. Детальный анализ содержания удачных учебных текстов, выдержавших проверку временем, представляется нам задачей, решение которой будет способствовать успешному обновлению корпуса учебных текстов с учетом меняющейся реальности с опорой на выработанные предшественниками подходы, оказавшиеся успешными и продуктивными.

Мы полагаем, что, несмотря на ограниченный объем лексико-грамматических средств, содержание информационно-познавательных и условно художественных текстов уровней А1 и А2 обладает достаточно сложной структурой, в общих чертах соответствующей структуре соотносимых с ними жанров аутентичных текстов.

Анализируя особенности содержания учебных текстов, можно опираться, в частности, на коммуникативно-деятельностный подход к анализу аутентичного текста, который разрабатывает Томская школа коммуникативной стилистики. При этом подходе «в соответствии с двумя основными функциями общения – передачей информации и воздействием на адресата» – выделяются два уровня структуры текста:

1) информационно-смысловой, включающий предметно-логический (денотативный), тематический и сюжетно-композиционный подуровни;

2) прагматический, объединяющий эмоциональный, образный и идейный подуровни [Болотнова, 2022, с.198 ].

Рассмотрим особенности указанных уровней в применении к содержанию учебного текста. Как было сказано выше, круг возможных тем задается изначально лексико-грамматическим материалом, который предполагается в создаваемый текст включить. При работе с существительными в форме предложного падежа со значением

места одна из традиционных тем - «место работы». Когда тема определена, начинается процесс, который можно условно назвать «поисками денотата»: о чьей работе мы будем рассказывать? Текст какого жанра предложим учащимся — информационно-познавательный (в этом случае можно рассказать, например, где обычно подрабатывают студенты), или условно художественный? В последнем случае та же тема — места работы студенческой молодёжи — может быть представлена в виде описания трудовой деятельности вымышленных персонажей. Именно по этому пути мы пошли при создании текста рассматриваемой тематики для учебника «Здравствуй, Россия!»: с опорой на систему сквозных персонажей был составлен текст «Кто где живёт и работает», в котором рассказано о жизни и работе студентов из разных стран.

… Сейчас Паола, Ник, Хосе, Мари, Сюй Вэй, Ахмед и Хоа живут и учатся в России, в Москве. Здесь они изучают русский язык.

А как и где они живут на родине? Где учатся, где работают?

Паола живёт в Италии, учится в университете в Болонье, изучает лингвистику и иностранные языки: английский, немецкий и русский. В выходные она работает в музее, в гардеробе, а летом – в ресторане или в кафе. Сейчас она живёт в Москве и тоже работает. Она преподаватель! Хотите изучать итальянский язык? Пожалуйста! … [Здравствуй, Россия! 2023, с. 136]

Текст, фрагмент из которого приведен выше, мотивирует учащихся к созданию собственных сообщений (как устных, так и письменных) на заданную тему, которая является исключительно актуальной, в первую очередь для тех, кто вынужден работать и учиться одновременно. Необходимо отметить, что, по нашим наблюдениям, таких учащихся становится всё больше. В то же время, как показывает опыт, учащимися неизменно высоко оцениваются тексты, основанные на фактах: их познавательная ценность зачастую представляется более значимой, чем художественно оформленный вымысел, пусть даже удачный и увлекательный. В связи с этим тема места жительства и работы была отражена в том же учебнике в тексте «Русские за границей», представляющем собой рассказ о жизни и работе русских художников, писателей и инженеров в других странах [Здравствуй, Россия! 2023, с. 157] .

Учебные тексты уровней А1 и А2, как правило, невелики по объему и обладают простой сюжетной композицией. Факты и события излагаются во временной последовательности либо перечисляются, причем последовательность перечисленных фактов чаще всего достаточно свободная (как в двух приведенных выше примерах) и при необходимости могла бы быть изменена, но существуют и исключения.

Чаще всего более сложной и несвободной сюжетно-композиционной структурой обладают условно художественные учебные тексты. В качестве примера можно привести текст «Они искали» из учебного пособия по чтению «Шкатулка» (уровень А2), в котором объяснение происходящим событиям — поиску неизвестного предмета двумя неизвестными людьми — дается в конце, что поддерживает интерес читающих и даёт возможность многократно продемонстрировать употребление форм предложного падежа единственного и множественного числа существительных и прилагательных.

… Тогда они решили искать в гостиной. Они искали в книжном шкафу, на книжных полках, в книгах, в тетрадях, в альбоме для фотографий, на креслах, на диване, на телевизоре и на журнальном столике, в журналах, в конвертах, в открытках … но не нашли [Шкатулка, 2007, с. 36 - 37] .

Очевидно, что исключительно значимым для учебных текстов является прагматический уровень, связанный с воздействием на читателя и включающий в себя эмоциональный, образный и идейный подуровни.

Именно этот уровень содержания учебников и учебных пособий оказывает значительное влияние на восприятие иностранными учащимися культуры и истории нашей страны. Взаимосвязанная система текстов дает возможность рассматривать каждый учебник как своего рода гипертекст, воссоздающий многоплановый образ России и живущих в ней людей.

Мы полагаем, что основным «образным пластом» учебных текстов должен стать образ современного россиянина. Этот пласт включает в себя:

- образ жизни (учеба, работа, свободное время);

- взаимодействие с представителями своей и чужой культур (для уровней А1 и А2 — в первую очередь в бытовом общении: семья, любовь, дружба, совместные мероприятия и т.п.);

- планы, мечты.

Позитивный образ россиянина создается как в отдельно взятых текстах (если речь идет об учебных пособиях, в качестве удачных примеров можно привести пособия по чтению «Шкатулочка» и «Шкатулка», выдержавшие испытание временем и завоевавшие симпатии преподавателей и студентов), так и в целостной системе текстов, героями которых могут быть сквозные персонажи. Например, в учебнике «Здравствуй, Россия» это московская семья Соколовых: мама-врач, папа-программист, бабушка-актриса, два сына-студента и дочь-школьница, а также их друзья — молодой программист из Петербурга, бизнесмен Костя и его сотрудники).

При этом известно, что безликий, «правильный», «идеализированный» персонаж никогда не будет привлекательным. Герои учебника «Здравствуй, Россия!», так же как и персонажи пособий «Шкатулка» и «Шкатулочка» - люди со своими слабостями и проблемами, которым порой приходится преодолевать серьезные неприятности. Огромную роль при создании образов подобных персонажей играет мягкий юмор, не оставляющий горького осадка. Мы полагаем, что в учебных текстах следует воздерживаться от демонстрации трагических сторон человеческого бытия. Необходимо помнить, что учебный текст не просто прочитывается, с ним ведется работа, включенные в него лексико-грамматические формы и высказывания разного объема зачастую запечатлеваются в сознании учащихся вместе с теми образами, которые они передают. Память фиксирует позитивные, привлекательные моменты и может отторгать то, что вызвало негативные эмоции. Описание тяжелых, трагических сторон реальности и событий в текстах учебников и учебных пособий, по нашим наблюдениям, часто вызывает недовольство учащихся и не способствует повышению мотивации.

Другая группа персонажей, часто представленная в учебных текстах — студенты-иностранцы. Их прототипами могут стать реальные личности, в текстах могут быть описаны сложности, через которые они прошли, живя и учась в России. Эти образы дают учащимся возможность соотнести свой опыт с опытом, представленном в текстах, и мотивируют рассказы о собственном опыте и создание собственных, вторичных, текстов разных жанров.

Мы убеждены, что информационно-познавательные тексты страноведческой направленности, создающие образы великих людей и значительных событий, должны создаваться с учетом предполагаемого знакомства учащихся с русской культурой и — что очень важно — с учетом их интересов. Многие события и имена, дорогие сердцу россиянина, зачастую незнакомы представителям ряда лингвокультур, либо знакомство может быть крайне поверхностным. Если мы ставим перед собой цель познакомить учащихся с теми явлениями культуры и деятелями культуры, которые не входят в сферу их интересов, наша задача — увлечь и заинтересовать. В связи с этим текст лингвострановедческой направленности для уровней А1 и А2 может быть построен либо как развернутый, обязательно эмоционально окрашенный и увлекательный страноведческий комментарий, либо как описание яркого эпизода (нескольких взаимосвязанных эпизодов) из жизни выдающегося человека либо из истории какого-либо места. «Стержнем» содержания страноведческого текста, посвященного культуре и истории России, должно стать доступное для представителя иной лингвокультуры объяснения причин, по которым рассматриваемое явление, событие, место или личность важны для представителей русской лингвокультуры. Основным показателем этой значимости становится эмоционально выраженное отношение автора текста к описываемому явлению. При этом исключительно важно избежать искажения фактов. Мы полагаем, что следует отказаться от упрощенного описания событий, требующих введения сложных на определенном уровне лексико-грамматических конструкций. Если избежать сложной лексики невозможно, нужно либо отказаться от введения данной информации на уровнях А1 — А2, либо снабдить текст словарями и комментариями. Примеров удачных текстов лингвострановедческой направленности, вызывающих у учащихся желание ближе познакомиться с личностью, явлением, событием или местом, образы которых воссозданы в текстах, можно считать «Тверской бульвар» И.И. Жабоклицкой [Шкатулка, 2007, с. 206 — 208 ], «Великий Новгород» А.Ю. Петановой [Шкатулка, 2007, с. 209 — 211] и многие другие.

Когда в Новгороде стоишь на мосту через реку Волхов и смотришь вокруг, сердце останавливается от необыкновенной, невероятной красоты. Справа — красные стены Новгородского кремля, слева — старинные соборы и церкви, внизу — быстрая и темная вода Волхова, над головой — огромное и бесконечное небо. Вдали синее небо сливается с синим цветом Ильмень-озера.

Важнейшей чертой качественных учебных текстов информационно-познавательного и условно художественного жанров является увлекательность. Эта черта свойственна тем текстам, в которых авторам на основе минимума лексико-грамматических средств удается передать интересную для читателя-учащегося

информацию и/или создать выразительный, эмоционально окрашенный образ явления, события или личности.

Таким образом, представляется необходимым добавить к числу требований, предъявляемых к содержанию учебных текстов для иностранцев (уровни А1 — А2), следующие характеристики: учет коммуникативных потребностей и — шире — интересов учащихся; точность передачи фактов в информационно-познавательном тексте; выраженное эмоциональное отношение автора текста к изображаемым событиям; образность; общий позитивный фон.

## Литература

1. Болотнова Н. С. Концепция эмотивности В. И. Шаховского в контексте исследований по коммуникативной стилистике текста // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2022. С. 197–202.
2. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (А0–А1+): Учебник для иностранных учащихся / О. Э. Чубарова, Е. К. Столетова, Ю. С. Капитанова, О. Н. Буцкая. – Москва: Русский язык, 2023. – 376 с.
3. Редькина О. Ю. Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному // Вестник Челябинского государственного университета, 2011, N 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 258–260.
4. Турчанинова Э. М. Узуально-поведенческий тип учебно-страноведческого текста и его коммуникативно-речевая ценность // Лингвострановедение и текст. М., 1987. С. 130–142.
5. Чубарова, О. Э. К вопросу о системе текстов в учебнике по русскому языку как иностранному (уровень А1) / О. Э. Чубарова, Ю. С. Капитанова // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. – 2022. – Т. 3, № 16. – С. 60-75.
6. Шкатулка: пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / под ред. О. Э. Чубаровой; [авт. текстов: К. Б. Бабурина и др.]. – 3-е изд., стер.. – Москва: Русский яз. Курсы, 2007.
7. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень) / М. Н. Баринцева, И. И. Жабоклицкая, И. В. Курлова [и др.]. – 11-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство "Русский язык". Курсы, 2019. – 144 с.

# Особенности адаптации китайских студентов в России: культурные и социальные аспекты

**Щербак Ольга Аркадьевна**
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
Россия, Санкт-Петербург
старший преподаватель
e-mail: zlotnikova.olga.69@mail.ru

*Статья исследует ключевые аспекты адаптации китайских студентов в России, фокусируясь на культурных и социальных факторах, влияющих на их интеграцию в новую среду. В условиях роста академической мобильности и увеличения числа китайских учащихся в российских вузах понимание их адаптационных процессов приобретает особую значимость.*

*В работе анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты из Китая: языковые и культурные барьеры, различия в педагогических подходах, незнакомые социальные нормы и бытовые сложности. Особое внимание уделяется культурному шоку и стратегиям его преодоления, включая формирование диаспорных сообществ, участие в межкультурных мероприятиях и взаимодействие с российскими студентами.*

***Ключевые слова:*** *адаптация, китайские студенты, культурный шок, межкультурная коммуникация, высшее образование в России, социальная интеграция, академическая мобильность.*

**Peculiarities of adaptation of Chinese students in Russia: cultural and social aspects**

Shcherbak O.A.
FGAOU VO «Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University»
Russia, Saint Petersburg
senior lecturer
e-mail: zlotnikova.olga.69@mail.ru

*The article examines key aspects of adaptation of Chinese students in Russia, focusing on cultural and social factors that influence their integration into the new environment. In the context of growing academic mobility and an increasing number of Chinese students in Russian universities, understanding their adaptation processes is of particular importance. The paper analyzes the main difficulties faced by students from China: language and cultural barriers, differences in pedagogical approaches, unfamiliar social norms and everyday difficulties. Particular attention is paid to culture shock and strategies for overcoming it, including the formation of diaspora communities, participation in intercultural events and interaction with Russian students.*

***Keywords****: adaptation, Chinese students, culture shock, intercultural communication, higher education in Russia, social integration, academic mobility.*

В условиях глобализации образования и роста академической мобильности все больше студентов из Китая выбирают Россию в качестве страны для получения высшего образования. Этот процесс сопровождается не только академическими, но и социокультурными вызовами, связанными с интеграцией в новую среду. Адаптация китайских студентов в России представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий учета языковых, образовательных, психологических и бытовых аспектов [Черкашина, 2019, с. 70].

Актуальность исследования обусловлена значительным увеличением числа китайских учащихся в российских вузах, а также необходимостью создания эффективных механизмов их поддержки. Несмотря на существующие программы адаптации, многие студенты сталкиваются с коммуникативными трудностями, **обусловленными различиями в языковой среде, диверсификацией образовательных систем, влиянием культурных стереотипов и явлением социальной эксклюзии, оказывающими значительное воздействие на процесс адаптации иностранных студентов. Эффективная интеграция данной категории обучающихся имеет ключевое значение не только для их индивидуальной академической результативности, но и для повышения глобальной конкурентоспособности российского высшего образования.**

Цель данной статьи — выявить ключевые особенности адаптации китайских студентов в России, проанализировать культурные и социальные факторы, влияющие на этот процесс, и предложить практические рекомендации для вузов.

В процессе межкультурного взаимодействия происходит столкновение понятий «свой» - «чужой». «Чужая» страна, «чужая» культура, «чужой» язык и как результат – культурный и коммуникативный шок.

Термин «культурный шок» впервые упоминается в 60 годы прошлого столетия в работе американского ученого Калерво Оберга, который описал его фазы: эйфория, раздражение, адаптация, бикультуризм.

Российские ученые (И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова и др.) продолжили исследования в области культурного и коммуникативного шока и описали полученные результаты в своих работах.

И.А. Стернин отмечает, что «культурный шок проявляется в стандартной, стереотипной ментальной или вербальной форме» [Стернин, 2010, с.153].

Язык способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык – это копилка культуры, а каждый урок – это «перекрёсток» культуры [Тер-Минасова, 2000, с.69].

Изучением вопросов межкультурной коммуникации и проблемами адаптации иностранцев в России, в том числе китайских студентов, занимались многие российские ученые. Л.Г. Викторова, Т.Г. Стефаненко, **Е.А. Гришаева, О.А. Леонтович –** исследовали **языковые и культурные барьеры** у китайских студентов в российских вузах, **А.Л. Арефьев** – анализировал статистику иностранных студентов в России, включая китайских.

**Процесс социокультурной и языковой адаптации китайских студентов в русскоязычной среде сопряжён со значительными трудностями. К числу ключевых факторов, осложняющих данный процесс, относятся ограниченность коммуникативных практик, тенденция к изоляции внутри этнокультурной группы, а также психологические барьеры во взаимодействии с носителями языка и реципиентной культуры** [Щербак, 2024, с.158].

Китайским студентам 1 и 2 курсов ВШМО СПбПУ Петра Великого, обучающихся по направлению 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» было предложено (анонимно) пройти анкетный опрос на выявление культурного и коммуникативного шока. Анкета состояла из 5 блоков: общая информация; культурная адаптация; социальная адаптация; академическая адаптация и открытых вопросов в заключительной части:

- Что бы вы посоветовали новым китайским студентам для успешной адаптации в России?
- Какие меры, по вашему мнению, могли бы улучшить адаптацию китайских студентов?

В опросе приняли участие 70 студентов в возрасте 20-21 г., которые являлись носителями китайского языка из разных провинций и изучали русский язык в среднем 2-3 года. Анкета охватывала ключевые аспекты адаптации: языковые трудности, культурные различия, социальные связи, академическая интеграция и психологическое состояние.

Результаты анкетного опроса выявили как общие тенденции, так и конкретные проблемы, с которыми сталкиваются студенты, и позволили получить следующие выводы по заявленным блокам:

- Блок 1.Общие демографические данные
  Большая часть студентов приезжает с недостаточным знанием русского языка, что осложняет адаптацию (60% имеют начальный (A1–A2))
- Блок 2.Культурные трудности
  Языковой барьер (отметили 75%) респондентов и академические различия – (50%) являются ключевыми трудностями, но пищевые привычки (40%) и поведенческие аспекты (30%) также играют важную роль
- Блок 3. Социальная адаптация
  Многие китайские студенты (70%) испытывают сложности в интеграции в российское студенческое сообщество, предпочитая общение внутри своей диаспоры

В рамках исследования респондентам было предложено описать конкретные случаи, в которых они столкнулись с явлениями культурного или коммуникативного шока, а также проанализировать свои эмоциональные реакции в указанных ситуациях (такие как недоумение, досада, раздражение, веселость и прочее).

Китайские студенты указывают на частые случаи возникновения межкультурных конфликтов. В частности, они отмечают, что прямолинейность и открытость в коммуникативных практиках русских нередко становятся причиной недопонимания. Также их удивляют некоторые аспекты речевого этикета в русской лингвокультуре, например, использование имени-отчества при обращении к преподавателю как форма уважения или выражение благодарности за действия, которые в китайской традиции воспринимаются как естественные и не требующие вербального признания.

В китайском социокультурном контексте, в отличие от русского, не принято благодарить близких родственников и друзей, поскольку взаимопомощь считается нормой и не требует специального вербального акцентирования. Кроме того, различия наблюдаются в формулах приветствия: если в русском коммуникативном пространстве типичным является вопрос «Как дела?», то в китайской традиции распространённым приветствием является фраза «Ты сегодня ел?», что отражает культурные различия в ценностных ориентирах.

Самой странной оказалась ситуация, когда на улице «стреляют» сигареты.

Распространённый стереотип, согласно которому китайцы употребляют в пищу разнообразные продукты, включая собак, вызывает у представителей данной культуры чувство обиды. Примечательно, что в Китае, в отличие от России, на городских улицах практически не встречаются голуби, что может служить косвенным указанием на различия в экологических и культурных практиках.

Значительные расхождения наблюдаются и в бытовых аспектах, связанных с пищевыми традициями. Например, китайцы отмечают необычность привычки россиян

добавлять сахар в чай, поскольку в китайской культуре чаепитие представляет собой церемониальный процесс, предполагающий употребление этого напитка без подсластителей.

Культурный шок у китайских студентов в России проявляется в различных ситуациях: отсутствие палочек для еды в ресторанах вынуждает их адаптироваться к использованию вилок и ножей, что на начальном этапе вызывает затруднения. Также удивление вызывает наличие магазинов в подвальных помещениях, которые, вопреки первоначальным опасениям, оказываются вполне приемлемыми.

Культурные различия затрагивают и социальные нормы: например, в России допустимо дарить нечётное количество цветов, что противоречит китайской традиции, где чётные числа (2, 6, 8 и т. д.) ассоциируются с благополучием и удачей. Кроме того, ранние поздравления с днём рождения воспринимаются в Китае как дурная примета, что может привести к неловким ситуациям в межкультурном общении.

Стереотипы и предубеждения остаются серьёзным барьером в межкультурной коммуникации. Китайские студенты, в частности, сталкиваются с неприятием частого использования ненормативной лексики носителями русского языка.

Как показывают исследования, китайские студенты демонстрируют высокий уровень толерантности к представителям других культур, однако сохраняют определённую замкнутость и испытывают трудности в установлении коммуникации. Для них характерно стремление «сохранять лицо», проявляя внешнюю улыбчивость даже в стрессовых ситуациях. Ключевыми факторами успешной адаптации являются языковая подготовка, психологическая поддержка, доступность информации о российской культуре и помощь со стороны университета, а также создание комфортной социальной среды. Процесс адаптации требует значительного времени и специального подхода, поскольку китайские студенты не всегда стремятся к глубокой интеграции в русскоязычную среду (например, через совместные уроки, форумы, конференции или проекты, межкультурные тренинги, тьюторскую поддержку).

**Литература**


1. Арефьев А. Л. Иностранные студенты в российских вузах: статистика и тенденции / А. Л. Арефьев // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 5. – С. 9 – 30.
2. Гришаева Е. А., Леонтович О. А. Китайские студенты в России: языковые и культурные барьеры /Е. А. Гришаева, О. А. Леонтович // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 345 – 360.
3. Костомаров В. Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении/ В.Г. Костомаров // М.: Русский язык, 1988. – 128 с.
4. Стернин И. А. Национальные особенности общения// Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин // Воронеж: – Изд-во Воронежского государственного университета, – 2010. – С. 153 – 161.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова// М.: Слово, 2000. – 146 с.
6. Черкашина Т. Ю. Социокультурная адаптация китайских студентов в Сибири / Т. Ю. Черкашина // Социологические исследования. – 2019. – № 8. – С. 67 – 75.
7. Щербак О. А. Культурная и речевая адаптация китайских студентов к новым условиям / О. А. Щербак // Исследования в современной науке 2024: материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, – 2024. – С. 157 – 160.

# Язык «деревенской прозы» как способ выражения национального самосознания (на примере творчества Владимира Солоухина)

**Якименко Кристина Александровна**
Аспирантка 4 курса кафедры «Новейшая русская литература»
ФГБОУ ВО "Литературный институт имени А.М. Горького".
Москва, Россия
Qeen16@rambler.ru

*Деревенская проза в наши дни набирает все большую популярность среди широкого читателя. Все потому что проблемы, которые поднимаются на страницах таких произведений необычайно актуальны и в наши дни: человеку всегда свойственно обращаться к своим корням, к детству, которое является своеобразным тылом даже во взрослой жизни каждого человека. Владимир Солоухин – ярчайший представитель «деревенской прозы». Образ русской деревни, который воссоздает в своем творчестве Солоухин особенно интересен для рассмотрения и анализа в нашей статье. Главным мотивом творчества Солоухина стал призыв сохранить памятники культуры России, традиции русского искусства, русский язык в его исконном значении. Владимир Солоухин обращает внимание читателя на историческое прошлое своей страны, без которого невозможно будущее. Особенно интересен язык «деревенской прозы» с точки зрения диалектологии. Солоухин очень точно создает речевую характеристику своих персонажей, с их характерным местным говором, создавая атмосферу деревенского быта.*

***Ключевые слова:*** *деревня, детство, память, история, крестьянство, природа, пейзаж, Солоухин, потомки, название, имена, талант, творчество*

## The language of "village prose" as a way of expressing national self-awareness (using the work of Vladimir Soloukhin as an example)

**Yakimenko Kristina Aleksandrovna**
4th-year postgraduate student of the Department of "Modern Russian Literature"
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A.M. Gorky Literary Institute".
Moscow, Russia
Qeen16@rambler.ru

*Village prose is becoming increasingly popular among the general reader these days. This is because the issues raised on the pages of such works are extremely relevant today: a person always tends to turn to his roots, to childhood, which is a kind of rear even in the adult life of each person. Vladimir Soloukhin is the brightest representative of "village prose". The*

*image of the Russian village that Soloukhin recreates in his work is especially interesting for consideration and analysis in our article. The main motive of Soloukhin's work was the call to preserve the cultural monuments of Russia, the traditions of Russian art, the Russian language in its original meaning. Vladimir Soloukhin draws the reader's attention to the historical past of his country, without which the future is impossible. The language of "village prose" is especially interesting from the point of view of dialectology. Soloukhin very accurately creates the speech characteristics of his characters, with their characteristic local dialect, creating an atmosphere of village life.*
***Keywords:*** *village, childhood, memory, history, peasantry, nature, landscape, Soloukhin, descendants, title, names, talent, creativity*

«Писатели – деревенщики» придавали языку в своих произведениях большое значение. Очень многие из них возвращались к языку своего детства, на котором говорили в самых отдаленных уголках России. И это не удивительно. Авторы проявляли интерес к диалектологии, ее особенностям, так как большинство из них были выходцами из деревень, поселков. Именно эти литераторы сохранили для потомков исчезающее своеобразие языка русского народа.

Для Владимира Солоухина особенно болезненной была тема вольного обращения с исконными названиями деревень, которые легким росчерком пера превращали в топорные названия колхозов. А иногда объединяли и нескольких деревень, вымарывая их первоначальные названия. А ведь имена деревень были неслучайны: «Ярмошка», «Соловушка», «Рочунька», «Скворенушка», - все эти названия носили смысловой характер, складывались исторически. Названия были любимы народом этих поселений. Они являлись некой связующей нитью памяти между поколениями. Исконные названия связаны с местными особенностями того или иного края, иногда они связаны с историческими личностями, событиями. А новые, искусственно выдуманные нарекания почти всегда имели политическое значение, были ориентированы на так называемое «светлое будущее» (Поселок им. Дзержинского, деревня Урицкое, поселок городского типа им. Свердлова) . Владимир Солоухин с большой грустью замечает, что без прошлого, без его культурных традиций, огромного исторического богатства русскому человеку вряд ли будет уютно в новой реальности. «Человек крепок корнями. А что делает новая власть? Рубит этот корень!» [Солоухин,1999, с.112]. Солоухин один из ярких представителей деревенской прозы. Особенно он радел за сохранение исторической памяти, русских традиций. Этой теме он был верен всю свою жизнь. Не важно, писал ли он о городе или городских жителях, но тема сельской жизни, тоске человека по потерянной связи с природой – одна из основных мотивов в творчестве Владимира Алексеевича. Менялись история страны, власть, политика – неизменным оставалось у человека одно: его дом, его малая родина. Владимир Солоухин часто в своих произведениях говорил о том, что русская идея заключается в осознании себя русским человеком. А это не только национальная принадлежность, но и сохранение своей исторической памяти. Сам Солоухин продемонстрировал свою любовь к России,

написав одно из самых лиричных своих произведений «Владимирские проселки», где в форме путевых заметок шаг за шагом описывал свое незамысловатое путешествие с женой по родной Владимирской земле. В этой книги итог тяжелых для писателя размышлений о будущем России, ее прошлом величии, о горьких наблюдениях за современным ритмом жизни, прогрессом и судьбой русского крестьянства. В этом произведении автор заставляет читателя оглянуться назад и увидеть величие русской культуры, веками создаваемой нашими предками. Вслед за «Владимирскими проселками» появляется одна из самых удивительных повестей «Капля росы», где писатель через мир природы пытается проникнуть в душу человека, пытается понять свою собственную душу.

«Капля росы» и «Владимирские проселки» - одни из самых удивительных произведений в творческой биографии Солоухина. Именно эти две повести принесли автору признание и известность. Чем же они так покорили читательскую аудиторию? Бесспорно, можно говорить об обаятельной простоте повествования, искренней интонации, доверительности, тонкости образов сельских жителей, крестьянская наблюдательности самого автора, который безошибочно знает каждую травинку по имени. Все это вызывает ностальгические чувства у читателя и непонятную тоску по исчезающему прошлому. Но именно в этих повестях мы видим критику автора разгульного хозяйствования на земле человека, несправедливое намерение взять на себя роль судьи в судьбе природы, которую человек не ценит. И ведь именно городской житель у Солоухина чаще всего забывает кто он есть на самом деле. И всегда на помощь приходит память о своей родине, деревне и родителях.

Главная тема в творчестве Владимира Солоухина — русская деревня. Нерв выводов и размышления о дальнейшей судьбе крестьянства, а, значит, всей России в целом, у Солоухина позже отразится на страницах других произведений, например, в повести «Смех за левым плечом» и остальных рассказов, которые выйдут уже в 1989 году. Горький анализ происходящей коллективизации, которая происходила в то время, был подкреплен фактами и сведениями, почерпнутыми из документов, которые были под запретом. Автор призывает человека не забывать о своем детстве, о своих истоках, о колорите языка. Например, мы можем встретить такое описание реки детства писателя во «Владимирских проселках»: «У крутой поперечной горки травы буйствовали невероятно. Оттуда плыл, наполняя овражек до краев, резкий, душноватый аромат дягиля. Там, окруженная могучими травами, и была колыбель. Наверху, над тихой колыбелью реки, в самом изголовье, густая росла пшеница. Только так, среди травы, цветов и пшеницы в изголовье, и могла начаться наша речка Ворща... Встретятся на ее пути и грязь, и навоз, и скучная глина, но она безразлично протечет мимо всего этого, помня свое чистое, цветочное детство. Вслушайтесь в звучание реки: Во-рша. Этот ласковый напев, этот успокаивающий шепот как будто материнской колыбельной песни. А как у нас называют травы: лютик, ромашка, полынь, незабудка, мать-и-мачеха, петрушка, горицвет, касатик, лютики, богородицыны слезки, одуванчики, анютины глазки – во всем этом такой отпечаток любви, свойственной русскому человеку. В этом

богатство нашего языка, способного так назвать, будто одарить» [Солоухин, 1999, с. 234]. «Владимирские проселки» — это книга также о трепетном отношении к природе, о любви к ней. Природа и отношение к ней человека - является ярким отличием представителей деревенской прозы. Природа, по мнению Солоухина, не только радует человека внешне, а она является лекарем его души. Русисты по –разному определяют жанр «Владимирских проселков»: одни относят ее к путевым заметкам, другие – к дневнику самого писателя, третьи говорят что это ни что иное как лирическая повесть, «где прихотливо и в то же время естественно соединились история и современность, пейзажная живопись и публицистические размышления, поэзия и проза»[Федосова,2018,с.256]. Но можно с уверенностью говорить о том, что это книга о любви, которая вобрала в себя все: и любовь к русской истории, и к Родине, и к природе, и к человеку, и к самому слову как таковому. Повесть построена как некий дневник писателя. Основной интерес состоит в том, что главный герой открывает новые для себя ощущения и впечатления от казалось бы знакомой ему до каждой черточки Владимирской земле. Писатель говорит нам о прошлом, о богатстве, которым мы владеем и не ценим – это природные ресурсы, а также исторические памятники, которые есть в каждой русской избе, доме или в квартире. Это фотокарточки ушедших родственников, их вещи, их посуда. Все это для современного жителя мегаполиса казалось бы не имеет никакой ценности, но это только на первый взгляд. С малого начинается большое. Русский человек всегда тяготел к своей истории. Любовь ушедших родственников всегда была опорой духа для живущих, поэтому Солоухин уверен в силе семейных альбомов, молитв, разученных в детстве.

«Владимирские проселки» — это именно полифоническая книга, которая собрала много ярких и в то же время различных образов, который автор любовно описывает, детально создавая каждый характер. Мы видим здесь и жадного Петровича, который меняет грибы на колбасные изделия, обаятельные мальчишки Коля и Николай, которые легко относятся к своим руководящем должностям и близки простым людям, Петруха, «рыбак до мозга костей»[Солоухин,1999,с.34], сам дед Солоухина, любивший чай до такой степени, что с легкостью выпивал по пятнадцать чашек, Прасковья, которая молит деда -Тучегона о дожде и урожае. Вслед за этими обаятельными образами, Солоухин тут же говорит нам о деревне, которая вымирает, об пустеющих избах, где коротают свой невеселый век забытые старики и старухи. «Владимирские проселки» — это материал для диалектолога, ведь здесь столько разных говоров, с различными неправильными аканьями и протяжными оканьями: «агромадные», «супротиву», «явось», «круполицу», «каждодь», «погождикось». Солоухин говорит что у нас есть таинство название многих мест, ведь никто до сих пор не расшифровал что значит: «Суздаль» или «Клязьма», старая дорога «Колушма». Эти названия придают русскому языку помимо лексического богатства, еще и некую таинственность. Столько еще загадок или противоречий в истории русского национального языка.

В целом, следует сказать, что в литературе жанр «деревенской прозы» выделяется среди прочих. Все потому, что рамки «деревенской прозы» не

сосредоточены лишь на описании сельской жизни. Солоухин наглядно показывает нам, что это еще и описание отношения людей города и деревни. В произведениях Солоухина бывает так, что герой и вовсе не сельчанин, а по духу и настроению очень близок к деревенскому укладу.
Следует сказать, что зарубежная литература не может похвастаться популярностью такого жанра. Ведь в России крестьянство – это ведущая роль в истории нашей страны. Хотя это и был самый бесправный слой общества, но именно по своему духу крестьянство можно назвать движущей силой истории России. Для нашей страны все это очень важно, и благодаря этому произведения, поднимающие данную тему, занимают особое место в литературном мире, меняют историю русского языка: входят в обиход новые понятия, словосочетания. Современная деревенская проза играет в нашу бытность огромную роль в литературном процессе. Этот жанр сейчас один из ведущих популярности среди читательской аудитории разного возраста. Современного читателя волнуют проблемы, которые поднимает Солоухин в своем творчестве. Это тема любви к природе, чуткого, внимательного отношения к людям, память и уважение к своему прошлому, трепетное отношение к русскому языку, к национальным символам. Именно язык родных мест, считал Солоухин, формирует человека, его душу и мироощущения. «Материнская колыбельная – первое, что слышит каждый ребенок. А сколько матерей в России, столько и колыбельных. И все на разный лад поют. Но ведь в этом особая ценность каждого из нас. То, что отличает каждого из нас во взрослом возрасте»[Солоухин, 1999, с.322]. Солоухин призывает быть внимательным к своему языку, к традициям, которые сложились в каждой семье. Этим посылом Владимир Солоухин пытается напомнить русскому человеку: кто же он есть на самом деле. Вспомнить о своей великой истории и искусстве России, о преемственности культуры духа в его лучших и самых высоких традициях и проявлениях. Пока есть эта надежда на историческую память и почитание исконных традиций, у русского человека есть шанс на спасение своей души.

**Список литературы:**


1. Артановский С.Н.. Эссеистика Владимира Солоухина // Вестник СБГУКИ. 2013. Вып. 4(17). С. 31–39.
2. Солоухин В.А.. Владимирские проселки. 1981 // Московский вестник. 1983. С. 112–123
3. Солоухин В.А. Капля росы // Москва: Жизнь книгам, 1999. С. 31–35.
4. Соколов Д.И. О Владимире Солоухине в русской литературе» // Русская линия. 2008. №5. С. 8–12.
5. Федосова Т.А. Литературный жанр в разное время. Современник. 2018. № 6. С. 22–28.

*Научное издание*

**БУДУЩЕЕ РУСИСТИКИ:**
**ПРАКТИКА И МЕТОДОЛОГИЯ**

*Сборник статей*
*I Международной научно-практической конференции*

*г. Москва (27 августа 2025 года)*

*Редактор-составитель:*
*кандидат педагогических наук К. Е. Агафонова.*

Подписано к использованию 25.09.2025 г.
Объем данных — 17,6 Мб.
Сист. требования: Adobe Reader.
Размещено на сайте: www.scientia-pub.org

Издательский дом «Сциентиа»
г. Санкт-Петербург, пер. Дегтярный, д. 22, литер А
Тел. +7 (812) 649–93–76
www.scientia-pub.org
email: info@scientia-pub.org