



ПРАВИТЕЛЬСТВО
МОСКВЫ



Департамент
внешнеэкономических
и международных связей
города Москвы



МОСКОВСКИЙ ДОМ
СООТЕЧЕСТВЕННИКА



ХVI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«СОХРАНЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ»

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

МИНСК



2026

При поддержке
Правительства Москвы

Департамента внешнеэкономических и международных
связей города Москвы

ГАУ «Московский Дом соотечественника»

СОХРАНЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ

Сборник научных статей
XVI Международной конференции

г. Минск, 6–11 ноября 2026 года

Санкт-Петербург
Наукоемкие технологии
2026

УДК 811.161.1
ББК 81.2Рус-96
С68

Редакционный совет:

Никита Владимирович Гусев, ректор Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина;

Игорь Поликарпович Ткач, первый заместитель руководителя Департамента
внешнеэкономических и международных связей
города Москвы – руководитель контрактной службы;

Владимир Федорович Гринько, начальник Управления интеграционного взаимодействия
и информационной политики Департамента внешнеэкономических
и международных связей города Москвы;

Павел Алексеевич Катышев, д.ф.н., заведующий кафедрой общего и русского
языкознания Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;

Лариса Васильевна Селезнева, д.ф.н., профессор кафедры теории и практики
коммуникации Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

С68 Сохранение, поддержка и продвижение русского языка и культуры за рубежом:
сборник научных статей XVI Международной конференции; г. Минск, 6–11 но-
ября 2026 года. – СПб.: Научные технологии, 2026. – 234 с.

ISBN 978-5-00271-197-0

Сборник статей подготовлен к XVI Международной конференции «Сохранение, под-
держка и продвижение русского языка и культуры за рубежом» (Минск, 6–11 ноября
2026 г.). В сборник вошли статьи, отражающие роль русского языка в межнациональном
общении в ряде стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья и проблемы, связанные с изу-
чением русского языка и литературы, включая русский язык как иностранный.

© Департамент внешнеэкономических
и международных связей города Москвы, 2026

ISBN 978-5-00271-197-0

© Московский Дом соотечественника (МДС), 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Абутаипова Акбота Талгаткызы	7
КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ КАЗАХСТАНА: ЧАСТОТНОСТЬ ЛЕКСИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕЗАУРУСНОГО ОПИСАНИЯ В РКИ	7
Арыпбекова Дария Дженишбековна	18
ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО	18
Алейникова Ольга Сергеевна	25
РАЗРАБОТКА ИИ-УСТОЙЧИВЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	25
Ахмедова Малика Мухаммадовна	33
РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЦИФРОВОЙ МЕДИАСРЕДЕ: ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА И ПРОФИЛАКТИКИ РАДИКАЛИЗМА	33
Брагина Екатерина Александровна	43
ВНЕАУДИТОРНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	43
Болтовская Елена Александровна	51
ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ БЕЛАРУСИ	51
Ваганян Армине Григорьевна	60
КЛАССИКА ВНЕ ВРЕМЕНИ: РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В АРМЯНСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ	60

Вайцехович Надежда Юрьевна	68
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКОЙ КАК ФАКТОР ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.....	68
Джамалдинова Шахло Облобердиевна.....	77
ОПЫТ СОЧЕТАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЕКТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	77
Ельцова Елена Николаевна	83
ЭКСКУРСИОННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: АНАЛИЗИРУЕМ И СОЗДАЕМ.....	83
Ёрова Сабохат Нурматовна.....	92
СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ	92
Ибрагим Мустафа Эльвани	99
ПЕРЕСТРОЙКА СХЕМЫ ДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РКИ: ОТ ГРАММАТИЧЕСКОГО ФОРМАЛИЗМА К КОММУНИКАТИВНОЙ ИНТЕНЦИИ	99
Климкович Ольга Александровна	102
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ, ИЗУЧАЮЩИМ СКУЛЬПТУРУ	102
Кобякова Елена Вячеславовна.....	111
РУССКИЙ ЯЗЫК В ИТАЛИИ СЕГОДНЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИКИ: СЛОЖНОСТИ, КОЛИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ В ЖИЗНИ И НА РАБОТЕ.....	111
Логутенкова Ольга Николаевна.....	117
АУТЕНТИЧНАЯ ДЕТСКАЯ ПРОЗА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ РУССКОГО ЯЗЫКА У ДВУЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА КИПРЕ	117

Марианна Альбертовна Баласанян	127
МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ: ТРУДНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	127
Мария Бурцева-Кулявцева.....	136
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ФОРМАТЕ ЕЖЕГОДНЫХ ПРОЕКТНЫХ НЕДЕЛЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	136
Маджидзода Аноргули Рахмонали.....	146
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРИСТАВОЧНЫХ ВИДОВЫХ ПАР В СОВРЕМЕННОЙ АСПЕКТОЛОГИИ.....	146
Малкенов Санжар Маратович.....	152
ЭРГОНЕОЛОГИЗМ КАК КАТЕГОРИЯ ОНОМАСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	152
Наркулова Индира Рустам кизи	155
СЕМАНТИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ РУССКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	155
Нестерович Ольга Борисовна.....	163
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НЕЙРОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	163
Талыблы Рахима Алошат	169
ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ.....	169

Тошниёзов Фаррух Ойбек ўгли.....	187
ПРОИЗВЕДЕНИЯ К. Д. УШИНСКОГО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	187
Файзиханова Ленура Альфредовна.....	194
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИСТОПИИ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ УТОПИИ, АНТИУТОПИИ И ЭВТОПИИ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ.....	194
Фирсова Лилия Васильевна	200
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ СЕКТОРЕ ИСПАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БИЗНЕС-СРЕДОЙ.....	200
Храмченко Татьяна Александровна.....	205
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ.....	205
Эльтут Календер Нюкхет	216
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ)	216
Юнусалиев Умед Амонкулович.....	226
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ...	226

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ КАЗАХСТАНА: ЧАСТОТНОСТЬ ЛЕКСИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕЗАУРУСНОГО ОПИСАНИЯ В РКИ

Абуталипова Акбота Талгаткызы,
магистр филологии, преподаватель
Astana IT University

Аннотация: В статье рассматривается корпусно-ориентированный подход к выявлению актуальной лексики для обучения русскому языку как иностранному на материале русскоязычных новостных публикаций Казахстана. Описаны этапы сбора и дедупликации URL, извлечения и нормализации текстов, морфологической обработки, лемматизации, частотного анализа и автоматизированной проверки лексем по RuWordNet с последующим ручным отбором. Корпус включает 1000 уникальных публикаций, около 2,2 млн символов и приблизительно 158 000 словоупотреблений; после обработки выделено около 6600 уникальных лемм. Показано, что частотность и отсутствие ответа семантического ресурса служат поисковыми ориентирами, но не доказывают учебную значимость или лексикографическую новизну единицы. Обсуждаются критерии экспертной верификации и варианты использования контекстов в РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, прикладная лингвистика, корпусная лингвистика, лексикология, частотный анализ, лемматизация, RuWordNet, тезаурус.

CORPUS-BASED ANALYSIS OF KAZAKHSTAN'S NEWS TEXTS: LEXICAL FREQUENCY AND PROSPECTS FOR THESAURUS DEVELOPMENT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)

Akbota Talgatkyzy Abutalipova
Master of Philology, Lecturer at Astana IT University

Abstract: The article examines a corpus-based approach to identifying contemporary vocabulary for Russian as a foreign language (RFL) instruction using Russian-language news publications from Kazakhstan. It describes URL collection and deduplication, text extraction and normalization, morphological processing, lemmatization, frequency analysis, automated checking against RuWordNet, and subsequent manual selection. The corpus comprises 1,000 unique publications, approximately 2.2 million characters and about 158,000 running words; around 6,600 unique lemmas were identified after preprocessing. The article argues that frequency and a missing response from a semantic resource are useful discovery signals but do not establish pedagogical relevance or lexicographic novelty. Criteria for expert validation and possible classroom use of authentic contexts are discussed.

Keywords: Russian as a foreign language, applied linguistics, corpus linguistics, lexicology, frequency analysis, lemmatization, RuWordNet, thesaurus.

Введение

Лексическая компетенция обеспечивает понимание текста, распознавание тематических связей и участие в коммуникативных ситуациях. В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) отбор лексики не сводится к составлению перечня наиболее частотных слов: необходимо соотносить данные об употреблении с коммуникативными задачами, уровнем владения языком, жанром текста и потребностями обучающихся. В методике РКИ лексический материал рассматривается в связи с формированием речевых умений и функционированием языковых единиц в контексте [1; 2].

Для русскоязычной информационной среды Казахстана существуют номинации местных органов управления, общественных институтов, цифровых сервисов и региональных реалий. Они встречаются в новостных сообщениях, однако их присутствие в корпусе ещё не означает, что все такие единицы должны включаться в общеучебный лексический минимум. Корпусная лингвистика предоставляет эмпирическую основу для анализа узуального употребления, но результаты зависят от жанрового состава, тематики, времени и источников формирования коллекции [3; 4].

Цель статьи – описать процедуру выявления потенциально значимой лексики в корпусе русскоязычных новостных публикаций Казахстана и определить условия интерпретации результатов для РКИ. Задачи: охарактеризовать материал и алгоритм обработки; представить результаты частотного анализа; разграничить автоматически обнаруженные кандидаты и подтверждённые лексикографические единицы; обсудить методические сценарии использования материала. Научная новизна в пределах имеющихся данных состоит в описании связки «новостной корпус – морфологическая нормализация – частотный профиль – проверка семантического ресурса – экспертный отбор» применительно к русскоязычному медиадискурсу Казахстана. Педагогическая эффективность предложенных сценариев отдельно не проверялась.

1. Теоретические основания исследования

Корпусный подход позволяет описывать лексику на основе реальных употреблений и сопоставлять наблюдения исследователя с данными текстового массива. Частотный список показывает, какие леммы регулярно встречаются в конкретной коллекции, но сам по себе не объясняет ни их значения, ни коммуникативной роли. Состав списка зависит от жанра, тематики, периода публикации и принципов формирования корпуса. Поэтому частотность следует трактовать как характеристику исследованного материала, а не как универсальное свойство слова [3; 4].

Частотные данные используются при описании лексического ядра учебных текстов и оценке лексического покрытия. Однако количественный показатель приобретает методическую значимость только в связи с составом корпуса и задачами обучения. Работа Х. Н. Галимовой, Е. В. Мартыновой и С. А. Москвичевой показывает возможности корпусно-статистического анализа лексического обогащения учебников [4]. В настоящем исследовании анализируется не учебный, а новостной корпус, поэтому его частотный профиль нельзя непосредственно переносить в уровневый лексический минимум.

Семантические сети WordNet представляют лексические значения и отношения между ними в формализованном виде [5; 6]. Для русскоязычных ресурсов особенно важны исследования Н. В. Лукашевич, посвящённые построению тезаурусов, представлению понятийных отношений и автоматической обработке текстов. В монографии «Тезаурусы в задачах информационного поиска» подробно рассматривается использова-

ние лингвистических ресурсов в информационно-поисковых системах [7]. В статье о создании RuWordNet Н. В. Лукашевич и соавторы описывают автоматизированное преобразование тезауруса РуТез в семантическую сеть типа WordNet [8; 9]. В описании RuWordNet отдельно перечислены отношения между синсетами: «гипоним-гипероним (род-вид), экземпляр-класс, отношение антонимии, часть-целое, причина, логическое следование, предметная область» [10]. Эта система отношений делает ресурс полезным для первичной проверки семантических связей, однако отсутствие ответа на конкретный запрос не доказывает отсутствия слова в языке или словарях [12; 13].

Для отбора лексики в РКИ недостаточно установить, что слово часто встречается в текстах. Необходимо учитывать значение в контексте, типичные сочетания и коммуникативную задачу, для решения которой учащемуся понадобится эта единица. М. В. Всеволодова в учебнике «Теория функционально-коммуникативного синтаксиса» рассматривает фрагмент прикладной (педагогической) модели языка, предназначенной в том числе для специализации «русский язык как иностранный» [2]. Такой подход позволяет связывать языковую форму с передаваемым смыслом и условиями употребления. В статье поэтому рассматриваются не только леммы, но и возможность включить их в работу с аутентичным новостным контекстом.

В современной практике преподавания РКИ корпусные ресурсы рассматриваются как средство подбора аутентичных контекстов и анализа употребления [1; 2; 16]. Однако перенос результатов в учебный процесс предполагает лексикографическую и методическую верификацию: необходимо определить нормативную форму, значение в контексте, тематическую принадлежность, типичную сочетаемость и предполагаемый уровень адресата. Следовательно, в настоящей работе автоматизированный анализ трактуется как этап поиска и первичной фильтрации, а не как замена филологической экспертизы.

2. Материал и методы

Эмпирическую основу составили русскоязычные новостные публикации информационного агентства KazTAG. Сбор ссылок выполнялся с использованием Selenium и BeautifulSoup: скрипт извлекал ссылки со страниц новостного раздела, сохранял их, после чего повторяющиеся URL удалялись. Тексты статей извлекались из HTML-страниц по признакам основного текстового блока. В итоговой базе насчитывается 1000

уникальных публикаций, около 2,2 млн символов и приблизительно 158 000 словоупотреблений.

Предобработка включала приведение текста к нижнему регистру, унификацию «ё/е», выделение токенов регулярным выражением и исключение токенов короче пяти символов. Нормальная форма определялась с помощью `ru morphology2`. Для частотного подсчёта отбирались существительные; отдельные категории, связанные с именами собственными, фамилиями, отчествами и аббревиатурами, исключались по тегам морфологического анализатора. Затем подсчитывались частоты нормализованных лемм. Эти параметры существенно влияют на результаты: фильтр длины может исключать короткие значимые единицы, а фокус на существительных снижает представленность глагольной, адъективной и фразеологической лексики.

На следующем этапе выполнялся запрос значений слова к RuWordNet. Если запрос не возвращал значений, лексема попадала в предварительный список `words_not_found`. Затем список открывался в отдельном приложении на Tkinter, где исследователь мог вручную просматривать и отмечать единицы. Таким образом, применялись методы компьютерной лингвистики (сбор и извлечение веб-текстов, токенизация, лемматизация, автоматизированный запрос к семантическому ресурсу), корпусно-статистический метод (частотный подсчёт), описательно-аналитический метод и экспертная лексикографическая оценка. Сопоставление с RuWordNet является проверкой по одному ресурсу, а не исчерпывающим межсловарным сопоставлением.

Последовательность обработки включает восемь операций: сбор URL; устранение дублей; извлечение текста; нормализацию и токенизацию; морфологический анализ и лемматизацию; частотный подсчёт; запрос к RuWordNet; ручной отбор. Для полной воспроизводимости необходимо дополнительно сохранять версии исходных текстов, код, настройки предобработки, версии библиотек и семантического ресурса. Текущие материалы позволяют описать конвейер и его промежуточные результаты, но не дают основания заявлять о рассчитанной точности классификатора или полноте тезауруса.

Как видно из таблицы 1, показатели описывают разные характеристики корпуса и не должны подменять друг друга. В частности, около 6600 уникальных лемм – это не число новых слов и не число единиц, отсутствующих в RuWordNet.

Таблица 1

Параметры исследовательского корпуса

Показатель	Значение	Интерпретация
Уникальные публикации	1000	Размер коллекции документов
Символьный объём	Около 2,2 млн	Объём текстового массива в символах
Словоупотребления	Около 158 000	Суммарное число слов в обработанном массиве
Уникальные леммы	Около 6600	Разнообразие нормализованных единиц
Семантическая проверка	RuWordNet	Первичная фильтрация по результату запроса

3. Результаты и лингвистическая интерпретация

После основных этапов обработки выделено около 6600 уникальных лемм. Частотный список включает общую лексику новостного дискурса – «год», «день», «город», «человек», «работа», – а также институциональные и общественно-политические номинации: «область», «Казахстан», «пресс-служба», «бюджет», «проект», «программа», «район», «суд», «министерство», «акимат». Такое распределение согласуется с тематикой новостного источника, но не доказывает репрезентативности корпуса по отношению ко всему современному русскому языку.

В предварительном списке для ручного рассмотрения представлены единицы разного статуса: «акимат», «вице-министр», «цифровизация», «онлайн-платформа», «ветстанция», «ветпункт», «адмштраф», «сельхозсфера», «резерват», «автотопливозаправщик», «манипулятор-эвакуатор». С лингвистической точки зрения этот перечень неоднороден: в нём могут присутствовать институциональные номинации, отраслевые термины, сложные слова, сокращённые формы и многословные единицы. Поэтому кандидат требует проверки написания, морфологического статуса, контекстного значения, сочетаемости и фиксации в других лексикографических источниках.

Следует различать три уровня результата: (1) леммы, извлечённые из корпуса; (2) единицы, по которым автоматический запрос к RuWordNet не вернул значения; (3) единицы, прошедшие экспертную проверку и

признанные пригодными для тезаурусного либо учебного описания. Имеющиеся материалы подтверждают первый уровень и позволяют привести примеры второго, но не содержат надёжного итогового числа для третьего. По этой причине в статье не утверждается, что все кандидаты являются новыми словами или должны быть включены в лексический минимум.

Прикладная ценность частотного анализа состоит в том, что он помогает выделить потенциально значимые для конкретного жанра лексемы и организовать дальнейшую проверку. Однако частотность не равна коммуникативной значимости, а частотный список сам по себе не даёт информации о сложности семантики, прозрачности словообразовательной структуры, типичных коллокациях или уровне владения языком, на котором единицу целесообразно вводить. В этом отношении результаты согласуются с исследованиями, подчёркивающими необходимость учитывать свойства корпуса и параметры лексического отбора [3; 4; 11].

4. Возможности применения в обучении РКИ

Переход от корпусного списка к учебному материалу должен включать как минимум два фильтра: лексикографический и методический. Сначала проверяются нормативность формы, значение в контексте, вариантность, статус сокращения или термина, а также наличие единицы в толковых и специальных словарях. Затем оцениваются учебная цель, адресат, коммуникативная ситуация и возможность организовать работу с контекстом. Такой подход согласуется с функционально-коммуникативной ориентацией преподавания РКИ: единица вводится не изолированно, а как средство понимания и построения высказывания [2].

Например, контекст с лексемой «акимат» может стать материалом для чтения короткого сообщения о решении местного органа управления. Учащиеся выделяют контекстные подсказки, соотносят номинацию с тематической группой «город – район – область – орган управления», а затем пересказывают сообщение. «Онлайн-платформа» может использоваться в задании на объяснение назначения цифрового сервиса и описание действий пользователя. Такие примеры – проектируемые сценарии, а не результаты проведённого педагогического эксперимента.

Для начинающих учащихся целесообразны контекстно прозрачные единицы и короткие тексты с опорой на визуальные или лексические подсказки. На продолжающем этапе можно анализировать институциональные номинации, тематические связи и значение слова в контексте.

На продвинутом уровне возможны задания на сопоставление формулировок, анализ официально-деловых элементов новостного дискурса, раскрытие сокращений и создание краткого информационного сообщения. Специализированные единицы, например «манипулятор-эвакуатор» или «ветстанция», следует отбирать только для групп с соответствующими профессиональными потребностями.

Для дальнейшей методической разработки целесообразно формировать карточку кандидата со следующими полями: лемма и варианты написания; источник и контекст; частота в данном корпусе; часть речи и морфологические признаки; предполагаемое значение; тематическая область; сведения о словарной проверке; типичная сочетаемость; целевой уровень и коммуникативная задача. Такая структура позволит сохранить прослеживаемость решения и отделить корпусное наблюдение от экспертной интерпретации.

Таблица 2

Примеры перехода от корпусного кандидата к учебной задаче

Единица-кандидат	Возможная учебная задача	Что необходимо проверить
акимат	Определить роль учреждения в короткой новости; пересказать решение	Контекстное значение и типичные сочетания
маслихат	Найти участников сообщения и определить их функции	Нормативное описание и институциональный контекст
онлайн-платформа	Описать назначение сервиса и действия пользователя	Значение, сочетаемость и контекст
ветстанция	Соотнести слово с тематическим текстом и объяснить значение	Нормативная форма и целевая аудитория
манипулятор-эвакуатор	Установить значение по контексту специализированной новости	Терминологический статус и учебная необходимость

Примечание: единицы приведены как примеры из предварительного списка; таблица не подтверждает их отсутствие в словарях или RuWordNet.

5. Ограничения исследования

Первое ограничение связано с источником: корпус сформирован на материале одного новостного агентства и отражает его редакционную и тематическую специфику. Для выводов о более широком употреблении русской лексики Казахстана потребуются другие СМИ, жанры и временные периоды. Второе ограничение обусловлено предобработкой: фильтр длины токена и ориентация преимущественно на существительные исключают часть короткой, глагольной, адъективной и фразеологической лексики. Третье ограничение относится к семантическому ресурсу: отсутствие ответа RuWordNet свидетельствует лишь о результате конкретного запроса, а не о доказанном отсутствии слова в языке.

Четвёртое ограничение – отсутствие экспертной разметки всего списка и педагогического эксперимента. Без межсловарной проверки нельзя оценить долю действительно новых или неописанных единиц; без апробации в группах РКИ нельзя утверждать, что предложенные материалы повышают качество усвоения лексики. Дальнейшая работа должна включать расширение корпуса, документирование кода и параметров обработки, экспертную разметку кандидатов, анализ контекстов и апробацию учебных заданий с заранее заданными критериями оценки.

Заключение

В статье описан корпусно-ориентированный конвейер выявления потенциально значимой лексики на материале русскоязычных новостных публикаций Казахстана. Корпус включает 1000 уникальных публикаций, около 2,2 млн символов и приблизительно 158 000 словоупотреблений; после предобработки получено около 6600 уникальных лемм. Процедура объединяет извлечение текстов, нормализацию, лемматизацию, частотный подсчёт, запрос к RuWordNet и ручной отбор.

Обработка корпуса позволила получить частотный список и выделить предварительный перечень единиц для дополнительного рассмотрения. Частотность характеризует употребление лемм именно в собранных новостных публикациях, а запрос к RuWordNet даёт лишь один из ориентиров для лексикографической проверки. Перед включением единицы в учебный материал необходимо проверить её написание и значе-

ние по словарям, установить контекстную сочетаемость и оценить коммуникативную необходимость для конкретной группы учащихся. Предложенные задания пока представляют собой методические варианты и требуют апробации.

Список источников

1. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.
2. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. – М.: Издательство Московского университета, 2000. – 501 с.
3. Саяма Г. Влияние объёма корпуса на определение наиболее часто употребляемых слов: анализ частотных данных из пяти корпусов // Русский язык в научном освещении. – 2017. – № 2 (34). – С. 70–91.
4. Галимова Х. Н., Мартынова Е. В., Москвичева С. А. Лексическое обогащение в учебниках филологического блока: корпусный и статистический подходы // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 4. – С. 579–597. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-4-579-597.
5. Miller G. A. WordNet: A Lexical Database for English // Communications of the ACM. – 1995. – Vol. 38, No. 11. – P. 39–41.
6. Fellbaum C. (ed.). WordNet: An Electronic Lexical Database. – Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
7. Лукашевич Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска: монография. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 512 с. – ISBN 978-5-211-05926-9.
8. Лукашевич Н. В., Лашевич Г., Герасимова А. А., Иванов В. В., Добров Б. В. Порождение тезауруса типа WordNet для русского языка // Труды конференции по искусственному интеллекту (КИИ-2016). – Т. 2. – 2016. – С. 89–97.
9. Loukachevitch N. V., Lashevich G., Gerasimova A. A., Ivanov V. V., Dobrov B. V. Creating Russian WordNet by Conversion // Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference “Dialogue”. – 2016. – P. 405–415.
10. RuWordNet: тезаурус русского языка в формате WordNet [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ruwordnet.ru/ru> (дата обращения: 23.10.2026).

11. Лукашевич Н. В., Сорокин А. А. Компьютерная лингвистика и автоматическая обработка текстов: учебное пособие. – М.: МАКС Пресс, 2025. – 601, [4] с. – DOI: 10.29003/m4728.978-5-317-07437-1.
12. Лукашевич Н., Лашевич Г. Multiword Expressions in Russian Thesauri RuThes and RuWordNet // Proceedings of AINL FRUCT. – 2016. – P. 66–71.
13. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
14. Hearst M. A. Automatic Acquisition of Hyponyms from Large Text Corpora // Proceedings of the 14th Conference on Computational Linguistics (COLING 1992). – Nantes, 1992. – P. 539–545.
15. Navigli R., Ponzetto S. P. BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network // Artificial Intelligence. – 2012. – Vol. 193. – P. 217–250.
16. Лонцкая М. Применение инструментов корпусной лингвистики в обучении русскому языку как иностранному // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 2 (128). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.128.77.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Арыпбекова Дария Дженишбековна,
кандидат педагогических наук, доцент
Кыргызского национального университета
им. Ж. Баласагына Нарынского регионального
многопрофильного института им. С. Нааматова

THE POLY-PARADIGMATIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL FOUNDATION FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPE- TENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Аннотация: Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию полипарадигмального подхода как интегративной основы формирования коммуникативной компетентности студентов при изучении русского языка как неродного. В работе раскрывается сущность полипарадигмальности в современной лингводидактике через синергетическое объединение компетентностного, лингвокультурологического, когнитивно-дискурсивного и личностно-деятельностного подходов. Автором выделены ключевые лингвометодические условия, описаны механизмы преодоления межязыковой интерференции и предложен практический комплекс упражнений, направленный на совершенствование профессионально-речевых навыков обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как неродной, коммуникативная компетентность, полипарадигмальный подход, лингводидактика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, межязыковая интерференция, концепт.

Abstract: The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of the poly- paradigmatic approach as an integrative basis for the formation of communicative competence in students studying

Russian as a non-native language. The paper reveals the essence of poly-paradigmatism in modern language pedagogy through the synergistic combination of competence-based, linguoculturological, cognitive-discursive, and student-centered activity approaches. The author highlights key linguo-methodological conditions, describes mechanisms for overcoming interlingual interference, and proposes a practical set of exercises aimed at developing students' professional speech skills.

Keywords: Russian as a non-native language, communicative competence, poly-paradigmatic approach, language pedagogy, linguoculturology, cognitive linguistics, interlingual interference, concept.

Современный этап развития высшего образования характеризуется глубокой трансформацией парадигм обучения иностранным и неродным языкам. В условиях активизации академической мобильности, расширения международных связей и формирования поликультурных образовательных пространств преподавание русского языка как неродного (РКН) выйдет за рамки узкограмматического освоения языковой системы.

Формирование коммуникативной компетентности у студентов, изучающих русский язык в качестве неродного, выступает приоритетной задачей лингводидактики. В отличие от базового владения языком на бытовом уровне, компетентностно-ориентированная подготовка требует от обучающегося осознанного владения функциональными стилями, социокультурными нормами, паремиологическим фондом и эмоционально-оценочными ресурсами русского языка [1, с. 35].

Однако практический опыт показывает, что использование какой-либо одной монометодической концепции (например, исключительно коммуникативной или грамматико-переводной) не обеспечивает комплексного формирования всех компонентов речевой и профессиональной гибкости студента. Возникает противоречие между фундаментальной сложностью русского языка как объекта усвоения и фрагментарностью традиционных методических систем. Разрешение данного противоречия видится в применении полипарадигмального подхода, сочетающего в себе лучшие достижения современных гуманитарных и педагогических наук [2, с. 16].

Полипарадигмальный подход в методике преподавания языков представляет собой методологическую стратегию, предполагающую не

просто механический набор различных методов, а синергетический синтез научно-педагогических парадигм для решения целостных образовательных задач [3, с. 112].

Применительно к методике преподавания русского языка как неродного полипарадигмальная система объединяет следующие ключевые концептуальные векторы:

1. Компетентностная парадигма: определяет целеполагание процесса обучения. Она сдвигает фокус с формального накопления знаний о языке на способность и готовность студента эффективно решать коммуникативные задачи в профессиональной, академической и социально-культурной сферах [4, с. 88].

2. Лингвокультурологическая парадигма: обеспечивает постижение русского языка во взаимосвязи с национальной культурой, менталитетом и традициями. Она ориентирована на освоение концептов, фразеологизмов, прецедентных текстов и этикетных стереотипов речевого поведения [5, с. 104].

3. Когнитивно-дискурсивная парадигма: рассматривает процесс речепорождения и речевосприятия как сложную когнитивную деятельность. Подход направлен на работу с текстовыми категориями, инференциями, фреймами ситуаций и смысловыми подтекстами в различных видах дискурса [6, с. 45].

4. Личностно-деятельностная парадигма: обеспечивает субъект-субъектный характер взаимодействия преподавателя и обучающегося, стимулируя индивидуальный речевой стиль, автономию и рефлексивность студента [7, с. 52].

Процесс освоения русского языка как неродного обладает выраженной спецификой, отличающей его как от изучения родного языка, так и от преподавания русского как иностранного (РКИ) в классическом моноэтническом контексте.

В рамках полипарадигмальной модели структура коммуникативной компетентности студента включает следующие основные компоненты:

- Языковой (лингвистический) компонент: уверенное владение грамматическим строем, категориями видо-временных форм, системой падежного управления, лексической сочетаемостью и фонологическими нормами современного русского литературного языка.

- Речевой компонент: способность свободно конструировать монологические и диалогические высказывания в устной и письменной формах с соблюдением норм композиции и логики.

- Социокультурный компонент: владение контекстом русской культуры, фоновыми знаниями, национально-специфической маркированной лексикой и безэквивалентными единицами.

- Дискурсивный компонент: умение интерпретировать и продуцировать тексты различных жанров (научная статья, доклад, публичная речь, аннотация, деловое письмо).

- Компенсаторный компонент: умение преодолевать языковой барьер и лексические лакуны с помощью синонимических замен, описательных оборотов и контекста.

Ключевым барьером на пути формирования коммуникативной компетентности выступают межъязыковая интерференция (перенос правил и моделей родного языка на русский) и социокультурная интерференция (неадекватное использование речевых формул без учета этикетных и ментальных особенностей носителей русского языка).

Полипарадигмальный подход позволяет преодолевать явления интерференции не через механическое заучивание, а посредством когнитивно-сопоставительного анализа, позволяющего студентам осознать системные и культурные различия между родным и русским языками.

Реализация полипарадигмального подхода в образовательном процессе вуза требует создания комплекса методологических и педагогических условий.

Формирование глубокой коммуникативной компетентности невозможно без работы с базовыми концептами русской языковой картины мира («душа», «судьба», «воля», «дом», «совесть», «гостеприимство»). Работа с концептами позволяет обучающимся осознать связи между словом, его лексической сочетаемостью и стоящими за ним культурными смыслами.

Активизация речевой деятельности достигается через погружение студентов в квазипрофессиональные ситуативные сценарии:

- научные дискуссии и академические дебаты;
- публичные выступления и презентации проектов на русском языке;
- моделирование профессионального диалога и интервью.

Ниже приведен практический комплекс учебных заданий, разработанный на основе полипарадигмального подхода для студентов, изучающих русский язык как неродной на продвинутом этапе (уровни B2–C1).

Задание 1.1. Проанализируйте синонимический ряд и лексическое гнездо слова.

«дом» (дом, домик, домочадцы, надомный, бездомный, домашний, одомашнить).

Определите, в каких контекстах слово «дом» обозначает здание, а в каких – семью, уклад или родину.

Задание 1.2. Обсудите русские пословицы:

«В гостях хорошо, а дома лучше»,

«Мой дом – моя крепость»,

«Не красна изба углами, красна пирогами».

Найдите эквивалентные пословицы в вашем родном языке. Сформулируйте, какие ценности отражены в этих примерах.

Задание 2.1. Найдите и исправьте ошибки, вызванные языковой интерференцией и нарушением лексической сочетаемости. Объясните причину ошибки:

1. «Студент уделяет большое внимание на учебу» (Правильно: уделяет внимание учебе / обращает внимание на учебу).

2. «Этот фактор играет большую роль в развитии страны» (Анализ устойчивого выражения: играть роль / иметь значение).

3. «В исследовании описывается о современных методах» (Нарушение беспредложного управления глагола описывать).

Задание 2.2. Перепишите текст публицистической заметки в академическом стиле, используя клише научной речи

(«в исследовании доказано», «представляется целесообразным», «следует констатировать»).

Задание 3. (Академическая дискуссия). Подготовьте трехминутное выступление с использованием средств речевой аргументации по

теме: «Роль русского языка как средства межнационального общения и науки».

В выступлении используйте вводные слова («во-первых», «следовательно», «наряду с этим», «таким образом») и этикетные формулы выражения согласия/несогласия.

Применение полипарадигмального подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения русского языка как неродного позволяет:

1. Перейти от пассивного усвоения грамматических правил к осознанному, профессионально ориентированному речевому творчеству.
2. Синтезировать знание языковой системы с пониманием лингвокультурного контекста и ментальных особенностей русской речи.
3. Систематически и эффективно нейтрализовать межкультурную и социокультурную интерференцию.
4. Сформировать у обучающихся развитую, авторефлексивную языковую личность, готовую к успешной коммуникативной деятельности в полиэтнической и профессиональной среде.

Дальнейшее совершенствование данной методической системы связано с интеграцией цифровых образовательных ресурсов, интерактивных платформ и корпусных лингвистических технологий в процесс преподавания РКИ.

Список источников

1. Пассов Е. И. Терминология современного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т, 2018. – 156 с.
2. Колесников А. А. Полипарадигмальный подход в обучении иностранным языкам: сущность и перспективы / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 2. – С. 15–22.
3. Бондаревская Е. В. Гуманитарная парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 111–117.
4. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / А. Н. Шукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 1991. – 311 с.

6. Обдалова О. А. Когнитивно-дидактические основы обучения иноязычному общению студентов / О. А. Обдалова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2014. – 180 с.

7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка филологов) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

8. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1– 47.

РАЗРАБОТКА ИИ-УСТОЙЧИВЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Алейникова Ольга Сергеевна,
старший преподаватель кафедры мировых языков
ВГУ имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии разработки заданий по русскому языку, устойчивых к использованию инструментов искусственного интеллекта в процессе их выполнения. Особое внимание уделено изменениям в формулировках заданий, опоре на актуальные дидактические принципы, адаптации и персонализации учебного материала в условиях развития цифровой лингводидактики и интенсификации внедрения технологий искусственного интеллекта в современную образовательную практику.

Ключевые слова: искусственный интеллект, уязвимость, устойчивость, языковое образование, цифровая лингводидактика.

Aleinikova Olga Sergeevna,
Senior Lecturer, The Department of World
Languages, VSU named after P. M. Masherov,
Vitebsk, Belarus

DEVELOPING AI-RESISTANT ASSIGNMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article examines strategies for developing Russian language assignments that are resistant to the use of artificial intelligence tools during their completion. Particular attention is paid to modifying the phrasing of assignments, incorporating current didactic principles, adapting and personalizing learning materials – all within the context of evolving digital language pedagogy and the increasing integration of artificial intelligence technologies into contemporary educational practice.

Keywords: artificial intelligence, vulnerability, resistance, language education, digital language pedagogy.

Стремительные технологические изменения затрагивают все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образование. Значимой тенденцией сегодня становится внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в учебный и воспитательный процесс. Такая тенденция, несомненно, требует трансформации образовательной парадигмы – перехода от традиционной репродуктивной трансляции знаний к интерактивно-адаптивной ориентации на личность обучающегося. Особенно актуальным данный переход является для современной лингводидактики, которая наряду с растущей подверженностью всеобщей цифровизации сохраняет эмоционально-культурный контекст образовательной среды и ставит акцент на индивидуальных особенностях общения обучающихся.

В контексте данного исследования будем рассматривать ИИ как «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [1, с. 8].

Появление больших языковых моделей (*LLM – large language models*) вызвало во всем мире интерес к использованию ИИ, в том числе и в дидактических целях. Педагоги и исследователи задаются вопросом о том, как инструменты генеративного ИИ – от чат-ботов до генераторов изображений – могут помочь тем, кто изучает русский язык. Русский язык представляет значительную сложность для иностранных обучающихся, и ИИ открывает новые возможности для персонализации языковой практики, получения оперативной обратной связи и погружения в культурную среду. Однако наряду с «цифровым энтузиазмом» возникают обоснованные опасения, касающиеся точности генерируемой информации, этических аспектов и подмены реальности [2].

Процесс овладения языком сегодня – это не просто накопление учебного материала, предоставляемого преподавателем. Обучающиеся

проявляют себя как субъекты учебного процесса: делают выбор языковых средств, расставляют приоритеты при выражении мнений, отслеживают свой прогресс и формируют представления о том, что значит успешно овладеть языком. В связи с этим понятия автономии и субъектности имеют большое значение при проектировании языковой образовательной среды. Несомненно, технологии ИИ позволяют расширить возможности обучения, однако сами по себе они не формируют автономное учебное поведение. Обучающиеся должны уметь сопоставлять информацию, сгенерированную ИИ, с грамматическими справочниками, при необходимости обращаться к словарям или корпусам текстов, а также распознавать случаи, когда ответ цифровой сети недостаточно надежен [3].

Наряду с несомненными преимуществами применения технологий ИИ (автоматизация, эргономичность, интерактивность, снижение психологических барьеров и др.) следует отметить ряд существенных ограничений: отсутствие эмоционального отклика, «галлюцинации» (ошибки), необходимость постоянной верификации и адаптации учебного материала, снижение автономности обучающихся и т. д. [4].

К сожалению, в современной образовательной практике не представляется возможным полностью исключить использование ИИ-инструментов обучающимися при выполнении тех или иных заданий, кроме как запретить доступ к цифровым устройствам. Возникает вопрос: как преподаватели могут методически изменить задания, чтобы снизить объем использования ИИ-инструментов при их выполнении?

Если раньше целый ряд письменных творческих заданий (эссе, сочинения, письма и т. д.) рассматривался как надежное средство индикатора уровня овладения языковыми навыками и умениями, то сегодня такие задания могут быть выполнены в полном объеме с помощью ИИ-ассистентов. Следовательно, актуальной методической проблемой становится разработка ИИ-устойчивых заданий и таких форм обучения и контроля, которые сохраняли бы диагностическую ценность даже при наличии у обучающихся доступа к интеллектуальным цифровым инструментам. Основной задачей здесь видится переосмысление логики конструирования заданий, их контекстуальной обусловленности, уровня когнитивной глубины, степени персонализации и рефлексии при выполнении обучающимися.

Высокую уязвимость к выполнению с помощью ИИ проявляют задания, ориентированные на репродуктивную деятельность и на стандартные формы изложения учебного материала. Тогда как задания, требующие опоры на индивидуальный опыт, локальный контекст, процессуальную фиксацию хода умственной деятельности, а также задания междисциплинарного характера потенциально обладают большей устойчивостью к использованию ИИ-инструментов при их выполнении.

Разработка ИИ-устойчивых заданий требует опоры на следующие дидактические принципы:

1. Принцип аутентичности и актуальной контекстуализации.

Данный принцип предполагает формулировку задания с опорой на реальный для обучающихся контекст – личный, социальный, образовательный или профессиональный. Выполнение задания должно требовать от студентов обращения к своему уникальному опыту, конкретным информационным материалам или актуальным событиям из их повседневной жизни. ИИ-инструменты отлично выполняют задания, требующие воспроизведения общеизвестной информации, но хуже справляются с теми заданиями, при выполнении которых нужно учитывать локальные данные, опираться на личный опыт, анализировать уникальную информацию, подключать ранее усвоенный материал и т. д.

Приведём пример неустойчивых и устойчивых заданий с опорой на данный принцип.

Неустойчивое задание: *Составьте рассказ о своём университете на русском языке.*

Устойчивое задание: *Подготовьте устный рассказ об одном реальном эпизоде из вашей студенческой жизни в течение последней недели. Используйте не менее 10 лексических единиц из текущего учебного модуля. После выступления ответьте на 3 уточняющих вопроса одногруппников.*

Неустойчивое задание: *Опишите особенности белорусской культуры общения.*

Устойчивое задание: *Сравните нормы вежливости в белорусской культуре с коммуникацией в вашей учебной группе. Выводы запишите. Приведите 2 конкретных примера реальных коммуникативных ситуаций на учебных занятиях.*

II. Принцип последовательного логического рассуждения.

Задания, разработанные с опорой на данный принцип, строятся как последовательности взаимосвязанных шагов, где каждое последующее действие опирается на предыдущее. Цель таких заданий – развитие умений вести рассуждение для выполнения коммуникативной задачи, а не просто выдавать готовый ответ.

ИИ-инструменты испытывают затруднения при построении индивидуальных логических цепочек, когда каждый шаг зависит от контекста и личного опыта.

Особенности опоры на принцип:

- задание делится на этапы: сбор данных → анализ → промежуточный вывод → оптимизация → итоговый вывод;
- каждый шаг требует обоснования и логической связи с предыдущим;
- итоговый результат невозможно получить простым нажатием кнопки.

Неустойчивое задание: *Расскажите о своей неделе, используя глаголы в форме прошедшего времени.*

Устойчивое задание:

1. *Опишите реальное событие из вашей прошлой учебной недели.*
2. *Расскажите, что из этого события имеет значение для вас в настоящем моменте.*
3. *Составьте промежуточный вывод (глаголы каких временных форм вы использовали).*
4. *Измените одно предложение на другую форму времени и объясните, как поменялся его смысл.*
5. *Подведите итог, объяснив выбор форм времени и их значение для точности передачи информации.*

Задание становится более содержательным и требующим логических рассуждений, когда обучающийся должен не просто показать знание правил, но использовать их для выражения конкретных смыслов. Не только грамматическая норма становится объектом контроля, но и смысловое понимание тех или иных норм и умений применять их в процессе коммуникации.

Неустойчивое задание: *Расскажите о своей любимой еде, используя 10 лексических единиц из учебного модуля «Еда».*

Устойчивое задание:

1. Выберите обед или ужин, который вы недавно приготовили (попробовали в гостях, кафе).

2. Опишите блюда, используя слова из текущего модуля.

3. Составьте промежуточный вывод (какие прилагательные, описывающие еду, наиболее точно передают ваш опыт).

4. Попробуйте подобрать синонимы к отдельным словам в вашем описании. Поменялся ли оттенок смысла?

5. Подведите итог, сформулировав рекомендацию; какие слова наиболее точно передают описание личного опыта.

III. Принцип оценки критического мышления и оригинальности.

Цель заданий, разработанных с опорой на данный принцип, – не просто проверить знания или навыки, а стимулировать обучающихся мыслить критически, анализировать, сопоставлять различные точки зрения и генерировать нешаблонные идеи.

Особенности опоры на принцип:

- критическое мышление – обучающиеся сравнивают, оценивают, выявляют противоречия, аргументируют свою точку зрения;

- оригинальность – задания требуют личной интерпретации, нестандартных решений;

- обоснование выводов – пояснение со стороны обучающихся;

- сложность для ИИ – невозможность дать готовый ответ без знания личного опыта или локального контекста.

Неустойчивое задание: Расскажите о вашем любимом фильме, используя данные слова и словосочетания.

Устойчивое задание: Опишите фильм или сериал, который вы недавно посмотрели, согласно заданному плану.

1. Выберите сцену, которая вас удивила.

2. Проанализируйте поведение персонажей, используя изученную лексику и грамматику.

3. Сравните поведение персонажей с вашим личным опытом.

4. Сделайте вывод: что бы вы изменили в сцене из фильма?

5. Поделитесь оригинальной идеей или инсайтом, полученным из анализа сцены.

IV. Принцип процессуально-ориентированного контроля и мета-когнитии.

Задание, разработанное с опорой на данный принцип, должно оценивать не только конечный продукт, но и процесс его выполнения, включая: планирование, контроль, анализ результатов, рефлексия и корректировку.

Особенности опоры на принцип:

- фокус на процессе, а не на результате;
- регулирование собственного процесса обучения (оценка – планирование – корректировка);
- каждая стадия работы фиксируется;
- рефлексия = осознанность;
- документирование процесса выполнения задания (записи, черновики, промежуточные шаги, наблюдения – это часть задания).

Неустойчивое задание: *Напишите эссе на тему «Моя любимая книга».*

Устойчивое задание:

1. *Составьте план эссе.*
2. *Напишите черновой вариант и отметьте, какие слова и фразы вызывают сомнение.*
3. *Проверьте текст на наличие грамматических, лексических, пунктуационных ошибок. Сделайте корректировку.*
4. *Добавьте комментарий: что вы изменили и почему.*
5. *Напишите итоговый текст эссе.*
6. *Напишите рефлексивные рассуждения: что помогло улучшить первоначальный текст, какие стратегии были полезны, какие речевые модели наиболее удачно передали ваши мысли.*

Отметим, что устойчивость заданий к ИИ не должна превращаться в отказ от традиционного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности. Основная задача – переосмысление традиционных заданий, перенаправление стандартных учебных действий на действия с элементами рефлексии, персонализации.

Опора на перечисленные принципы позволяет повысить диагностическую ценность заданий и снизить их уязвимость к автоматизированной генерации ответов с помощью ИИ-инструментов. Более того, такой подход позволяет не только минимизировать недобросовестное при-

менение ИИ-технологий, но и интегрировать их в образовательный процесс в качестве осмысленного и педагогически оправданного инструмента.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 20260078 от 18.02.2026)

Список источников

1. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.

2. Matveev M. O. Large language models in teaching Russian as a foreign language: a review (2023–2025) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2026. – Т. 23. – № 2. – С. 286–296.

3. Mohammadmahdi Rubin. Designing AI-Supported Multimodal Russian Language Learning: A Conceptual Framework for Learner Autonomy, Critical AI Literacy, and Intercultural Competence // Russian Language Studies (RLS). – 2026. Vol. 1, Issue 1. – P. 1 – 14.

4. Железнякова Е. А. Технологии искусственного интеллекта как средство формирования и организации обучения русскому языку иностранцев // Русистика. – 2026. – Т. 24. – № 1. – С. 87–102.

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЦИФРОВОЙ МЕДИАСРЕДЕ: ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА И ПРОФИЛАКТИКИ РАДИКАЛИЗМА

Ахмедова Малика Мухаммадовна,
доктор философии по филологическим наукам
(PhD), доцент, докторант (DSc) Университета
журналистики и массовых коммуникаций
Узбекистана, доцент Узбекского государственного
университета мировых языков, Ташкент,
Узбекистан

Аннотация: В статье исследуется коммуникативный потенциал русского языка в цифровой медиасреде Узбекистана в контексте развития межкультурного диалога и профилактики радикализации. На основе качественного дискурсивно-семантического анализа русскоязычных публикаций рассматриваются механизмы репрезентации культурного многообразия, редакционной контекстуализации и формирования критического отношения к информации. Выделены ценностно-символическая, культурно-просветительская и компетентностно-профилактическая модели медиакоммуникации. Предложена система критериев оценки диалогического и профилактического потенциала медиатекстов. Обоснована необходимость разграничения культурно-просветительского воздействия и профилактики радикализации как самостоятельных, но взаимосвязанных направлений цифровой коммуникации.

Ключевые слова: русский язык, цифровая медиасреда, межкультурный диалог, медиадискурс, культурная репрезентация, радикализация, медиаграмотность, коммуникативные стратегии.

**RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE DIGITAL MEDIA
ENVIRONMENT: POTENTIAL FOR INTERCULTURAL DIALOGUE
AND THE PREVENTION OF RADICALIZATION**

Malika Mukhammadovna Akhmedova,
PhD, Associate Professor, DSc Doctoral Candidate
at the University of Journalism and Mass
Communications of Uzbekistan, Associate Professor
at Uzbekistan State University of World Languages,
Tashkent, Uzbekistan

Abstract: The article examines the communicative potential of the Russian language in Uzbekistan's digital media environment in relation to intercultural dialogue and the prevention of radicalization. Based on a qualitative discourse-semantic analysis of Russian-language publications, it explores mechanisms of cultural representation, editorial contextualization, and the development of critical engagement with information. Three models of media communication are identified: value-symbolic, cultural-educational, and competence-based preventive communication. The article proposes criteria for assessing the dialogic and preventive potential of media texts. It argues that cultural education and the prevention of radicalization should be understood as distinct but interconnected dimensions of digital communication.

Keywords: russian language, digital media environment, intercultural dialogue, media discourse, cultural representation, radicalization, media literacy, communication strategies.

Цифровизация общественных коммуникаций существенно изменила характер взаимодействия языка, культуры и средств массовой информации. В современной медиасреде язык выступает не только инструментом передачи сведений, но и средством конструирования общественных представлений, культурных образов и способов интерпретации социальной действительности. Особое значение эти процессы приобретают в многоязычных обществах, где информационное взаимодействие осуществляется посредством нескольких языков, каждый из которых выполняет определённые социокультурные функции. В Узбекистане русский язык сохраняет значимость в образовании, профессиональном общении и медиакommunikации, обеспечивая дополнительный доступ к информации о культурной и общественной жизни страны. Вместе с тем расширение цифрового пространства сопровождается распространением дезинформации, конфликтогенных нарративов и манипулятивных

способов воздействия на аудиторию. Данные обстоятельства обуславливают необходимость изучения потенциала русскоязычных медиатекстов в развитии межкультурного диалога и формировании коммуникативных предпосылок профилактики радикализации.

Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы предполагает обращение к концепции культурной репрезентации. С. Холл рассматривал репрезентацию как процесс производства и обмена смыслами посредством языка, знаков и образов, функционирующих в определённом культурном контексте [1]. В соответствии с данным подходом медиатекст не является исключительно нейтральным отражением событий: отбор фактов, языковые средства и способы их интерпретации участвуют в формировании представлений о социальных группах и культурных сообществах. Следовательно, исследование русскоязычной медиасреды требует внимания не только к тематике публикаций, но и к механизмам создания и распространения культурных смыслов.

Для раскрытия национально-культурной специфики медиакommunikации существенное значение имеют исследования Д. М. Тешабаевой. В работе, посвящённой национальной картине мира в средствах массовой информации, автор рассматривает аксиологическую природу журналистского текста и взаимосвязь медиакommunikации с культурными ценностями, коллективными представлениями и мировоззренческими установками аудитории [2]. Данное положение позволяет рассматривать культурную репрезентацию как результат взаимодействия языковых средств, общественного контекста и ценностных ориентиров журналистского сообщения.

В совместном исследовании Д. М. Тешабаевой, К. З. Зулпукарова и З. М. Сабиралиевой раскрывается роль культурного кода в выразительных средствах газетно-публицистического стиля [3]. Авторы обращают внимание на способность языковой экспрессии актуализировать культурно обусловленные смыслы и усиливать воздействие медиатекста. Применительно к цифровой журналистике данный подход позволяет исследовать, каким образом национальные традиции, символы и культурные образы включаются в информационное сообщение и приобретают значение для более широкой аудитории.

Не менее важен коммуникативно-технологический аспект медиадискурса. Проблематика функционирования коммуникативных техноло-

гий в новостном медиадискурсе Узбекистана и России представлена в монографии М. М. Ахмедовой [4]. Обращение к данному направлению исследования позволяет дополнить лингвокультурологический анализ рассмотрением редакционного отбора, смыслового структурирования и интерпретации информации. Сочетание указанных подходов создаёт основу для изучения русскоязычного медиатекста как результата взаимодействия языка, культурного контекста и редакционных решений.

Межкультурный диалог в настоящем исследовании понимается как коммуникативный процесс, предполагающий признание культурного многообразия, возможность взаимного осмысления различных позиций и уважительное взаимодействие между социальными общностями. В докладе ЮНЕСКО и Института экономики и мира *We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion* подчёркивается взаимосвязь межкультурного диалога с социальной инклюзией, миром и предупреждением конфликтов [5]. Однако объединительный потенциал языка не является заранее заданным. Использование общего языка может способствовать взаимопониманию, но способно сопровождаться и воспроизводством стереотипов, если медиакommunikация строится на противопоставлении культурных групп. Поэтому принципиальное значение приобретает качество создаваемого на русском языке медиаконтента.

Цель исследования заключается в выявлении коммуникативных механизмов, посредством которых русскоязычные цифровые медиатексты Узбекистана могут содействовать межкультурному диалогу, а также в определении условий формирования их профилактического потенциала. Объектом исследования выступает русскоязычная цифровая медиакommunikация Узбекистана, предметом – способы репрезентации культурного многообразия, редакционной контекстуализации и актуализации компетенций критического восприятия информации.

Эмпирическую основу составили четыре русскоязычные публикации, отобранные целенаправленно по тематическому и функциональному признакам: материалы Kun.uz и «Газеты.uz» о культурном многообразии, а также сообщения Координатора проектов ОБСЕ в Узбекистане о медиаграмотности и профилактике радикализации. Первые два источника представляют журналистский медиаконтент, последние два – институциональную информационную коммуникацию. Такое разграниче-

ние учитывается при сопоставлении материалов. Применены методы качественного дискурсивно-семантического анализа, сравнительной интерпретации и функциональной классификации медиатекстов. Исследование направлено на выявление коммуникативных механизмов и не предполагает статистической репрезентативности выборки.

Анализ публикации Kun.uz «Президент принял участие в культурном мероприятии, посвященном межнациональному согласию» от 31 марта 2023 года позволяет выделить ценностно-символическую модель медиакommunikации [6]. Материал посвящён культурному мероприятию в Каракалпакском государственном академическом музыкальном театре имени Бердаха. В его содержании объединены сведения о театральном искусстве, национальных традициях и общественном согласии. Особое значение имеет обращение к произведениям Алишера Навои, Бердаха, Махтумкули и Абая, посредством которого культурная общность представляется через литературное наследие различных народов.

Смысловая организация публикации основывается на соотношении культурных образов с ценностями единства и взаимного уважения. Перечисление имён поэтов, произведений и национальных художественных традиций выполняет не только информационную функцию, но и формирует представление о культурном многообразии как составляющей общего общественного пространства. При этом русский язык выступает посредником между национально специфичным содержанием и аудиторией, не обязательно владеющей языками представленных культур. Такая коммуникативная функция не предполагает замещения национальных языков, а связана с расширением доступности культурной информации.

Иная модель представлена в специальном проекте «Газеты.uz» «10 фестивалей в Узбекистане, которые стоит посетить в 2025 году» [7]. В отличие от событийной публикации Kun.uz, данный материал организован как практико-ориентированный путеводитель по культурной жизни страны. В нём представлены сведения о фестивалях, местах их проведения, содержании программ и возможностях участия. Культурные традиции раскрываются через конкретные формы общественной деятельности – музыкальные выступления, ремесленные выставки, художественные мероприятия и национальные праздники.

Коммуникативная особенность проекта заключается в соединении познавательной и рекомендательной функций. Информация о культурном наследии сопровождается практическими ориентирами, позволяющими читателю перейти от ознакомления с материалом к самостоятельному культурному опыту. Например, описание фестиваля «Шёлк и специи» в Бухаре связывает историческую память о Великом шёлковом пути с современными формами представления ремёсел, музыки и гастрономических традиций. Таким образом, русскоязычный медиатекст не ограничивается сообщением о культурном событии, а способствует расширению возможностей участия аудитории в культурной жизни.

Сопоставление указанных публикаций позволяет разграничить две модели межкультурной медиакommunikации. Ценностно-символическая модель строится на актуализации общественного согласия, исторической общности и культурного уважения. Культурно-просветительская модель ориентирована на распространение знаний и создание возможностей непосредственного знакомства с культурными практиками. Их объединяет представление культурного многообразия как значимого общественного ресурса. Однако различие коммуникативных задач не позволяет автоматически приписывать подобным публикациям непосредственный профилактический эффект в отношении радикализации.

Для определения границ такого эффекта необходимо обратиться к понятию медиаграмотности. В учебной программе ЮНЕСКО *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* медиа- и информационная грамотность рассматривается как совокупность компетенций, необходимых для критического взаимодействия с информацией, цифровыми платформами и медиасообщениями [8]. В отличие от простого накопления знаний, медиаграмотность предполагает способность проверять источники, различать факты и оценки, выявлять манипулятивные способы воздействия и осмысленно участвовать в публичной коммуникации.

Данный подход конкретизируется в сообщении Координатора проектов ОБСЕ в Узбекистане «Медиаграмотность как щит: круглый стол ОБСЕ в Ташкенте о защите молодежи от радикализации» от 7 ноября 2025 года [9]. В материале освещаются результаты регионального мероприятия, посвящённого противодействию дезинформации, критическому восприятию интернет-контента и развитию ответственного информационного поведения молодёжи. Принципиальное отличие этого

текста от культурно-просветительских публикаций заключается в его компетентностной направленности: внимание сосредоточено на конкретных способах взаимодействия с цифровой информацией.

Аналогичная коммуникативная стратегия прослеживается в публикации ОБСЕ «Молодёжный медиа-лагерь ОБСЕ: противодействие дезинформации и цифровая безопасность» от 1 октября 2026 года [10]. Сообщение посвящено образовательной инициативе, проведённой 27–29 сентября в Паркентском районе Ташкентской области. Участники мероприятия – студенты журналистики, кинопроизводства и дизайна – осваивали навыки критической оценки информации и ответственного создания медиаконтента. Обращение к будущим специалистам медиасферы расширяет профилактическую направленность инициативы: развитие компетенций рассматривается не только применительно к потреблению информации, но и к её профессиональному производству.

На основании анализа этих материалов выделяется третья модель – компетентностно-профилактическая. В её основе лежит формирование навыков распознавания дезинформации, критического осмысления конфликтных сообщений и противодействия манипулятивным нарративам. Если ценностно-символическая и культурно-просветительская модели преимущественно расширяют представления о культурном многообразии, то компетентностно-профилактическая направлена на развитие самостоятельности аудитории в оценке информационных воздействий.

При этом необходимо разграничивать радикальные убеждения и радикализацию, связанную с оправданием либо применением насилия. Само по себе наличие критических или нестандартных общественных взглядов не свидетельствует о приверженности экстремизму. Профилактическая медиакommunikация должна быть ориентирована прежде всего на противодействие насильственным нарративам, дегуманизации социальных групп и информационным манипуляциям, не подменяя содержательную дискуссию ограничением разнообразия мнений. Данный подход согласуется с рекомендациями ЮНЕСКО по управлению цифровыми платформами, предусматривающими противодействие дезинформации и разжиганию ненависти при сохранении свободы выражения мнений и доступа к информации [11].

Сопоставление исследованных публикаций позволяет предложить аналитическую модель оценки диалогического и профилактического потенциала русскоязычного медиатекста, включающую четыре взаимосвязанных критерия.

Первый критерий – языковая доступность, предполагающая понятность изложения, корректное использование культурно специфических понятий и наличие необходимых пояснений. Второй – культурная репрезентация, характеризующая способы представления национальных традиций, социальных общностей и культурных различий. Третий – редакционная контекстуализация, включающая проверяемость информации, достаточность объяснений и разграничение фактических сведений и оценочных суждений. Четвёртый – критико-коммуникативный компонент, отражающий наличие в медиатексте элементов, способствующих самостоятельной оценке информации, распознаванию манипуляций и осмыслению альтернативных точек зрения.

Предлагаемая модель носит аналитический характер и не представляет собой шкалу измерения фактического воздействия на аудиторию. Её назначение состоит в систематизации признаков медиатекстов, которые могут создавать условия для межкультурного взаимодействия и развития профилактически значимых компетенций. Применение модели к более широкому корпусу публикаций позволит в дальнейшем уточнить различия между редакционными стратегиями, жанрами и тематическими направлениями русскоязычных цифровых СМИ.

Научная новизна исследования заключается в функциональном разграничении трёх моделей русскоязычной медиакommunikации – ценностно-символической, культурно-просветительской и компетентностно-профилактической – и определении критериев их анализа в контексте межкультурного диалога. Такое разграничение позволяет избежать методологически некорректного отождествления культурного просвещения с непосредственной профилактикой радикализации. Между этими процессами существует коммуникативная взаимосвязь, однако профилактический результат зависит от совокупности социальных, образовательных и информационных условий.

Проведённое исследование показывает, что русскоязычные цифровые медиатексты Узбекистана способны выполнять посредническую функцию в распространении знаний о национальных культурах, актуа-

лизации ценностей общественного согласия и популяризации ответственного информационного поведения. Вместе с тем рассмотренные материалы позволяют установить лишь наличие соответствующих коммуникативных механизмов, но не степень их влияния на установки аудитории. Для оценки эффективности необходимы дополнительные исследования пользовательского восприятия, расширенный анализ медиапубликаций и сопоставление редакционных практик различных информационных платформ.

В заключение следует отметить, что потенциал русского языка в цифровой медиасреде определяется не только его распространённостью, но и содержательным качеством создаваемых на нём медиатекстов. В многоязычном Узбекистане русский язык может выступать дополнительным ресурсом межкультурного взаимодействия, обеспечивая доступ к разнообразным культурным смыслам и практикам. Его коммуникативные возможности наиболее полно реализуются при сочетании уважения к национально-культурной специфике, редакционной ответственности, информационной достоверности и развития медиаграмотности. Именно взаимодействие этих условий создаёт предпосылки для конструктивного общественного диалога и повышения устойчивости аудитории к манипулятивным и насильственным нарративам цифровой среды.

Список источников

1. Hall S. The Work of Representation // Representation: Cultural Representations and Signifying Practices / ed. by S. Hall. – London: SAGE Publications; The Open University, 1997. – P. 13–74.
2. Teshabaeva D. M. The National Scene of the World in the Media // ISJ Theoretical & Applied Science. – 2021. – № 12 (104). – P. 415–418. – URL: <https://inlibrary.uz/index.php/archive/article/view/28376> (дата обращения: 13.10.2026).
3. Teshabayeva D. M., Zulpukarov K. Z., Sabiraliyeva Z. M. The Issue of Cultural Code in Expressive Means of Newspaper and Publicistic Style // The Lingua Spectrum. – 2025. – Vol. 6, № 1. – P. 138–148. – URL: <https://lingvospektr.uz/index.php/lngsp/article/view/923> (дата обращения: 13.10.2026).

4. Ахмедова М. М. Коммуникативные технологии в медиадискурсе новостей Узбекистана и России: монография. – Ташкент: Sarvar print, 2024. – 120 с.

5. We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion / UNESCO, Institute for Economics and Peace. – Paris: UNESCO, 2022. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/we-need-talk-measuring-intercultural-dialogue-peace-and-inclusion> (дата обращения: 14.10.2026).

6. Президент принял участие в культурном мероприятии, посвященном межнациональному согласию // Kun.uz. – 2023. – 31 марта. – URL: <https://kun.uz/ru/news/2023/03/31/prezident-prinyal-uchastiye-v-kulturnom-meropriyatii-posvyashchennom-mejnatsionalnomu-soglasiiyu> (дата обращения: 14.10.2026).

7. 10 фестивалей в Узбекистане, которые стоит посетить в 2025 году // Газета.uz. – 2025. – URL: <https://sp.gazeta.uz/page67180789.html> (дата обращения: 14.10.2026).

8. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! / ed. by A. Grizzle, C. Wilson, D. Gordon. – Paris: UNESCO, 2021. – 403 p. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literate-citizens?hub=171040> (дата обращения: 15.10.2026).

9. Медиаграмотность как щит: круглый стол ОБСЕ в Ташкенте о защите молодежи от радикализации // Координатор проектов ОБСЕ в Узбекистане. – 2025. – 7 ноября. – URL: <https://uzbekistan.osce.org/ru/node/601056> (дата обращения: 14.10.2026).

10. Молодёжный медиа-лагерь ОБСЕ: противодействие дезинформации и цифровая безопасность // Координатор проектов ОБСЕ в Узбекистане. – 2026. – 1 октября. – URL: <https://uzbekistan.osce.org/ru/news/project-coordinator-uzbekistan/668040> (дата обращения: 14.10.2026).

11. Guidelines for the Governance of Digital Platforms: Safeguarding Freedom of Expression and Access to Information through a Multi-Stakeholder Approach. – Paris: UNESCO, 2023. – 58 p. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidelines-governance-digital-platforms?hub=66655> (дата обращения: 13.10.2026).

ВНЕАУДИТОРНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Брагина Екатерина Александровна,
магистр, руководитель курсов русского языка,
преподаватель русского языка как иностранного,
Российский центр науки и культуры,
Брюссель, Бельгия

Аннотация: В статье рассматривается внеаудиторная языковая практика как средство формирования коммуникативной и социокультурной компетенций при обучении русскому языку как иностранному взрослой аудитории. На основе опыта организации курсов РКИ представлена модель единой языковой и культурно-образовательной среды, объединяющей аудиторную и внеаудиторную деятельность вокруг общих тематических направлений. Рассматриваются возможности интерактивного тренажера, разговорных клубов, культурно-просветительских мероприятий, цифровых проектов и уровневого образовательного журнала «Культура.Ру». А также раскрывается методическое значение тематической интеграции для расширения возможностей общения на русском языке и поддержания регулярной языковой практики.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; внеаудиторная языковая практика; коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; проектная деятельность; обучение взрослых.

EXTRACURRICULAR LANGUAGE PRACTICE AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL COMPETENCES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ekaterina Aleksandrovna Bragina

MA, Head of Russian Language Courses,
Teacher of Russian as a Foreign Language,
Russian Centre of Science and Culture,
Brussels, Belgium

Abstract: The article examines extracurricular language practice as a means of developing communicative and sociocultural competences in teaching Russian as a foreign language to adult learners. Drawing on practical experience in organizing Russian language courses, the article presents a model of an integrated linguistic and cultural-educational environment that connects classroom and extracurricular activities through shared thematic areas. Particular attention is given to the potential of interactive learning exercises, conversation clubs, cultural and educational events, digital projects, and the level-based educational magazine *Kultura.Ru*. The article also explores the methodological significance of thematic integration in expanding opportunities for communication in Russian and maintaining regular language practice.

Keywords: Russian as a foreign language; extracurricular language practice; communicative competence; sociocultural competence; project-based learning; adult education.

В преподавании русского языка как иностранного взрослой аудитории ограниченность аудиторного времени обостряет проблему переноса усвоенных языковых средств в самостоятельное общение. Внеаудиторная практика понимается в настоящей статье не как сумма дополнительных упражнений, а как специально организованная система ситуаций, в которых язык используется для решения содержательных задач. Методически значимы регулярность контакта с языком, разнообразие речевых действий и связь культурного материала с коммуникативной целью.

Цель статьи – описать опыт организации тематически интегрированной языковой и культурно-образовательной среды на курсах РКИ для взрослых и обосновать функции её компонентов.

В методике преподавания иностранных языков коммуникативная компетенция рассматривается как способность использовать языковые средства в соответствии с целью, содержанием и условиями общения

[1, с. 98–99]. Её формирование предполагает не только овладение лексико-грамматическим материалом, но и накопление опыта самостоятельного речевого взаимодействия. Даже обучающийся, успешно выполняющий языковые упражнения, может испытывать трудности в неподготовленной беседе, когда необходимо выразить мнение, задать уточняющий вопрос или отреагировать на слова собеседника.

Социокультурная компетенция связана с пониманием культурного контекста общения, знакомством с традициями, нормами речевого поведения, историческими и современными реалиями. Взаимосвязь языка и культуры составляет основу лингвострановедческого подхода, разработанного Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [2, с. 38–41]. Однако знакомство с культурой не должно ограничиваться усвоением отдельных фактов. Важно, чтобы обучающиеся могли обсуждать культурные явления, сопоставлять их с собственным опытом, объяснять свою точку зрения и учитывать позицию собеседника. Именно в такой деятельности коммуникативная и социокультурная компетенции формируются во взаимосвязи.

Для взрослой аудитории принципиальны неоднородность языкового опыта, различие мотиваций к изучению русского языка и ограниченность свободного времени. Поэтому целесообразна вариативная модель участия: слушатель выбирает формат и интенсивность практики, тогда как преподаватель обеспечивает тематическую преемственность и доступность заданий. Такая организация позволяет совместить автономию обучающегося с методическим сопровождением.

Д. Литтл подчёркивает значение автономии обучающегося и его активного участия в организации собственной учебной деятельности [3, с. 4–6]. Внеаудиторные форматы позволяют развивать такую самостоятельность.

В обзоре Дж. Томаса проектное обучение связывается с самостоятельной деятельностью, решением содержательных задач и созданием значимого результата [4, с. 1–4]. Эти принципы применимы к совместным творческим проектам на русском языке.

При этом коммуникативная направленность внеаудиторной деятельности соответствует общему принципу обучения языку через содержательное речевое взаимодействие, представленному в работах Е. И. Пасова [5, с. 37–41]. Важно, чтобы язык выступал не только объектом изучения, но и средством решения конкретных коммуникативных задач.

В предлагаемой модели единицей планирования выступает тема, а не отдельное мероприятие. Для каждой темы определяются языковые средства, культурное содержание, предполагаемые речевые действия и доступные форматы участия. Например, узнавание лексики в цифровом задании подготавливает обсуждение, а последующее создание заметки требует уже самостоятельного отбора и организации материала. При этом последовательность не является обязательной: разные точки входа учитывают уровень подготовки и интересы слушателей.

На курсах русского языка Российского центра науки и культуры в Брюсселе используются интерактивный тренажёр, разговорные клубы, культурно-просветительские мероприятия, проект «Русский за пределами аудитории» и журнал «Культура.Ру». Разнообразие форм отвечает различиям в уровне подготовки, мотивации и интересах взрослой аудитории.

Организационный принцип этой среды – тематическое единство. Например, знакомство с творчеством писателя начинается с цифрового проекта, интерактивных заданий, продолжается обсуждением на литературной встрече и дополняется материалами журнала «Культура.Ру».

Таким образом, тематическая интеграция обеспечивает не механическое повторение материала, а его перенос между видами речевой деятельности: от понимания к взаимодействию и самостоятельному высказыванию. Это и составляет методическую логику модели.

Одним из инструментов самостоятельной работы является интерактивный тренажёр, разработанный с использованием цифровых образовательных платформ, в том числе Coreapp, LearningApps и Wordwall. Короткие задания позволяют обучающимся возвращаться к изученному материалу, закреплять лексику и грамматические конструкции, работать в индивидуальном темпе. Особенность тренажёра заключается во включении культурологического компонента уже на начальных уровнях обучения: названия блюд, праздников и достопримечательностей становятся материалом для соотнесения слова с реалией, извлечения информации и построения короткого высказывания. На более высоких уровнях те же темы могут требовать сравнения и аргументации. Следовательно, усложняется не только языковая форма, но и познавательно-коммуникативная задача.

Тренажёр поддерживает контакт с языком между занятиями, но не заменяет живого общения, поэтому его дополняют разговорные клубы.

Разговорный клуб ориентирован прежде всего на общение и предоставляет взрослым слушателям возможность использовать уже имеющиеся языковые средства для выражения собственных мыслей, обмена мнениями и обсуждения интересующих их вопросов. Тематика встреч связана с повседневной жизнью, путешествиями, литературой, кино, традициями и современными культурными явлениями. При выборе тем учитываются связь с другими внеаудиторными формами работы, уровень владения языком, интересы участников.

Уровневая дифференциация касается прежде всего характера речевой задачи. На начальных уровнях обсуждение строится с опорой на вопросы и речевые модели; на продвинутых – предполагает сопоставление позиций, аргументацию и реакцию на возражения. Задача преподавателя – поддерживать участие, не подменяя свободное общение фронтальным опросом и исправлением каждой ошибки. Методическая ценность клуба – перенос внимания с правильности отдельного упражнения на содержание общения. Обсуждая, например, традиции Нового года в разных странах, участники учатся уточнять информацию, выражать мнение и сопоставлять культурный опыт.

Существенную роль в создании единой образовательной среды играют культурно-просветительские мероприятия: литературные встречи, традиционные русские праздники, экскурсии, квизы, тематические пикники и мастер-классы. Их значение заключается в возможности знакомиться с культурой через непосредственное участие, эмоциональное восприятие и общение.

Культурное мероприятие приобретает обучающий потенциал при наличии продуманного сценария. До встречи можно предложить опорную лексику и вопросы, во время неё – посильные задания на наблюдение и общение, после – обсуждение или короткий письменный отклик. Такая трёхэтапная организация превращает культурный опыт в материал для речевой деятельности и позволяет включать слушателей разных уровней. При этом знакомство с культурой целесообразно строить как открытый диалог: сравнение традиций и обсуждение разных интерпретаций развивают межкультурное взаимодействие.

Подготовка к мероприятию может включать интерактивные задания и материалы журнала, а впечатления от него – становиться темой для разговорного клуба или публикации. Так событие включается в общий образовательный процесс.

Ещё одной формой расширения языкового пространства является проект «Русский за пределами аудитории», объединяющий визуальные материалы в учебном пространстве и тематические цифровые публикации. Идея проекта заключается в том, чтобы контакт с русским языком не ограничивался временем занятия. Плакаты, размещённые в здании курсов, привлекают внимание к отдельным словам, выражениям, культурным фактам или вопросам, а связанные с ними цифровые материалы в аккаунте курсов в социальных сетях позволяют раскрыть тему более подробно. Плакат, короткая фраза или вопрос выполняют функцию точки входа: привлекают внимание, ведут к цифровому материалу и побуждают к действию – ответу, комментарию, сопоставлению. Методический результат определяется не самим размещением информации, а тем, возникает ли у слушателя мотивированная речевая задача. Проект связывает занятия и мероприятия, поддерживая интерес к теме между встречами.

Значительный потенциал для объединения языкового и культурного содержания имеет ежеквартальный образовательный журнал «Культура.Ру», разработанный для изучающих русский язык. Журнал представляет собой тематическое издание, включающее тексты, языковые задания и дополнительные материалы, адаптированные для обучающихся разных уровней – от А1 до С1. Его содержание охватывает различные области русской культуры, включая литературу, традиции, искусство, историю и науку. Тематическое единство выпуска позволяет рассматривать культурное явление через информационные, художественные и практические материалы, а читателю – выбирать интересующее содержание.

Уровневая дифференциация журнала означает не только адаптацию объёма и сложности текста, но и изменение требуемого действия. На уровне А1 возможны поиск фактов и ответы по образцу; на среднем уровне – пересказ, сравнение и объяснение; на продвинутом – интерпретация, оценка позиции автора и подготовка собственного текста. Таким образом, единая тема сохраняет культурную целостность, но допускает различную глубину её освоения. А выбранная тема становится доступной слушателям разных уровней. Статьи, интервью, песни, викторины, рецепты и творческие задания превращают журнал в инструмент самостоятельной языковой практики.

Отдельного внимания заслуживает принцип сотворчества, открывающий возможности для активного участия обучающихся в подготовке

образовательных материалов. В практике работы над журналом уже имеется опыт создания отдельного выпуска при непосредственном участии слушателей курсов, а также включения подготовленных ими материалов в регулярные ежеквартальные номера. Одним из примеров творческой работы стало воображаемое интервью с Сергеем Есениным, основанное на знакомстве с личностью и творчеством поэта.

Создание интервью или заметки предполагает последовательность взаимосвязанных действий: постановку коммуникативной цели, поиск и критический отбор сведений, выбор жанра и языковых средств, редактирование текста. В отличие от упражнения с заранее известным ответом, здесь появляется внешний адресат и критерий понятности текста. Это усиливает функциональную направленность письменной речи, хотя требует редакционной поддержки преподавателя.

Опыт позволяет развивать соавторство: начинающие могут готовить подписи и короткие заметки, более подготовленные слушатели – интервью, рецензии и развёрнутые тексты при поддержке преподавателя. Так обучающийся выступает не только получателем информации, но и участником её создания и распространения.

Таким образом, функции компонентов модели различны: тренажёр и цифровой проект обеспечивают доступную самостоятельную подготовку; разговорный клуб – спонтанное взаимодействие; культурное мероприятие – опыт общения в содержательном контексте; журнал – углублённую работу с текстом и авторскую деятельность. Их сочетание создаёт переходы между рецептивными, продуктивными и интерактивными видами работы.

Связность модели следует оценивать не по числу проведённых мероприятий, а по наличию переходов между ними: используется ли подготовленная лексика в разговоре, превращается ли культурное впечатление в высказывание, возвращаются ли слушатели к теме самостоятельно. Возможными показателями для последующего исследования могут стать регулярность участия, разнообразие речевых продуктов и способность применять материал в новой ситуации; в рамках описанного опыта количественные измерения не проводились.

Таким образом, предлагаемая модель строится на тематическом единстве, вариативности участия и постепенном усложнении коммуникативных задач. Её практическая ценность состоит в том, что существу-

ющие образовательные ресурсы объединяются в систему взаимосвязанных речевых ситуаций. Внеаудиторная практика расширяет не только время контакта с русским языком, но, прежде всего, спектр ситуаций его осмысленного использования.

Список источников

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Русский язык, 1990.

3. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems* / D. Little. – Dublin: Authentik, 1991.

4. Thomas J. W. *A Review of Research on Project-Based Learning* / J. W. Thomas. – San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ БЕЛАРУСИ

Болтовская Елена Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры славянской филологии,
Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова

Аннотация: В статье обосновывается интегративная модель анализа русскоязычной литературы Беларуси, объединяющая лингвосемиотику, социолингвистику, лингвокультурологию и лингвоаксиологию. Модель представлена как четырёхуровневая система (семиотический, социолингвистический, лингвокультурологический, лингвоаксиологический уровни) и как шестиступенчатая аналитическая процедура (формирование корпуса, лингвостилистический анализ, онимное картирование, концептуальный анализ, когнитивное моделирование, культурологическая интерпретация). Обосновываются принципы семиотической обусловленности социального и культурного, аксиологической нагруженности языкового выбора и динамической гетерогенности культурного кода. Новизна модели состоит в системном объединении четырёх дисциплинарных оптик, их операционализации и верификации на эмпирическом материале русскоязычной поэзии Беларуси.

Ключевые слова: русскоязычная литература Беларуси, лингвосемиотика, социолингвистика, лингвокультурология, лингвоаксиология, интегративная модель, национальная идентичность, оппозиция «свой – чужой».

INTEGRATIVE MODEL FOR THE ANALYSIS OF RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF BELARUS

Elena A. Boltovskaya,
Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor, Associate Professor of the Department
of Slavic Philology, Mogilev State
A. Kuleshov University

Abstract: The article substantiates an integrative model for the analysis of Russian-language literature of Belarus that combines linguosemiotics, sociolinguistics, linguoculturology, and linguoaxiology. The model is presented both as a four-level system (semiotic, sociolinguistic, linguocultural, and linguoaxiological levels) and as a six-stage analytical procedure (corpus formation, linguostylistic analysis, onymic mapping, conceptual analysis, cognitive modeling, and culturological interpretation). The article grounds the principles of the semiotic conditioning of the social and cultural, the axiological loading of linguistic choice, and the dynamic heterogeneity of the cultural code. The novelty of the model lies in the systemic integration of four disciplinary perspectives, their operationalization, and their verification on empirical material from Russian-language poetry of Belarus.

Keywords: Russian-language literature of Belarus, linguosemiotics, sociolinguistics, linguoculturology, linguoaxiology, integrative model, national identity, “own – alien” opposition.

Введение

Русскоязычная литература Беларуси – феномен, не укладывающийся в рамки традиционного литературоведческого анализа: выбор языка творчества и выбор национально-культурной идентичности здесь не всегда совпадают. Авторы, которые живут в Беларуси, создавая произведения на русском языке, выступают «комментаторами, посредниками между двумя ментальностями: “своей” и “чужой”» [1]. Именно это промежуточное положение – между языками, культурами, идентичностями – делает русскоязычную литературу Беларуси объектом, который требует принципиально иного аналитического инструментария, нежели монолингвальные национальные литературы.

Исследования последних двух десятилетий носят преимущественно описательный характер (фиксируются и интерпретируются отдельные языковые факты, выявляются те или иные тематические доминанты),

вследствие чего целостная методология, связывающая языковой уровень с другими, не менее значимыми, остаётся практически не разработанной.

Актуальность обусловлена необходимостью систематизации разрозненных наблюдений над языковым материалом в целостную методологию.

Цель статьи – представить структуру, принципы и операциональную процедуру интегративной модели анализа русскоязычной литературы Беларуси.

Новизна состоит в том, что интегративная модель анализа объединяет четыре дисциплинарные оптики не как механическую сумму, а как систему взаимной обусловленности; операционализируется в процедуру, применимую к прозаическим и поэтическим текстам; вводит понятие пограничных феноменов (белорусизмы и прецедентные имена, которые одновременно являются семиотическими маркерами, социолингвистическими индикаторами, лингвокультурными кодами и аксиологическими единицами) как узлов пересечения нескольких измерений; верифицируется на эмпирическом материале.

1. Теоретические предпосылки: необходимость интеграции

Предлагаемая модель призвана объединить лингвосемиотику, социолингвистику, лингвокультурологию и лингвоаксиологию. Каждая из четырёх оптик уже доказала свою эвристическую ценность, однако их изолированное применение ведёт к редукции сложного объекта исследования.

Лингвосемиотика рассматривает текст как многоуровневое семиотическое образование. У. Эко отмечает, что роль читателя (интерпретатора) в выстраивании текстовых смыслов не менее важна, чем роль автора [2]. Ю. Кристева, предлагая семианализ, указывает на динамичность смысла, который, не являясь фиксированным, возникает в процессе интертекстуальной игры [3]. Применительно к русскоязычной литературе Беларуси эти положения позволяют увидеть, как русский языковой знак функционирует в белорусском культурном контексте, приобретая двойную кодировку.

Лингвосемиотический анализ, таким образом, вскрывает механизм, благодаря которому русскоязычный текст становится носителем белорусской культурной семиотики. Однако сам по себе этот анализ не отвечает на вопрос о социальных условиях функционирования таких текстов и о ценностных ориентирах, которые они транслируют.

Социолингвистика рассматривает язык в его социальном контексте, исследуя, как языковой выбор связан с социальными характеристиками говорящего и как языковые практики отражают и воспроизводят социальные отношения. Ситуация в Республике Беларусь характеризуется устойчивым русско-белорусским двуязычием, при котором русский язык доминирует в публичной сфере, а белорусский сохраняет символическую ценность как маркер национальной идентичности. Применительно к русскоязычной литературе Беларуси социолингвистический анализ позволяет понять, какое место занимает русскоязычное творчество в языковой ситуации страны. Без учёта социолингвистических реалий невозможно адекватно интерпретировать ни семиотические механизмы, ни культурные смыслы, ни ценностные ориентиры русскоязычных текстов.

Социолингвистический анализ выявляет внешние условия функционирования русскоязычной литературы Беларуси, но он требует дополнения лингвокультурологическим подходом, который позволил бы увидеть, как эти условия преломляются в культурных смыслах текста.

Лингвокультурология исследует, как язык аккумулирует и транслирует культурные смыслы, как в языковых единицах и текстах сохраняются национальные картины мира. В применении к русскоязычной литературе Беларуси этот подход позволяет увидеть, как в русскоязычном тексте сохраняются и воспроизводятся белорусские культурные коды.

Лингвокультурологический анализ направлен на выявление способов языковой репрезентации художественных образов, в которых белорусская культурная специфика проявляется даже при использовании русского языка. На наш взгляд, текстовые аллюзии и реминисценции в произведениях современной русскоязычной литературы Беларуси можно рассматривать как ключевой механизм подключения текста к двум культурным традициям одновременно: отсылка к русской классике соседствует с отсылкой к белорусскому культурному наследию, а сам интертекстуальный слой становится полем их диалога [4]. Однако лингвокультурологический анализ, выявляя культурные смыслы, не всегда отвечает на вопрос об их ценностной иерархии.

Лингвоаксиология исследует, как в языке и тексте выражаются ценностные отношения, как языковые средства формируют оценочные суждения и как в тексте выстраивается аксиологическая иерархия. Лингво-

аксиологический подход предусматривает анализ не только эксплицитных оценочных высказываний, но и имплицитных ценностных структур, встроенных в текст. Применительно к русскоязычной литературе Беларуси лингвоаксиологический анализ позволяет увидеть, какие ценности (эстетические, этические, политические, культурные и др.) утверждаются или оспариваются в русскоязычных текстах белорусских авторов.

При анализе оппозиции «свой – чужой» в поэтических картинах мира А. Аврутина, В. Блаженного и А. Скоринкина [5; 6; 7] нами было выявлено, что ценностная структура текста выстраивается через распределение оценок между «своим» и «чужим»: «своё» наделяется положительной ценностью (память, язык, культура, малая родина), «чужое» – отрицательной (империя, власть, забвение). Однако эта иерархия не является статичной: в зависимости от художественной задачи автора она может меняться. Так, в поэтической картине мира А. Аврутина оппозиция «свой – чужой» представляет собой подвижную структуру, в которой «свой» может определяться одновременно через религиозную, философскую, географическую и языковую принадлежность [5]. В работе о В. Блаженном та же оппозиция рассматривается нами в контексте трагического мироощущения поэта, где «чужое» (история, власть) подавляет «своё» (личность, память, язык), а лирический герой оказывается в положении изгнанника внутри собственной культуры [6]. В картине мира А. Скоринкина оппозиция предстаёт как структура, в которой «своё» конструируется через обращение к белорусской истории и мифологии, а «чужое» – через отталкивание от нарратива других культур [7].

Ограничения изолированных подходов очевидны: лингвосемиотика выявляет механизмы знакообразования, но не объясняет их социальную обусловленность; социолингвистика раскрывает социальные условия бытования языка, но не проникает во внутреннюю семиотическую структуру; лингвокультурология выявляет культурные коды, но не выстраивает их аксиологическую иерархию; лингвоаксиология анализирует ценностные структуры, но не показывает, как они семиотически и социально опосредованы. Интегративная модель призвана преодолеть эти ограничения, установив системные связи между четырьмя измерениями анализа.

2. Структура интегративной модели

2.1. Четыре уровня анализа

Интегративная модель представляет собой четырёхуровневую систему, в которой каждый уровень соответствует одной из дисциплинарных оптик, но все уровни находятся в отношениях взаимной обусловленности:

1) **семиотический уровень**: анализ знаковой структуры текста; выявление семиотических оппозиций (включая «свой – чужой»); определение типов знаков и их функций в тексте;

2) **социолингвистический уровень**: анализ языковой ситуации, в которой функционирует текст; выявление социальных факторов, определяющих языковой выбор автора и языковые практики персонажей; анализ метаязыковой рефлексии в тексте;

3) **лингвокультурологический уровень**: выявление культурных кодов, актуализированных в тексте; анализ белорусизмов и прецедентных имён; определение способов введения в текст культурных смыслов. Русскоязычная литература Беларуси в этой перспективе рассматривается как самостоятельный культурный феномен, в котором русский язык выступает медиумом для проявления белорусской идентичности;

4) **лингвоаксиологический уровень**: анализ ценностных структур текста; выявление эксплицитных и имплицитных оценок; определение аксиологической иерархии. Этот уровень пронизывает все перечисленные: ценностная структура текста выстраивается через распределение оценок между «своим» и «чужим», через выбор прецедентных имён, через аксиологическую нагруженность языкового выбора. Например, можно выделить конкретные способы введения прецедентных имён в текст: заглавие, эпиграф, упоминание в тексте, окказиональные образования, аллюзии и реминисценции. Каждый из этих способов представляет собой специфический культурный код, активизирующий белорусский интертекстуальный контекст, и одновременно механизм аксиологической оценки. Культурные смыслы двунаправлены: русскоязычный текст белорусского автора не только вводит белорусские культурные коды в русскоязычное пространство, но и сам является формой приобщения к русской культуре [8].

Принципиально важно, что уровни не являются изолированными: семиотические механизмы реализуют социальные и культурные смыслы; социолингвистические условия определяют выбор семиотических

средств; культурные коды аксиологически нагружены; ценностные структуры семиотически и социально опосредованы. Именно эта взаимная обусловленность составляет суть интегративной модели, отличая её от простой суммы четырёх подходов.

2.2. Шестиэтапная аналитическая процедура

Этап 1. Формирование корпуса. Отбор художественных текстов русскоязычных авторов Беларуси с учётом языковой и национальной принадлежности автора, а также репрезентативности в литературном процессе.

Этап 2. Лингвостилистический анализ. Выявление маркеров идентичности на уровне лексики (белорусизмы, этнонимы, топонимы и др.), словообразования (диминутивы), морфологии, синтаксиса; определение сильных позиций текста и доминант. На этом этапе фиксируются все случаи языковой «маркированности», требующие дальнейшего толкования.

Этап 3. Онимное картирование. Классификация имён собственных по разрядам (топонимы, гидронимы, антропонимы, мифонимы, аллюзивные имена и др.) с интерпретацией каждого класса как семиотической системы. Так, анализ онимного пространства сборника Б. Спринчана «Ясень» [9] представляет собой показательный пример того, как лингвoseмиотический и лингвокультурологический уровни работают совместно. Количественные данные (74 онима на 69 стихотворений, из них 54 топонима, или $\approx 72\%$; 16 гидронимов, или $\approx 30\%$; 11 названий городов, или $\approx 20\%$; 10 названий государств, стран, частей света, или $\approx 18\%$) свидетельствуют о доминировании географической памяти как основы идентичности. Аллюзивные имена (*Овидий*, *Экклезиаст*, *Рим*, *Эллада*) вводят измерение литературной преемственности и сакрального, расширяя онимное пространство текста до многослойной семиотической системы. Данный пример демонстрирует, что онимное картирование – это действенный способ реконструкции культурной модели, стоящей за поэтическим текстом.

Этап 4. Концептуальный анализ. Реконструкция ключевых концептов («Родина», «свой – чужой», «память») через анализ лексических полей, выявление ценностных конфликтов и наложений (религиозное vs. философское, личное vs. национальное).

Этап 5. Когнитивное моделирование. Определение того, как границы «своего» и «чужого» переопределяются в зависимости от контекста,

выявление концептуальных областей, структурирующих национальную идентичность в данном корпусе.

Этап 6. Культурологическая интерпретация. Встраивание модели в контекст русскоязычия как культурного феномена; ответ на вопрос, какие культурные коды активируются при смене языка и как русский язык функционирует в качестве медиума белорусской идентичности.

2.3. Принципы интегративной модели

Модель опирается на три принципа.

1. *Принцип семиотической обусловленности социального и культурного:* социальные отношения и культурные смыслы не существуют вне знаковых форм, в которых они выражаются. Русскоязычная литература Беларуси не просто «отражает» социальные или культурные реалии – она конструирует их через семиотические механизмы.

2. *Принцип аксиологической нагруженности языкового выбора:* в условиях русско-белорусского двуязычия выбор языка творчества не нейтрален, он аксиологически маркирован как в социальном, так и в культурном поле, где русскоязычность соотносится с мощной традицией русской литературы. Лингвоаксиологический анализ позволяет выявить, как эта нагруженность проявляется в самих текстах (через оценочную лексику, через метаязыковые высказывания автора).

3. *Принцип динамической гетерогенности культурного кода:* белорусская культура гетерогенна, так как включает различные – иногда конфликтующие – традиции, ценности, нарративы. Модель должна учитывать эту гетерогенность, анализируя, какая именно версия белорусской культуры актуализируется в каждом конкретном тексте и какие альтернативные версии она вытесняет или маргинализирует.

Заключение

Интегративная модель анализа русскоязычной литературы Беларуси, объединяющая лингвoseмиотику, социолингвистику, лингвокультурологию, лингвоаксиологию, позволяет увидеть русскоязычный текст белорусского автора как сложное семиотическое, социальное, культурное и аксиологическое образование, в котором каждое измерение неразрывно связано с другими. Предложенная модель может служить методологической основой для дальнейшего изучения литератур. Она требует отказа от монодисциплинарности в пользу трансдисциплинарности, внимания к диахронической динамике (например, структура оппозиции «свой – чужой» исторически подвижна), а также компаративной перспективы – сопоставления с

другими русскоязычными литературами постсоветского пространства и с белорусскоязычной литературой.

Список источников

1. Сердюкова Е. И. Интертекстуальность в русскоязычной поэзии Беларуси второй половины XX – начала XXI в.: дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2022.
2. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. – СПб.: Симпозиум, 2016.
3. Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семианализу. – М.: Проект, 2013.
4. Болтовская Е. А. Текстовые реминисценции в произведениях современной русскоязычной литературы Беларуси // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – V: сб. науч. ст. / под ред. Е. Е. Иванова. – Могилёв: МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – С. 70–74.
5. Болтовская Е. А. Оппозиция «свой – чужой» в художественной картине мира Анатолия Аврутина // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – VI: сб. науч. ст. / под ред. Е. Е. Иванова. – Могилёв: МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – С. 396–399.
6. Болтовская Е. А. Оппозиция «свой – чужой» в художественной картине мира Вениамина Блаженного // Язык и межкультурные коммуникации: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 45–48.
7. Болтовская Е. А. Оппозиция «свой – чужой» в поэтической картине мира Андрея Скоринкина // Романовские чтения – 14: сб. науч. ст. / под ред. А. С. Мельниковой. – Могилёв: МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – С. 112–114.
8. Болтовская Е. А. Русскоязычная литература Беларуси как способ приобщения к русской культуре // Язык и межкультурные коммуникации: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: В. Д. Старичёнок [и др.]. – Минск: БГПУ, 2023. – С. 39–44.
9. Болтовская Е. А., Цумарева Е. В. Имена собственные в сборнике стихов «Ясень» Б. Спринчана // Куляшоўскія чытанні: матэрыялы Міжнар. навук. канф. (Магілёў, 19 крас. 2018 г.) / пад рэд. С. Э. Сомова. – Магілёў: МДУ імя А. А. Куляшова, 2018. – С. 111–114.

КЛАССИКА ВНЕ ВРЕМЕНИ: РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В АРМЯНСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

Ваганян Армине Григорьевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Американский университет Армении

Аннотация: В статье рассматривается восприятие русской литературы студентами нелингвистических направлений Американского университета Армении в рамках элективного курса «Введение в русский язык и культуру». На материале произведений М. Булгакова «Ханский огонь», С. Довлатова «Мы» и А. Чехова «Толстый и тонкий» анализируется влияние жизненного опыта, культурных ценностей и исторической памяти на интерпретацию художественного текста. Обосновывается значимость диалогического подхода, позволяющего обсуждать нравственные оценки, социальные отношения и общность человеческого опыта.

Ключевые слова: русская литература, читательское восприятие, интерпретация художественного текста, межкультурный диалог, историческая память.

CLASSICS BEYOND TIME: RUSSIAN LITERATURE AS A SPACE FOR INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE ARMENIAN UNIVERSITY CLASSROOM

Armine Vahanyan,
PhD in Philology, Associate Professor,
American University of Armenia

Abstract. The article examines how students from non-humanities disciplines at the American University of Armenia perceive Russian literature within the elective course *Introduction to Russian Language and Culture*. Drawing on Mikhail Bulgakov's *The Khan's Fire*, Sergei Dovlatov's *We*, and Anton Chekhov's *Fat and Thin*, the study analyzes how

life experience, cultural values, and historical memory influence the interpretation of literary texts. It highlights the importance of a dialogic approach to literature teaching, which encourages discussion of moral judgments, social relationships, and shared human experience.

Keywords: Russian literature, reader response, literary text interpretation, intercultural dialogue, historical memory.

В современном высшем образовании преподавание литературы предполагает не только передачу знаний о писателях, произведениях и историко-культурном контексте, но и развитие способности самостоятельно интерпретировать художественный текст, аргументировать собственную позицию и учитывать альтернативные точки зрения. Классическая литература сохраняет актуальность благодаря тому, что обращается к вопросам, значимым для разных поколений: человеческому достоинству, нравственному выбору, семейным ценностям, социальным отношениям и взаимодействию личности с обществом. При этом современный читатель воспринимает произведение в иных обстоятельствах, чем его первоначальная аудитория, что создаёт возможности для новых прочтений.

Как справедливо отмечала М. Шагинян, «ничего не вкладывая в читаемое от себя, вы рискуете и не получить ничего от книги» [1, с. 186]. Действительно, встреча читателя с художественным произведением предполагает не только восприятие авторского замысла, но и активное осмысление прочитанного через призму собственного жизненного опыта, культурных представлений и нравственных ориентиров. Особенно наглядно этот процесс проявляется в университетской аудитории, где одно и то же произведение может вызывать различные, порой неожиданные интерпретации.

Особый интерес представляет восприятие русской литературы студентами армянского вуза, для которых изучение языка и культуры не является основной специальностью. В рамках общеобразовательного элективного курса «Введение в русский язык и культуру» в Американском университете Армении художественные произведения становятся отправной точкой для обсуждения не только литературных сюжетов, но и вопросов, связанных с личным опытом студентов, их семейным воспитанием, культурными представлениями и исторической памятью.

Теоретической основой такого подхода служит понимание языка и культуры как взаимосвязанных явлений. К. Крамш подчёркивает, что язык одновременно отражает культурный опыт и участвует в его формировании [2, с. 17]. Поэтому понимание художественного произведения предполагает внимание не только к языковым единицам, но и к историческим реалиям, социальным ролям и ценностным представлениям, определяющим поведение персонажей.

Важным основанием исследования является также транзакционная теория чтения Л. Розенблатт, согласно которой литературный смысл формируется во взаимодействии текста и читателя [3, с. 4]. Читатель обращается к произведению, опираясь на собственные знания, эмоциональный опыт и ценностные ориентиры. Поэтому один и тот же персонаж может вызывать неодинаковые реакции, а повторное прочтение произведения способно открывать новые смысловые аспекты. Однако активная интерпретация не означает произвольности: обоснованное читательское суждение предполагает внимание к тексту, контексту и мотивам героев.

Межкультурное измерение такого чтения связано с возможностью сопоставлять культурные явления и осознавать основания собственных оценок. М. Байрам рассматривает способность интерпретировать и соотносить культурные явления, анализировать собственные установки и понимать иную точку зрения как важные составляющие межкультурной коммуникативной компетенции [4]. Литературное обсуждение позволяет развивать эти умения без требования, чтобы все участники пришли к единому выводу.

Теоретической основой исследования служит также концепция интерпретирующих сообществ С. Фиша. По мнению исследователя, читатель воспринимает художественное произведение не изолированно, а в рамках определённых способов интерпретации, которые формируются в сообществе читателей. Следовательно, понимание литературного текста зависит не только от его содержания, но и от представлений и установок, с которыми читатель обращается к произведению [5, с. 344–345]. Такой подход позволяет рассматривать реакции студентов на произведения русской литературы как результат взаимодействия художественного текста с их личным опытом, культурными представлениями и социальным окружением.

Настоящая статья основана на качественном анализе педагогических наблюдений, полученных в ходе преподавания указанного курса. Рассматриваются обсуждения рассказа М. Булгакова «Ханский огонь», эпизода из произведения С. Довлатова «Мы» и рассказа А. Чехова «Толстый и тонкий». Выбор произведений обусловлен возможностью проследить разные формы читательской реакции: сопереживание, нравственную оценку поведения персонажей и творческое переосмысление литературного сюжета.

Наблюдения относятся к конкретной учебной среде и не претендуют на статистическую репрезентативность. Они позволяют описать отдельные способы взаимодействия читателя с художественным текстом, но не дают оснований распространять выявленные особенности на всех армянских студентов. Культурная принадлежность рассматривается как один из факторов восприятия наряду с возрастом, семейным воспитанием, личным опытом и индивидуальными ценностями.

Особенно показательно обсуждение рассказа М. Булгакова «Ханский огонь». Булгаков широко известен прежде всего как автор «Мастера и Маргариты» и «Собачьего сердца», тогда как этот рассказ менее знаком широкой читательской аудитории. Студенты читают произведение на русском языке либо в английском переводе, после чего обсуждают группу посетителей музея, символику огня и образ Тугай-Бега и прочие детали. Для дальнейшего разговора предлагаются вопросы о том, можно ли оправдать решение героя поджечь усадьбу, что именно уничтожается в финале и как человек мог бы воспринять возвращение в родной дом детства, превращённый в музей.

Обсуждение образа Тугай-Бега приобретает особую эмоциональную глубину, когда студенты начинают соотносить его судьбу с историями собственных семей. Один из студентов, армянин из Алеппо, рассказал, что представители старшего поколения его семьи нашли убежище в Сирии после геноцида армян в Османской Турции в 1915 году. Хотя семья уже около десяти лет живёт в Армении, его родители продолжают с волнением следить за новостями из Алеппо. Когда в репортажах показывают знакомые места, они стараются узнать прежний квартал и дом. По словам студента, этот опыт помогает ему понять Тугай-Бега: связь человека с родным местом не исчезает даже после долгих лет жизни вдали от него, а желание вернуться может сохраняться и у тех, кто уже обрёл новый дом.

Сходные ассоциации возникли у студентки, чья семья была вынуждена покинуть Арцах, оставив там могилы близких, дом и бизнес. Она рассказала о людях, которые перед уходом из родных мест предпочитали сжечь собственные дома, опасаясь, что впоследствии те могут быть разрушены или осквернены. Студентка увидела в этих историях непосредственную параллель с поступком Тугай-Бега, воспринимая его не только как разрушение усадьбы, но и как отчаянную попытку человека сохранить связь с прошлым и распоряжаться тем, что связано с его идентичностью.

Эти высказывания не означают безусловного оправдания поступка героя или тождества различных исторических событий. Важнее то, что личный и семейный опыт помогает студентам увидеть за литературным конфликтом переживание утраты родного дома, привычного мира и связи с прошлым. Для представителей народа, в исторической памяти которого сохраняется опыт вынужденного переселения, подобная ситуация может обладать особой эмоциональной значимостью.

В ходе обсуждений студенты приходят к более широкому выводу: тяжёлые исторические испытания, вынужденное переселение и потеря родины не являются опытом только одного народа. К аналогичным размышлениям они приходят, знакомясь с различными волнами русской эмиграции. За историческими событиями и биографиями эмигрантов они начинают видеть человеческие судьбы, отмеченные тоской по оставленному дому и стремлением сохранить связь с родной культурой. При этом сопоставление не стирает различий между конкретными историческими обстоятельствами, а позволяет осмыслить их через общность человеческих переживаний. Возникает чувство сопричастности: чужая история перестаёт восприниматься как далёкая и посторонняя, поскольку в ней обнаруживаются переживания, понятные читателю на основе собственного или семейного опыта.

Иной аспект читательского восприятия проявляется при обсуждении эпизода из произведения С. Довлатова «Мы», в котором автор с присущей ему иронией рассказывает об обстоятельствах знакомства со своей первой супругой. Этот эпизод вызывает у студентов неоднозначную реакцию: хотя некоторым нравится юмористическая манера повествования, большинство критически оценивает поведение героини. Так, например, студентки считают, что девушка из хорошей семьи не могла бы приехать в гости с одним мужчиной, поссориться с ним, а затем остаться на

ночь у другого, практически незнакомого человека. Учащиеся мужского пола высказываются не менее категорично, хотя и с юмором: по их мнению, армянский молодой человек не привёл бы такую девушку в родительский дом. Эти реакции показывают, что поведение персонажей оценивается не только с точки зрения сюжета или авторской иронии, но и через усвоенные представления о семейном воспитании, репутации и допустимых нормах поведения.

Дополнительный интерес вызывает то, что студенты знают об армянском происхождении Довлатова по материнской линии. Это обстоятельство, по-видимому, усиливает их недоумение: поступки персонажей не соответствуют представлениям о семейных ценностях, которые они связывают со своей культурной средой. Разумеется, эти суждения не характеризуют всё армянское общество. Они отражают взгляды конкретной группы молодых людей в возрасте 18–20 лет, чьи оценки формируются под влиянием семейного воспитания, личных ценностей и пока ещё ограниченного жизненного опыта.

Наблюдать за дискуссией особенно интересно потому, что студенты открыто спорят с героями, оценивают их поступки и порой выносят категоричные суждения. Художественный текст становится своеобразным пространством, в котором обнаруживаются ценностные установки самих читателей. При этом обсуждение позволяет поставить вопросы о соотношении общественных ожиданий и личного выбора, а также о том, насколько привычные нормы могут объяснять поведение людей в иных социальных и культурных обстоятельствах. Таким образом, читательская реакция становится предметом анализа наряду с самим произведением.

Иной механизм взаимодействия с классическим текстом обнаруживается при изучении рассказа А. Чехова «Толстый и тонкий». Отдельные исторические реалии и языковые единицы – «Николаевская железная дорога», «флердоранж», «коллежский ассессор», «статский советник», «Станислав», «две звезды», «облобызаться», «голубчик» – требуют лингвокультурологического комментария. После разъяснения их значения студентам предлагается представить встречу героев в современных условиях и переписать эпизод с учётом реалий сегодняшнего дня.

Это задание превращается в оживлённую коллективную дискуссию. В студенческих версиях герои встречаются уже не на вокзале, а в аэропорту; один из них перекусывает шаурмой, тогда как другого встречает

водитель на автомобиле представительского класса – например, «Майбахе» или «Роллс-Ройсе». Студенты предлагают собственные варианты адаптации, вводят в диалоги армянскую речь, разговорные выражения и формулы речевого этикета. Сюжет приобретает узнаваемые локальные черты, а персонажи словно перемещаются в знакомую социальную и языковую среду.

Обсуждение не ограничивается заменой исторических реалий современными аналогами. Студенты спорят и о правдоподобии поведения героев. Один из них замечает, что люди, добившиеся успеха и занимающие высокие должности, нередко начинают важничать и избегать встреч со школьными друзьями. Возникают разные представления о статусе, дружбе и социальном неравенстве, однако студенты сходятся в главном: чеховские персонажи не воспринимаются ими как далёкие фигуры прошлого. Они узнают в них своих знакомых, соседей и друзей, а описанная ситуация кажется вполне возможной и сегодня.

Осовременивание рассказа становится не просто речевым упражнением, а способом обнаружить устойчивость человеческих типов и моделей поведения при изменении исторических обстоятельств. Студенты не механически переносят действие в современность, а активно интерпретируют произведение, наполняя его собственными наблюдениями и языковым опытом. Классика перестаёт восприниматься лишь как обязательная часть учебной программы и открывается как живой, понятный современному читателю текст.

Рассмотренные наблюдения позволяют выделить несколько взаимосвязанных особенностей читательского восприятия. Во-первых, личный и семейный опыт становится важным посредником между художественным произведением и современной действительностью. Во-вторых, культурные ценности влияют на оценки персонажей, но не определяют их однозначно: даже в одной аудитории могут сосуществовать различные интерпретации. В-третьих, классический текст способен сохранять актуальность благодаря узнаваемости социальных ситуаций и человеческих типов. Наконец, самостоятельное прочтение создаёт условия для развития критического мышления, поскольку побуждает студентов объяснять основания своих оценок и рассматривать альтернативные точки зрения.

Для преподавателя принципиально важно поддерживать открытое обсуждение, не навязывая единственную трактовку. Это не исключает обращения к историческому контексту и литературоведческому анализу,

а предполагает сочетание самостоятельного читательского суждения с вниманием к тексту и аргументацией. Такой подход позволяет обсуждать не только поступки персонажей, но и основания читательских оценок. Изучение литературы становится содержательнее, когда студенты могут задавать вопросы, аргументированно не соглашаться с привычными трактовками и сопоставлять разные интерпретации, не теряя внимания к особенностям художественного текста.

Следует учитывать и ограничения настоящей работы. Она основана на наблюдениях в конкретной университетской аудитории и не претендует на описание читательских предпочтений всех армянских студентов. Дальнейшее изучение проблемы могло бы включать систематический анализ письменных интерпретаций и дискуссий, что позволило бы точнее описать взаимосвязь культурных ориентиров, индивидуального опыта и читательских стратегий.

Таким образом, русская классическая литература продолжает оставаться вне времени: сохраняя свою историческую конкретность, она приобретает новые значения в опыте каждого следующего поколения читателей.

Список источников

1. Шагинян М. С. Человек и время: история человеческого становления. – М.: Советский писатель, 1982. – 557 с.
2. Kramsch C. *Language and Culture*. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 134 p.
3. Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. – 196 p.
4. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
5. Fish S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. – Cambridge, Mass. London, England: Harvard University Press, 1980. – 394 p.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКОЙ КАК ФАКТОР ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Вайцехович Надежда Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры социальной работы филиала
Российского государственного социального
университета в г. Минске, Республика Беларусь

Аннотация: В статье университетская библиотека рассматривается как пространство межкультурной коммуникации и неформального обучения языку и литературе. Проведен краткий метаанализ исследований, посвященный влиянию библиотеки на вовлеченность студентов и развитие лингвистических компетенций. Рассмотрен опыт университетских библиотек Беларуси по созданию специализированных площадок для межкультурного диалога и литературных клубов, проведению интерактивных и игровых форм работы со студенческой аудиторией.

Ключевые слова: университетская библиотека, продвижение русского языка, русская литература, языковое обучение, неформальные учебные пространства, Республика Беларусь, межкультурная коммуникация, русистика.

INTERACTION WITH THE UNIVERSITY LIBRARY AS A FACTOR IN PROMOTING THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Nadezhda Y. Vaytsekhovich,

PhD in Education, Associate Professor,
Department of Social Work,
Branch of the Russian State Social University in Minsk,
Minsk, Republic of Belarus

Abstract: The article considers the university library as a space for intercultural communication and informal teaching of language and literature. A brief meta-analysis of studies devoted to the influence of the library on student engagement and the development of linguistic competencies is conducted. The experience of university libraries in Belarus in creating specialized platforms for intercultural dialogue and literary clubs, and conducting interactive and game-based forms of work with student audiences is examined.

Keywords: university library, Russian language promotion, Russian literature, language education, informal learning environments, Republic of Belarus, intercultural communication, Russian studies.

Формирование языковой и межкультурной компетенции обучающихся предполагает их систематическое обращение к текстам, справочным и учебным материалам, участие в культурно-просветительских мероприятиях, которые расширяют представление о русской культуре. В этой связи особую значимость приобретает вопрос об институциональных партнерах, которые способны обеспечить ресурсную и организационную поддержку образовательного процесса за рамками аудиторных занятий. Одним из наиболее значимых партнеров выступает университетская библиотека, располагающая фондами учебной, научной и художественной русскоязычной литературы, современными цифровыми ресурсами и сервисами. Библиотека является пространством литературных встреч, книжных выставок, обсуждений, творческих вечеров, интеллектуальных игр, что создает основу для изучения русского языка и литературы, в том числе иностранными учащимися.

Исследования в области преподавания и изучения иностранных языков, как правило, сосредоточены на формальном обучении в классе или в университетской аудитории. Понимание роли неформального обучения остается весьма ограниченным, особенно в отношении связи и взаимодействия между формальным и неформальным изучением иностранного языка в преимущественно формальных университетских форматах [1]. Интернационализация высшего образования приводит к тому, что университеты становятся все более многоязычными, и студенты-иностранцы взаимодействуют между собой, с местными студентами, преподавателями и другими значимыми субъектами, в «широком социаль-

ном сообществе изучения языка» [2], формируя «личную среду обучения», состоящую из возможностей формального, неформального, гибридного (цифровые обучающие платформы и аналоговые формы) обучения [3]. Современные исследования подтверждают, что формальное и неформальное изучение языка не являются взаимоисключающими понятиями; различные формы существуют в континууме от формального к неформальному изучению, от структурированных жестких форм в рамках установленной учебной программы до неформального общения, чуждого вообще любым образовательным контекстам, на противоположном полюсе [1, 3, 4].

Для выстраивания эффективных педагогических стратегий, включающих возможности свободного общения и самостоятельного изучения иностранного языка, необходимо учитывать роль неформальных обучающих пространств, которые в настоящее время задействуются в образовании незначительно. Между тем проводимые исследования демонстрируют их широкие возможности в повышении вовлеченности обучающихся, приобретении знаний, расширении словарного запаса, формировании навыков устной речи [5].

В качестве неформальных обучающих пространств и центров межкультурной коммуникации все чаще рассматриваются университетские библиотеки. Изучая инновационные библиотечные практики в контексте модернизации отрасли, Т. Я. Кузнецова характеризует инновационные изменения в образовательной функции библиотек, которые позиционируют себя как открытые, неформальные познавательные площадки для людей любого возраста. Кроме того, отмечается обогащение форм и методов культурно-просветительской деятельности библиотек, активное развитие партнерских связей [6]. Е. Ю. Козленко, исследуя потенциал социального партнерства в рамках социокультурной деятельности библиотек, относит к числу наиболее перспективных его направлений интеграцию в образовательный процесс, популяризацию культуры и чтения, поддержку неформального обучения [7].

В научной литературе отмечается, что университетские библиотеки отличаются отзывчивостью и восприимчивостью к быстро меняющимся тенденциям образовательных инноваций, влияющим на университетский сектор [8]. К началу XXI века на смену доминирующей концепции «информационного пространства» относительно деятельности универ-

ситетских библиотек пришла концепция «учебного (обучающего) пространства», характеризующаяся изменениями в дизайне, новыми подходами к обслуживанию пользователей и смещением акцентов с хранения и предоставления информации на интеграцию библиотеки в студенческую жизнь и процессы обучения [9]. В университетских библиотеках открываются коворкинги и учебные зоны общего пользования, медиацентры и 3D-мастерские, закрытые переговорные комнаты для групповой работы, зоны отдыха и жилые социальные пространства, где студенты могут свободно общаться, есть и пить [8].

Эмпирическое исследование с вовлечением 45 китайских университетов в разных регионах страны показало, что библиотека, как важное структурное подразделение университетов и неформальное учебное пространство, значительно влияет на вовлеченность в образовательный процесс, стремление студентов к знаниям, самостоятельность в обучении. При этом вовлеченность в обучение зависит не только от физической среды библиотеки, но и от социальной среды, создаваемой благодаря взаимодействию студентов [10].

Исследование, проведенное в Шеффилдском университете, британском научно-исследовательском университете (27 000 студентов и 1500 преподавателей), показало значимость для студентов и их мультисенсорного опыта неформальных учебных пространств библиотеки, где они осуществляют широкий спектр деятельности: поиск информации, углубленное чтение, интенсивное повторение материала, учебные дискуссии, подготовку к практическим занятиям. При этом имеют значение как уединенные места для сосредоточенной интеллектуальной работы, так и пространства для групповой работы, где не бывает тишины [11].

Формы сотрудничества между библиотекой и преподавательским составом университета изучались в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях, затрагивающих аспекты формирования информационной культуры будущего специалиста, читательской культуры, медиаграмотности, медиабезопасности, исследовательских и языковых компетенций. Во всех этих случаях университетская библиотека выступала средой неформального обучения, обладающей необходимыми ресурсами и средствами обучения, а также квалифицированным персоналом, способным организовать различные формы взаимодействия студентов в образовательных и просветительских целях.

В Беларуси описан интересный опыт взаимодействия библиотеки Барановичского государственного университета и секции технологии и изобразительного искусства кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин. Технология совместной работы над художественными проектами (оформление библиотеки художественной росписью, керамическими скульптурами, художественными экспозициями, раскрывающими историю возникновения письменности, особенности белорусского народного костюма, содержание знаковых белорусских произведений) выступила как педагогический механизм, содействующий одновременно обучению и популяризации чтения среди студентов [12].

В контексте языкового образования литература рассматривается как важный ресурс формирования языковой компетенции, мотивации и социокультурного понимания. Для иностранных студентов университетские библиотеки Беларуси создают среду, способствующую глубокому погружению в русскоязычное культурное и литературное пространство. Для языкового обучения и межкультурной коммуникации белорусских и иностранных студентов используются такие формы, как языковые кафе и клубы, выставки и презентации книг, авторские встречи, лектории, публичные дискуссии, обучающие семинары, фестивали культур, литературные путешествия, квесты и другие интеллектуально-игровые форматы. Библиотеки белорусских университетов организуют тематические и персональные выставки книг на русском языке, превращая выставочное пространство в полноценную инсталляцию, где содержание книг раскрывают предметы, фотографии, образцы ткачества и керамики, цифровые экраны с тематическими изображениями, элементы бутафории с соответствующим освещением. Такое предметно-образное решение усиливает эмоциональное воздействие, помогает зрителю глубже погрузиться в тему и воспринять книгу не изолированно, а как часть живой культурной традиции. Регулярно проводятся встречи с российскими писателями, издателями, презентации новых книг и художественных альбомов. При этом наблюдается тенденция усиления событийности, интерактивности и комплексности таких мероприятий.

Научная библиотека Белорусского национального технического университета реализует несколько устойчивых клубных форматов с литературными дискуссиями, кинопоказами, интеллектуальными играми. В рамках Книжного клуба проходят модерируемые обсуждения произ-

ведений, в том числе современной русской литературы. Совместно с кафедрой «Белорусский и русский языки» библиотека курирует деятельность разговорного клуба «Давайте говорить по-русски», направленного на помощь иностранным студентам и гостям в изучении русского языка, преодолении языкового барьера и адаптации к новой культуре. Встречи проходят еженедельно в коворкинге библиотеки и включают языковые занятия, интерактивные мероприятия, игры и творческие задания. Помимо клуба, сотрудничество библиотеки с кафедрой включает проведение совместных акций (например, акция «Читаем Пушкина вместе» ко Дню русского языка»), национальных праздников, кулинарных вечеров.

Фундаментальная библиотека Белорусского государственного университета выступает организатором конкурса литературного творчества «Славянский калейдоскоп», который проводит совместно с партнерами с 2013 года. В библиотеке ежегодно в рамках Международного дня родного языка реализуется цикл «Родной язык – душа народа!», включающий тематические книжно-иллюстративные выставки и экспозиции, литературно-музыкальные композиции и поэтические вечера, языковые викторины, социокультурные занятия и диалоги. Поликультурный формат цикла направлен на взаимодействие белорусской, русской, китайской и других культур. На выставках экспонируются книги, посвященные языковому разнообразию мира, сохранению редких языков и наречий коренных малочисленных народов; в библиотеке организуются интернациональные студенческие встречи.

Библиотека Белорусского государственного университета культуры и искусств активно использует онлайн-форматы, сочетая виртуальные выставки с постоянными хештек-рубриками в социальных сетях: «Новые книги», «Выходные с книгой», «Не прочитайте мимо», «Понедельник с цитатой», «Выставка одной книги», «Библиотека 24/7», в рамках которых библиотека знакомит читателей с новыми и интересными художественными, научными и учебными книгами, в том числе русскоязычными. Интересен опыт проекта «Литературная гостиная» (на настоящий момент, к сожалению, приостановленного), представляющего собой серию персональных рекомендательных публикаций, которые вела библиотекарь общего абонементу Ирина Ветрова. В рамках проекта она читала книжные

новинки и издания прошлых лет, а затем делилась с подписчиками личными впечатлениями в легкой, живой манере, сопровождая текст фотографией обложки.

Совместно с филологическими факультетами университетские библиотеки проводят олимпиады по русскому языку для иностранных студентов, конкурсы чтецов, организуют театрализованные представления, циклы встреч, посвященные национальным праздникам. Лингвострановедческие проекты, реализуемые на базе библиотек, включают выполнение учебных или исследовательских заданий по русскому языку как иностранному, в которых изучение лексики и грамматики объединено с погружением в российскую историю, культуру, традиции и быт.

Таким образом, университетские библиотеки Беларуси участвуют в организации межкультурной коммуникации, создании условий для живого контакта с русским языком и культурой. Сотрудничество филологических кафедр с библиотекой позволяет обеспечить поддержку языкового обучения неформальными формами, такими как языковые клубы, литературные встречи, культурные фестивали и праздники, интеллектуальные игры, языковые викторины и др. Организация языкового обучения с неформальными элементами на базе библиотек может включать посещение библиотечных мероприятий с последующей рефлексивной оценкой, выполнение лингвокультурных и языковых мультимедийных проектов на базе библиотек, участие студентов в организации языковых кафе, интернациональных студенческих встреч, межкультурных выставок и художественных экспозиций. Мероприятия по продвижению чтения, проводимые в библиотеках, обогащают словарный запас и развивают речевые навыки учащихся, выступают эффективным инструментом трансляции культурных кодов. Они способствуют более глубокому пониманию ценностно-смыслового пространства русской литературы в контексте общего научно-образовательного диалога двух стран.

Список источников

1. Bruen J., Erdocia, I. Formal and Informal Foreign Language Learning at University: Blurring the Boundaries // Language Learning Journal. – 2024. – Vol. 53(1). – P. 84–97. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/377666465_Formal_and_informal_foreign_language_learning_at_university_blurring_the_boundaries (дата обращения: 20.10.2026).

2. Palfreyman D. The Ecology of Learner Autonomy // *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* / edited by G. Murray. – London: Palgrave Macmillan, 2014. – 175–191.

3. Sockett G. Input in the Digital Wild: Online Informal and Non-Formal Learning and their Interactions with Study Abroad // *Second Language Research*. – 2023. – Vol. 39(1). – P. 115–132. – Access mode: <https://doi.org/10.1177/02676583221122384> (дата обращения: 20.10.2026).

4. Hubbard P. Leveraging Technology to Integrate Informal Language Learning within Classroom Settings // *The Handbook of Informal Language Learning* / edited by M. Dressman & R. W. Sadler. – New Jersey: Wiley-Blackwell, 2020. – P. 405–420.

5. Lai C., Lyu B. Hong Kong and Informal Language Learning // *The Handbook of Informal Language Learning* / edited by M. Dressman and R. W. Sahler. – New Jersey: Wiley-Blackwell, 2020. – P. 273–288.

6. Кузнецова Т. Я. Инновационные библиотечные практики в контексте модернизации отрасли: опыт исторического анализа // *Научные и технические библиотеки*. – 2023. – № 4. – С. 62–82. – Режим доступа: <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2023-4-62-82> (дата обращения: 20.10.2026).

7. Козленко Е. Ю. Потенциал социального партнерства в контексте социокультурной деятельности библиотек // *Культура Беларуси: реалии современности: XIV Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (Минск, 7 октября 2025 г.): сборник научных статей / Белорусский государственный университет культуры и искусств; редкол.: Н. В. Карчевская [и др.]. – Минск, 2025. – С. 114–118.*

8. ODonnell P., Anderson L. The University Library: Places for Possibility // *New Review of Academic Librarianship*. – 2022. – Vol. 28(3). – P. 232–255. – Access mode: <https://doi.org/10.1080/13614533.2021.1906718> (дата обращения: 20.10.2026).

9. Bennett S. Learning behaviors and learning spaces / Scott Bennett // *Library and the academy*. – 2011. – Vol. 11(3). – P. 765–789. – Access mode: <https://doi.org/10.1353/pla.2011.0033> (дата обращения: 20.10.2026).

10. The influence of university library environment on student interactions and college students' learning engagement / Zheng Z., Zeng M., Huang W. et al. // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2024. –

Vol. 11. – № 385. – Access mode: <https://www.nature.com/articles/s41599-024-02892-y> (дата обращения: 20.10.2026).

11. Cox A. M. Space and embodiment in informal learning // Higher Education. – 2018. – Vol. 75/ – P. 1077–1090. – Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0186-1> (дата обращения: 20.10.2026).

12. Синкевич О. Р., Капуза Л. Г. Социальное партнерство библиотеки и кафедры университета по приобщению студентов к чтению средствами искусства // Высшая школа. – 2024. – № 3. – С. 21–23.

ОПЫТ СОЧЕТАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЕКТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Джамалдинова Шахло Облобердиевна,
доктор философии (PhD) педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой узбекского языка,
литературы и иностранных языков
Самаркандского государственного медицинского
университета, г. Самарканд, Республика
Узбекистан

Аннотация: В статье рассматривается опыт сохранения и продвижения русского языка в Самаркандском государственном медицинском университете (СамГМУ) через призму подготовки будущих врачей-иностранцев. Представлен комплексный подход, объединяющий работу бесплатного языкового кружка «Давайте говорить по-русски» и использование интерактивной платформы Wordwall. Оцениваются преимущества цифрового инструмента для развития лексико-грамматических навыков, преодоления языковой интерференции и повышения мотивации студентов медицинского профиля. Приводятся примеры практических заданий и анализируется их влияние на формирование эмоционально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), медицинское образование, интерактивные технологии, платформа Wordwall, межкультурная коммуникация, мотивация, языковая адаптация.

Введение

В условиях современного мира сохранение, поддержка и продвижение русского языка и культуры за рубежом требуют новых подходов. Русский язык остается мощным инструментом международного гуманитарного сотрудничества, особенно в странах ближнего зарубежья. В СамГМУ обучаются более 14 000 студентов, из которых свыше 4000 –

иностранные граждане из Индии, Пакистана, Турции, Азербайджана, Казахстана, Кореи, Афганистана и других государств. Для них русский язык – это не просто учебная дисциплина, а ключ к пониманию медицинской терминологии, культурных особенностей и средство профессиональной коммуникации с пациентами.

Однако в полилингвальной среде (где обучение ведется на английском языке) иностранные студенты часто воспринимают русский как второстепенный предмет, не видя немедленной академической отдачи. Возникает разрыв между реальной значимостью языка для клинической практики и мотивацией студентов к его изучению.

Решением этой проблемы стал комплексный подход, реализуемый на кафедре узбекского языка, литературы и иностранных языков СамГМУ. Он включает в себя два взаимодополняющих компонента: создание коммуникативной среды через проект «Давайте говорить по-русски» и внедрение современных цифровых инструментов, таких как интерактивная платформа Wordwall. Цель данной статьи – проанализировать эффективность сочетания коммуникативной практики и цифровых технологий в процессе лингвокультурной адаптации будущих врачей.

Основная часть

I. Проект «Давайте говорить по-русски» как платформа для интеграции и развития

В 2021 году на нашей кафедре был создан бесплатный языковой кружок «Давайте говорить по-русски». Главная цель проекта – развитие эмоционально-коммуникативной компетентности, речи и эмпатии будущих врачей, а также преодоление языкового барьера.

Уникальность инициативы заключается в том, что она помогает иностранным студентам-медикам из более чем 10 стран (Индии, Пакистана, Турции, Афганистана, Азербайджана, Кореи и других) преодолевать языковой барьер. В основе работы кружка лежит принцип контекстуализации: язык изучается через реальные сценарии профессиональной деятельности. Студенты разыгрывают диалоги «врач – пациент», учатся собирать анамнез и объяснять диагноз. Это позволяет им преодолеть психологический страх перед клинической практикой.

Важнейшим аспектом является социокультурная интеграция. Изучая язык, студенты знакомятся с богатейшим русским наследием: литературой, традициями, нормами медицинской этики. Мероприятия

кружка (литературные вечера, конкурсы чтецов, массовый диктант, кулинарные конкурсы, празднование культурных событий) способствуют формированию устойчивого интереса к русской культуре.

За пять лет через бесплатный кружок прошли более 2500 студентов, а более 70% иностранных обучающихся значительно улучшили свои коммуникативные навыки. Проект поддерживают восемь ведущих вузов России (Курский ГМУ, Алтайский ГМУ, Саратовский ГМУ, Тамбовский ГУ, Чувашский ГУ, Ижевская ГМА) и стран СНГ. Совместно с партнёрами проводятся мастер-классы, вебинары, семинары, интерактивные практические занятия и интегрированные лекции, опубликованы учебные пособия по русскому языку для медицинских направлений и коллективные монографии по адаптации иностранных студентов.

Научно-практическая деятельность проекта выходит за рамки аудиторных занятий. Четвертый год подряд в мае совместно с Курским ГМУ и Таджикским ГМУ проходит международная конференция «Язык. Образование. Культура», а осенью уже второй год совместно с Саратовским ГМУ и Белорусским ГМУ проводится Межвузовская конференция «Гуманитарные основы медицины». Эти масштабные форумы становятся отличной площадкой для профессионального старта. Участники языкового кружка активно вовлекаются в науку: они выступают с докладами и публикуют свои труды в сборниках. Для будущего врача это бесценный опыт, ведь умение анализировать информацию, формулировать мысли и выступать перед аудиторией – это базовые навыки не только для исследователя, но и для практикующего специалиста, которому ежедневно нужно объяснять диагнозы и общаться с коллегами.

II. Интерактивная платформа Wordwall как инструмент повышения мотивации

Живое общение и сценарии – это фундамент. Но для отработки грамматики, лексики и рутинных аспектов языка (например, запоминания терминов или категорий рода) требуется регулярная практика. Здесь на помощь приходят инновационные технологии.

Одним из самых эффективных цифровых ресурсов, который мы интегрировали в занятия, стала платформа **Wordwall**. Это онлайн-инструмент, разработанный британским учителем Марком Дженкинсом, который позволяет создавать интерактивные задания и игры. Платформа не требует специальных технических знаний, доступна с любого устройства

(компьютер, планшет, телефон) и предлагает как интерактивные, так и печатные форматы заданий.

Преимущества Wordwall в контексте преподавания РКИ:

- **Высокая вовлеченность.** Игровой формат стимулирует активное участие студентов, поддерживает их внимание и повышает мотивацию.

- **Разнообразие форматов.** Преподаватель может выбирать различные шаблоны: классические викторины и кроссворды, аркадные игры («Погоня в лабиринте», «Самолет»), инструменты управления классом. Это позволяет адаптировать материал под уровень группы и цели конкретного урока.

- **Мгновенная обратная связь.** Преподаватель в режиме реального времени видит результаты студентов, что помогает быстро выявлять пробелы в знаниях.

- **Гибкость.** После создания задания его можно переключить на другой шаблон одним щелчком мыши. Например, упражнение «Сопоставить» легко превращается в «Кроссворд» или «Поиск слов» с тем же контентом.

- **Элемент соревновательности.** Наличие таблицы лидеров развивает дух здоровой конкуренции и дополнительно мотивирует студентов.

Практическое применение Wordwall в медицинском вузе

Использование Wordwall на занятиях по русскому языку в группах медицинского факультета (например, в группе 105 направления «Лечебное дело») доказало свою эффективность на разных этапах урока:

- **В начале занятия:** для актуализации пройденного материала.

- **При работе со словарным запасом:** для введения и закрепления новых медицинских терминов.

- **В качестве тренировочных упражнений:** для отработки грамматических конструкций.

- **Для получения обратной связи:** чтобы понять, как студенты восприняли тему.

- **В качестве домашнего задания:** для самостоятельной работы.

Примеры заданий:

1. **Групповая сортировка по теме «Число имён существительных»** (<https://wordwall.net/ru/resource/97701361>). Задание помогает студентам определить единственное и множественное число, а также выделить иностранные слова, не имеющие формы множественного числа. Это

критически важно для корректного заполнения медицинской документации.

2. **Задания по лексикологии** (<https://wordwall.net/play/98287/555/623>), направленные на расширение профессионального словарного запаса.

3. **Категория рода имен существительных** (<https://wordwall.net/ru/resource/97438691>). Поскольку в родных языках студентов (хинди, урду, пушту) могут отсутствовать некоторые грамматические категории русского языка, подобные интерактивные тренажеры помогают быстрее автоматизировать навык.

Внедрение Wordwall решает проблему языковой интерференции. В полилингвальной среде студенты постоянно переключаются между английским, узбекским и русским. Интерактивные задания в игровой форме помогают «переключить» мозг на русскую грамматическую логику без стресса.

Заключение

Сохранение и продвижение русского языка за рубежом – это многогранный процесс, требующий синергии педагогических методик и современных технологий. Опыт СамГМУ показывает, что проект «Давайте говорить по-русски» создает необходимую коммуникативную среду, атмосферу и мотивацию для будущих врачей. В то же время интерактивная платформа Wordwall выступает мощным вспомогательным инструментом, который облегчает отработку сложных грамматических и лексических тем, делает процесс обучения увлекательным и современным.

Сочетание живой коммуникации (ролевые игры «врач – пациент») и цифровой геймификации (Wordwall) позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов, способных слышать и понимать пациентов на русском языке, а также способствует укреплению профессиональных связей и расширению сообщества педагогов-русистов на евразийском пространстве.

Список источников

1. Джамалдинова Ш. О. Иностраннный студент университета: адаптация, обучение, здоровье: коллективная монография. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ГУ, 2024. – 320 с.

2. Кошеварова Ю. А., Галиева Д. А. Использование платформы Wordwall в обучении грамматике английского языка // Вестник УЮИ. – 2023. – № 3 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-plat-formy-wordwall-v-obuchenii-grammatike-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 10.10.2026).

3. Ветлугина Н. О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 181 с.

4. Лесникова Е. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4. – С. 266–270.

ЭКСКУРСИОННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: АНАЛИЗИРУЕМ И СОЗДАЕМ

Ельцова Елена Николаевна,
доктор филологических наук, доцент,
Высший институт языков г. Туниса,
Университет Карфагена

Аннотация: Статья посвящена проблеме методической организации работы с экскурсионным текстом в рамках преподавания русского языка как иностранного в аспекте формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Обращается внимание на структуру повествования, эмоциональную образность, учет психологических аспектов восприятия и формирование интерактивного взаимодействия экскурсовода с экскурсантами. Описываются ключевые этапы обучения: от чтения и смыслового анализа готового текста путеводителя до его переработки в живой устный экскурсионный рассказ, включающий речевые штампы и формулы профессионального общения. В качестве приемов обучения предлагаются проектная деятельность по составлению собственных текстов, кейс-стади (запись собственных аудиогидов) и т. д.

Ключевые слова: экскурсионный текст, коммуникация, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение.

THE GUIDED TOUR NARRATIVE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY: ANALYSIS AND COMPOSITION

Eltsova Elena Nikolaevna
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Higher Institute of Languages of Tunis,
University of Carthage

Abstract: The article addresses the problem of methodological organization of work with excursion texts within the framework of teaching Russian

as a Foreign Language, focusing on the formation of professional communicative competence. Attention is drawn to the narrative structure, emotional imagery, consideration of psychological aspects of perception, and the formation of interactive engagement between the tour guide and the tourists. The key stages of teaching are described: from reading and semantic analysis of a ready-made guidebook text to its transformation into a live oral excursion narrative, including speech clichés and formulas of professional communication. As teaching techniques, the author suggests project-based activities for creating original texts, case studies (recording one's own audio guides), and others.

Keywords: excursion text, communication, Russian as a foreign language, professionally oriented teaching.

Экскурсионный текст представляет собой междисциплинарный объект исследования, привлекающий внимание специалистов в области культурологии, психологии, маркетинга, лингвистики и других наук. Он рассматривается с точки зрения формирования культурных образов, восприятия туристической среды, особенностей коммуникации и воздействия на поведение потребителей туристических услуг. С собственно лингвистических позиций определяется как «совокупность текстов с учетом экстралингвистических, социокультурных и других факторов» [1, с. 199; 2, с. 92]; «непосредственная устная коммуникация» [3, с. 227]; «социально обусловленный коммуникативный феномен, обслуживающий определенную (культурно-просветительскую) сферу человеческой деятельности» [4, с. 10]; «тип речевого поведения субъекта в сфере экскурсионной деятельности, ориентированный на информативную установку, сочетающий в себе информирующие и оценочные векторы естественного языка и комплекс семиотических средств» [5, с. 5].

Уникальность экскурсионного текста заключается не только в передаче фактологической информации, но и в создании особой атмосферы эмоционального переживания культурного пространства. Он позволяет слушателю (экскурсанту) глубже погрузиться в историю, искусство и быт конкретного региона, музейной экспозиции или архитектурного памятника, формируя таким образом личностную связь посетителя с объектом восприятия.

В условиях современной образовательной парадигмы при обучении русскому языку как иностранному в профессиональных целях (особенно в сферах туризма, гостеприимства и экскурсоведения) кардинально возрастает актуальность применения интерактивных методов. Традиционный подход, при котором экскурсионный текст выступает лишь пассивным материалом для чтения и аудирования, уступает место новой концепции. Сегодня такой текст трансформируется в динамический инструмент моделирования будущей профессиональной деятельности.

Обзор современной лингводидактической литературы показывает, что исследователи рассматривают работу с экскурсионным текстом в рамках обучения иностранным языкам как интегративный процесс. Он не ограничивается развитием устной речевой компетенции, а целенаправленно выстраивает межкультурную коммуникацию и способность эффективно оперировать в различных дискурсивных средах. О. В. Филиппова в соавторстве с К. С. Голяковой отмечают, что «работа над жанром экскурсионной речи является непрямым способом обучения русскому языку как иностранному», который «позволяет, во-первых, повысить уровень владения лингвострановедческими и лингвокультурологическими знаниями, составляющими важную часть межкультурной компетенции; во-вторых, обогатить коммуникативный опыт иностранных студентов по созданию высказываний, актуальных для будущей профессиональной деятельности как части педагогически значимой межкультурной компетенции; в-третьих, снизить количество речевых ошибок при построении высказываний определенных жанров в ситуациях межкультурного общения» [6, с. 925].

Экскурсионный текст, представляя собой эффективный методический инструмент, решает сразу несколько педагогических и профессиональных задач. Проектная работа с текстом смещает фокус с механической отработки грамматических конструкций на решение коммуникативных задач, имитирующих реальную рабочую среду гида или менеджера по туризму. Такой текст насыщен фоновой информацией, историческими аллюзиями, прецедентными феноменами и культурными символами. Работа с ним позволяет студенту-иностранцу декодировать подтекст русской или родной культуры, что составляет важную часть межкультурной компетенции.

Прежде чем перейти к методической части, обратим внимание на особенности создания и восприятия экскурсионного текста, которые

определяются его функциональными характеристиками. Он характеризуется семиотически осложненной структурой (симбиоз языковой, графической и образной семиотических систем); устной и письменной формой подачи информации; способами прямого и косвенного влияния на адресата; выбором между информативной и воздействующей стратегиями построения текста от типа дискурса. Другая особенность заключается в сочетании элементов, передающих фактические сведения («*информем*»), и элементов, создающих эмоциональный эффект («*экспрессем*») в композиции текста. В.Г. Костомаров, рассматривая информемы и экспрессеммы в структуре современных дисплейных (экранных) текстов, отмечал, что они сочетают информационную насыщенность с эмоциональностью. Данная характеристика как нельзя лучше характеризует и экскурсионный текст. Информемы передают смысловую информацию, а экспрессеммы – выразительную, создавая синкретичный текст, синтезирующий устное монологическое общение с элементами диалога. Именно данное взаимодействие создает «эффект соучастия» и «вовлеченности» [7] слушателя в экскурсию.

Создание успешного экскурсионного текста требует глубокого понимания специфики текстопорождения и психологии восприятия. Экскурсовод, являясь активным участником профессиональной коммуникационной деятельности, должен использовать как общепринятые, так и специализированные формы общения, необходимые профессиональные навыки построения высказываний и совокупность профессиональных, дискурсивно-значимых и прагматически адекватных стратегий ведения экскурсии (речевые и жестовые возможности для побуждения зрительно-слухового внимания слушателей).

В экскурсионной речи применяется особый коммуникативный инструментарий, который позволяет говорящему управлять вниманием слушателей, акцентировать значимые объекты и направлять процесс их восприятия. К данным средствам можно отнести следующие:

Маршрутизация экскурсии позволяет создать последовательный текст, выбрать яркие и запоминающиеся объекты, обеспечивать доступность и комфорт передвижения и в целом формировать целостное представление о теме экскурсии. Каждый следующий объект расширяет знания предыдущих, облегчая восприятие большого объема информации и создавая эффект вовлечения, когда туристы начинают ощущать себя частью общей картины, связанной с маршрутом.

Отбор языковых средств напрямую обусловлен коммуникативными стратегиями и тактиками, которые применяет экскурсовод в ходе взаимодействия с аудиторией. Важным инструментом при характеристике экскурсионных объектов и формировании впечатления является *оценочная лексика* (прилагательные, причастия, наречия), создающая эмоциональный отклик. Она привлекает внимание туристов и позволяет удержать его на протяжении всей экскурсии, создает ассоциации с известными явлениями и символами, облегчая понимание и оценку увиденного, повышает интерес туристов к деталям и нюансам («Римские мозаики поражают своей *невероятной красотой и утонченностью* исполнения»).

Ссылки на авторитетные мнения подтверждают достоверность сказанного экскурсоводом, расширяют кругозор («*Знаменитый исследователь Жак-Ив Кусто* обнаружил и изучил затонувшее античное судно близ берегов Туниса, чьи сокровища хранятся в Национальном музее Бардо»).

Использование специальных *контактно-устанавливающих языковых средств*, направляющих внимание аудитории, расставляющих акценты и поддерживающих интерес слушателей к маршруту (*перейдем в следующий зал, как вы думаете, обратите внимание, перед вами, взгляните, повернитесь, прошу вас, посмотрите, обратите внимание на, вы увидите здесь и др.*).

Употребление личного местоимения *мы* (*мы с вами, мы видим, мы слышим, мы познакомимся с экспонатами, перед нами открывается и т. д.*) и слов, указывающих на совместность (*вы легко убедитесь, мы с вами познакомимся, останутся в вашей памяти*), создают сопричастность действия.

Паралингвистические средства дополняют вербальное сообщение и помогают создавать особое впечатление у слушателей: тембр голоса, скорость речи, интонация, паузы, акцентирование отдельных слов или предложений; средства невербальной коммуникации: жесты, мимика, поза экскурсовода.

Устноречевые средства выразительности играют важную роль в экскурсионной практике, обеспечивая эффективное взаимодействие с аудиторией и поддержание внимания на протяжении всего маршрута. К лексико-стилистическим особенностям экскурсионного текста следует

отнести текстовые и лексические повторы, простоту синтаксиса, использование метафорической лексики, лексики краеведческого характера, отсылки к историческим датам и реалиям и т. д.

В рамках обучения русскому языку как иностранному в профессиональных целях целесообразным является знакомство со структурой экскурсионного текста.

Вступление выполняет контактоустанавливающую и информативную функции. В его речевой структуре реализуется определенная последовательность коммуникативных действий: установление речевого контакта (приветствие, знакомство), самопрезентация говорящего, сообщение темы экскурсии и ее маршрута.

Информационно-описательная часть является смысловым ядром экскурсии, в рамках которого реализуется воздействующая и культурно-просветительская функции. При описании объекта экскурсионного посещения (памятника архитектуры, музея, природного парка) учащийся актуализирует следующую информацию: номинация (название) экскурсионного объекта; изложение фактов, датировка; сообщение малоизвестных или примечательных фактов; введение в повествование мифов, легенд и преданий, связанных с объектом.

Заключение

Выполняя функцию композиционного завершения дискурса и обратной связи, включает этикетные формулы благодарности, ответы на вопросы, информирование о других экскурсионных программах, предложение маршрутов для самостоятельного посещения.

Каждая из данных частей характеризуется определенными речевыми актами: «вступление предполагает речевые акты инструктирования и информирования; основная часть содержит речевые акты привлечения и концентрации внимания; заключение вовлекает речевые акты подведения итогов» [8, с. 11].

В практике преподавания русского языка иностранного (специальность «Межкультурная коммуникация и туризм») в Высшем институте языков г. Туниса проектная работа с экскурсионными текстами проводится в рамках национально-ориентированного курса «История Туниса» (3 курс). В качестве базового методического инструмента используется задание аналитико-синтетического типа, в ходе выполнения которого студентам-инофонам предлагается осуществить самостоятельный выбор аутентичного текста из русскоязычного туристического путеводителя,

посвященного одному из исторических или курортных городов Туниса (или городов России в рамках курса по Страноведению). Работа носит поэтапный характер. На аналитическом этапе студенты проводят смысловой анализ исходного текста, выделяют фактологическую (имена, даты, архитектурные стили) и культурологическую информацию. На этапе трансформации значимая информация отделяется от избыточных деталей, исходный текст сжимается и структурируется в соответствии с логикой экскурсионного показа. Затем в переработанный материал включаются специфические экскурсионные речевые формулы установления контакта и фактического общения. Студенты должны не просто вставить фразы, а определить наиболее релевантные точки их включения: вступление, переход от объекта к объекту, акцентирование внимания на деталях, реакция на вопросы.

Речевые клише могут быть представлены студентам заранее:

- *Рад(а) приветствовать вас на нашей экскурсии.*
- *Мы с вами находимся...*
- *Посмотрите прямо/налево/направо...*
- *Прошу пройти за мной.*
- *Сбор группы через 15 минут у выхода.*
- *Согласно исторической хронике ... /согласно легенде...*
- *Позвольте задать вам встречный вопрос...*
- *Спасибо, что выбрали нашу экскурсию и др.*

Студенты могут составить полноценный самостоятельный экскурсионный рассказ с опорой на тематическое планирование и историко-культурные тексты. Они выбирают объект (улицу, музей, архитектурный ансамбль, памятник), самостоятельно собирают фактический материал, пишут оригинальный текст, готовят визуальное сопровождение и проводят экскурсию для одnogруппников с последующим анализом ошибок. Данная работа может быть продолжена в виде записи собственного аудиогuida на основе разработанного экскурсионного текста. Такая работа заставляет студентов работать над дикцией, темпом речи, интонационной разметкой и паузированием.

Развитию коммуникативно-дискурсивной компетенции способствует также использование в учебном процессе проблемной ситуации: например, группа туристов состоит из археологов, гид ведет их по достопримечательным местам, используя стандартный текст. На основе исходного материала студентам необходимо подготовить профессиональный

экскурсионный рассказ, добавив релевантную терминологию и изменив акценты, а затем представить свой текст перед аудиторией.

На заключительном этапе обучения проводится учебная выездная экскурсия с посещением археологического парка Карфагена, включенного в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. В рамках данного занятия происходит смена коммуникативных ролей: студенты выступают не в пассивной позиции, а в качестве активных субъектов – гидов и слушателей (экскурсантов). Подобная форма работы обеспечивает интенсификацию учебного процесса и способствует комплексному формированию профессиональных компетенций: навыков структурирования устного рассказа, адекватного использования специфических языковых средств и паралингвистических компонентов (жестов, мимики), характерных для экскурсионной речи. Преподаватель в данном случае выступает в качестве консультанта, определяя направление работы студентов и помогая им в поиске необходимых источников информации.

Таким образом, подготовка экскурсионного рассказа на уроках русского языка как иностранного представляет собой комплексную проектную задачу, которая не только закрепляет языковые навыки в профессиональной сфере, но и служит тренажером для развития межкультурной компетенции, информационной грамотности и самостоятельности. В результате данного учебного курса студенты получают готовый элемент профессионального портфолио и практический опыт, максимально приближенный к реальным профессиональным задачам.

Список источников

1. Бахвалова Л. Е. Жанровые особенности экскурсионной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2010.
2. Демидова Т. В. Фактор адресата как компонент дискурсивной деятельности при «порождении» экскурсионного текста // Проблемы языковой картины мира на современном этапе. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2006. – Вып. 5. – С. 92–96.
3. Донец П. Н. Экскурсия по городу как жанр дискурса // Жанры речи: сб. науч. статей. Вып. 6: Жанр и язык. – Саратов: Наука, 2009. – С. 227–232.

4. Бахвалова Л. Е. Сравнительный анализ экскурсионной речи в режиме «автор – адресат» // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 1. – № 2. – С. 199–204.
5. Лиханов М. В. Экскурсионный дискурс: к модели описания // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 404. – С. 5–14.
6. Филиппова О. В., Голякова К. С. Развитие межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов – будущих преподавателей русского языка как иностранного в процессе работы над жанром экскурсионной речи // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 7. – С. 918–926.
7. Костомаров В. Г. Экранные тексты и диалог культур. – URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2011_Sbornik/Tom_1/000_Plenarnoe/02_4_KostomarovVG.pdf (дата обращения: 10.10.2026).
8. Филатова Н. В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2014. – 179 с.

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Ёрова Сабохат Нурматовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры
русской и зарубежной литературы факультета
русской филологии ГОУ «Худжандский
государственный университет имени академика
Бободжон Гафурова»
Таджикистан, Худжанд

Аннотация. В статье рассматривается специфика языкового выражения оценки в русском и таджикском языках. Особое внимание уделяется лексическим, семантическим и грамматическим средствам передачи оценочного значения, а также особенностям их функционирования в различных контекстах. На основе сопоставительного анализа выявляются общие черты и различия в способах выражения положительной и отрицательной оценки в двух языках.

Ключевые слова: оценочное значение, русский язык, таджикский язык, лексическая семантика, оценочные конструкции, сопоставительный анализ, языковая картина мира, национально-культурная специфика.

SPECIFIC FEATURES OF THE LINGUISTIC EXPRESSION OF ASSESSMENT IN THE RUSSIAN AND TAJIK LANGUAGES

Yerova Sabokhat Nurmatovna

Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor of the Department of Russian and Foreign
Literature Faculty of Russian Philology State
Educational Institution "Khujand State University
named after Academician Bobojon Gafurova"
Tajikistan, Khujand

Annotation. The article examines the specifics of the linguistic expression of evaluation in the Russian and Tajik languages. Special attention is paid to the lexical, semantic, and grammatical means of conveying evaluative meaning, as well as the features of their functioning in various contexts. Based on a comparative analysis, common features and differences in the ways of expressing positive and negative evaluation in the two languages are identified.

Keywords: evaluative meaning, Russian language, Tajik language, lexical semantics, evaluative constructions, comparative analysis, linguistic picture of the world, national-cultural specificity.

Языковое выражение оценки представляет собой важный аспект изучения лексической семантики и межъязыкового сопоставления. В русском и таджикском языках оценочные средства отражают отношение говорящего к предметам, явлениям и событиям окружающей действительности. Специфика их выражения проявляется в использовании лексических единиц, устойчивых сочетаний и языковых конструкций, передающих положительную или отрицательную оценку.

Сопоставительное изучение данных средств позволяет выявить общие закономерности и национально-культурные особенности выражения оценки в обоих языках.

Особое внимание при исследовании данной проблемы уделяется семантическим характеристикам оценочных единиц, их функциональным особенностям и контексту употребления.

В русском и таджикском языках оценочные конструкции могут различаться по структуре и способам выражения, что обусловлено особенностями языковой системы и национально-культурной спецификой. Сопоставительный анализ этих конструкций позволяет глубже раскрыть механизмы формирования оценочного значения и определить особенности его реализации в речи.

Характерной особенностью структуры оценочных конструкций описательного типа, содержащих перечисление признаков, в русском и таджикском языках является параллельная связь, которая в повествовании выражает динамику оценок.

Например: **Странный в сентябре лес – в нем рядом весна и осень. Желтый лист и зеленая травинка. Поблекшие травы и зацветающие**

цветы. Сверкающий иней и бабочки. Теплое солнце и холодный ветер. Увядание и расцвет. Песни и тишина... (Н. Сладков).

По способу изложения содержания данный контекст с пейзажной характеристикой носит характер описания с оценкой. Каждый тип оценочного значения в данном контексте имеет свои языковые и смысловые формы выражения оценки.

Например, описание признаков осеннего леса достигается словосочетаниями: **странный лес, желтый лист, зеленая травинка, поблекшие травы, зацветающие цветы, сверкающий иней, теплое солнце, холодный ветер.**

Для описания оценки картины осеннего леса характерно употребление номинативных предложений, однородных членов предложения и цепная их связь. Выбор способа изложения содержания данного контекста зависит от характера сообщаемой информации, т. е. коммуникативных целей автора описания – монолога.

Здесь дается целостный образ осеннего леса, поскольку описание его картины дается в оценочной перспективе; используются определительные компоненты: **странный, желтый, зеленая, поблекшие, зацветающие, сверкающий, теплое, холодный** и т. п.

Наличие единой точки отсчета, на которую ориентируются все оценочные формы, устанавливает для данных словоформ единую размерность концептуального пространства на уровне текста, который необходим в плане сигнификативном (с точки зрения внутрисистемных языковых отношений).

В этом плане семантические оси ориентации в Ря и Тя параллельны друг другу, поскольку параллельность семантики – сигнал их относительной соотнесенности с точкой отсчета. На любой семантической оси ориентации возможна реализация двух смысловых направлений: лексико-семантического и синтаксического [1, с. 12–17].

Как показывают языковые иллюстрации, одни и те же языковые единицы, изменяясь или не изменяясь качественно или количественно, оказывая влияние на качество и количество других единиц в пределах одной и той же или различных языковых подсистем, обуславливают вхождение в структуру или выход тех или иных элементов из структуры оценочных конструкторов.

В этой связи для осмысления их сущностных характеристик весьма важно исследование особенностей лексико-семантической дистрибуции

отдельных языковых единиц, возможностей и результатов их комбинаций в тех или иных ситуациях. При этом большое значение в Ря и Тя приобретает исследование следующих параметров с точки зрения:

а) причин и результатов группировки лексических единиц с точки зрения их предполагаемого функционального статуса (осень близка – атрибутивно-предикативная связь) и перегруппировки смысла (близкая осень – атрибутивная связь);

б) пересечения оценочных значений (высокий, /но не полный/ человек);

в) наложения оценочных значений (блестящие и мужественные мысли, /оставленные нам предками/);

г) слияния оценки (шум /тверских/ осенних лесов, шум лесов, тверских лесов, осенних лесов);

д) включения в систему новых оценок (теплое солнце, но /холодный ветер/);

е) исключения из системы словесных знаков (одна из особенностей характера, одна из /положительных/ особенностей характера);

ё) свертывания оценки (все продуманное);

ж) развертывания оценок (поблекшие, желтые травы осеннего леса);

з) порядка следования элементов (высотный дом – дом высотный);

и) иерархии знаков в цепочке оценочных значений (неброская, но поразительная красота русской земли).

При анализе лексико-семантических параметров данных, близких по значению, но разных по функциональному заряду или структуре лексических единиц, на наш взгляд, целесообразно использовать частные лингвистические приемы интерпретации их лексико-семантической структуры способами:

а) компонентного дефинитивного анализа элементов оценочных значений;

б) частеречного анализа словесных знаков их структуры;

в) семантической интерпретации элементов структуры;

г) контекстуального функционального анализа лексических единиц, составляющих структуру оценочных значений;

д) количественного подсчета элементов структуры;

е) синтеза контекстуальной лексической семантики элементов оценочных значений;

з) установки композиционно-стилистических функций оценочных значений;

и) акцентной дифференциации оценочных значений.

Их (объектов оценок) позитивность в Ря и Тя четко эксплицирована многочисленными языковыми факторами, конкретно указывающими семантические параметры оценок, для которых характерно множество общих и специфически частных в сопоставляемых языках ассоциативно-образных признаков:

а) дифференциация оценок;

б) разграничение уровней оценивания;

в) смысловые аспекты оценивания;

г) психологическая знаковость оценок (положительная или отрицательная форма оценки);

д) сопоставимость оценок (высокие горы – высочайшие в мире горы);

е) полнота, объем оценочных значений (дом, построенный в прошлом году);

ё) оппозиционные вербальные знаковые структуры оценок (новый кирпичный дом, выстроенный в прошлом году).

Многомерность системы данных оценочных значений Ря и Тя со специфическим лексико-структурно-семантическим контуром и композицией, естественно, предполагает и наличие категориальной вербально знаковой структуры выражения, в которой функционируют множество специфических грамматических сущностей, необходимых для определения лексико-семантических особенностей конструкций данного класса в Ря и Тя. В них знаково фиксируются:

а) композиционные и стилистические особенности лексических единиц для выражения оценок;

б) вербальный семантический ракурс экспликации определенной оценки;

в) участие соответствующих вербальных знаков в композиции оценки;

г) их включение в ту или иную форму изложения;

д) участие в передаче точки зрения;

е) различные оценочные значения и их перспективы;

ж) эмоционально-экспрессивные значения при оценке предметного мира.

Совокупность композиционных и стилистических особенностей оценочных категорий русского и таджикского языков (РЯ и ТЯ) формирует композиционно-стилистический потенциал языковых форм. При этом в каждом конкретном случае употребления лексико-семантической формы проявляется определённая функционально-семантическая направленность языковых единиц.

В самих дефинициях представляемых оценочных значений присутствует какой-либо единый критерий оценки. Наблюдения над конкретными словарными материалами подтверждают высказываемую многими исследователями мысль о диффузности языковой природы оценочных значений, что, безусловно, затрудняет их лингвистическое исследование.

В основу классификации предметно-оценочных значений в Ря и Тя может быть положен филогенетический критерий, поскольку их языковое существование в различных языках по природе специфично» [3, с. 84–88].

При учете контекстуальных условий их варьирования во всех случаях развертывания предметно-оценочной информации, явно благоприятной для реализации подобных конструкторов, становится в Ря и Тя –

- а) лексическая,
- б) семантическая,
- в) грамматическая,
- г) функциональная ориентация элементов их структуры.

Характерно при этом, что контекстуальные ситуации их употребления или позиции семантически совместимых языковых единиц структуры, обозначающих предметы, лица, явления, состояния + их оценочные номинации, соотнесенные в рамках конструкций в Ря и Тя, имеют обычно одинаковые лексические характеристики, поскольку принимают непосредственное участие в формировании одноуровневых денотативных понятий: субъектно-определятельных (муаллими боталриба – опытный учитель), предикатно-определятельных (учитель опытный – муаллим боталриба), объектно-определятельных (учитель с большим опытом – муаллими талрибаи калондошта), обстоятельственно-определятельных (учитель весьма (очень) опытный – муаллими басо пурталриба) [4, с.150–154].

Среди конструкций с оценочным значением можно акцентно выделить следующие основные группы со значениями:

- а) причинной обусловленности качественного признака;

б) степени проявления качественного признака, приписанного лицу или предмету;

в) добавочной качественной оценки;

г) ограничения этого признака.

Информативный фон, выступающий смысловой основой микроконтекста, соотносителен с понятием «пропозиция», которая объективно оформляет содержательную, смысловую платформу предметно-признаковой информации. Платформа же способствует представлению лексико-семантической структуры оценочных категорий или единиц текста, обеспечивающих определенное семантическое соотношение частей (предмета и его признака) между собой, создавая их соразмерность и соотношение в их смысловой ориентации или регуляции.

Список источников

1. Джабборов М. Т. Сопоставительно-типологическая характеристика системы причастий в русском и таджикском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Душанбе, 1990. – 23 с.

2. Акрамов М. Адъективные словосочетания в современном таджикском литературном языке. – Душанбе: Ирфон, 1973. – С.84.

3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 366 с.

4. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. Л., 1976. – 403 с.

5. Баскаков Н. А. К теоретическим основам разработки сравнительно-сопоставительного метода // РЯ НШ. – 1961, № 4. – С. 24–32.

6. Бахарев А. И. О соотношении причастий и прилагательных в русском языке // Вопросы теории русского языка и методики его преподавания. – Саратов, 1970. Вып. 2. – С. 22–26.

7. Вардудль И. Ф. Основы описательной лингвистики. М., 1977. – 351 с.

8. Гухман М. М. Лингвистические универсалии и типологические исследования. – ВЯ, 1973, № 4. – С. 3–15.

ПЕРЕСТРОЙКА СХЕМЫ ДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РКИ: ОТ ГРАММАТИЧЕСКОГО ФОРМАЛИЗМА К КОММУНИКАТИВНОЙ ИНТЕНЦИИ

Ибрагим Мустафа Эльвани,

преподаватель русского языка,

Высший институт туризма, гостиничного бизнеса
и реставрации в Абу-Кире, Александрия, Египет

Аннотация: В статье рассматривается проблема когнитивной перегрузки учащихся при освоении темы «Прямая и косвенная речь» на уроках русского языка как иностранного (РКИ). Автор анализирует причины типичных ошибок, связанных с языковой интерференцией и дефицитом механизма деиксиса. В качестве решения предлагается четырехэтапный сценарий перестройки речевого действия, переводящий студента из роли пассивного исполнителя в позицию активного субъекта коммуникации.

Ключевые слова: РКИ, косвенная речь, языковая интерференция, деиксис, когнитивная перегрузка, коммуникативный метод.

Введение

Традиционная методика обучения переходу от прямой речи к косвенной в иноязычной аудитории зачастую опирается на формально-синтаксическую трансформацию. Студентам предлагаются подстановочные таблицы и алгоритмы замены местоимений и временных маркеров. Однако практика показывает, что при переходе к спонтанной речи данные навыки разрушаются: учащиеся начинают калькировать структуры родного языка. Это происходит из-за того, что формальные грамматические таблицы не формируют у учащихся внутреннюю речевую интенцию, вызывая когнитивную перегрузку при попытке одновременно контролировать и смысл высказывания, и грамматическую форму. Для преодоления этого барьера необходима смена роли преподавателя – от «транслятора правил» к «архитектору речевой среды».

Диагностика проблемы: деиксис и интерференция

Основная причина стойких ошибок при передаче чужой речи заключается в явлении языковой интерференции и отсутствии сформированного механизма деиксиса (смещения временных и пространственных ориентиров). При переходе от прямой речи к косвенной студент должен не просто заменить слова согласно правилу, а сместить точку отсчета времени и пространства («здесь и сейчас») на точку отсчета рассказчика. Без этого понимания любое синтаксическое упражнение остается механическим и не переносится в живую речь.

Методическая модель перестройки речевого действия (Сценарий урока)

Для успешного освоения механизма деиксиса предлагается реструктурировать логику занятия, разделив его на четыре практических этапа:

1. Этап 1: Эксперимент и вызов.

Вместо традиционного введения теории занятие начинается с иммерсивного опыта. Включается аудиозапись игры «испорченный телефон», где один человек передает слова другого с коммуникативными ошибками. Задача студентов – зафиксировать, почему именно исказилась информация и к какому недопониманию в реальной жизни это привело. Это актуализирует проблему и создает мотивацию для поиска верного решения.

2. Этап 2: Смена оптики через ролевую игру.

Для интеграции грамматической формы в живой контекст используется формат «Журналист и Свидетель». Студенты работают в парах. «Журналист» берет интервью у «Свидетеля», а затем оперативно транслирует полученную информацию третьей стороне (в «редакцию»). В этот момент фокус внимания учащихся смещается с абстрактных грамматических правил на выполнение конкретной коммуникативной задачи – точную передачу информации с адаптацией временных ориентиров автора.

3. Этап 3: Практика в Разговорном клубе.

Закрепление навыка происходит в формате мини-заседания разговорного клуба на тему «Слухи и цитаты великих людей». Студенты получают карточки со словами-маркерами времени («завтра», «вчера», «сегодня»). Их цель – пересказать предложенную историю, адаптируя данные маркеры под контекст косвенной речи. Преподаватель на данном этапе

выступает исключительно в роли модератора дискуссии, применяя тактику отложенного исправления (исправляются только те ошибки, которые нарушают или искажают общий смысл высказывания).

4. Этап 4: Рефлексия.

На заключительном этапе студенты уходят от пассивного восприятия и самостоятельно формулируют «золотое правило» ориентации во времени при передаче чужих слов. Это позволяет интериоризировать полученный опыт и зафиксировать новую схему действия в сознании.

Заключение

Переход от традиционной парадигмы обучения к созданию активной речевой среды доказывает, что знание грамматической теории не эквивалентно реальному владению языком. Для успешного освоения РКИ необходимо перестраивать само действие студента, переводя его из плоскости механического выполнения упражнений в плоскость активной, личностно значимой и живой коммуникации.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ, ИЗУЧАЮЩИМ СКУЛЬПТУРУ

Климкович Ольга Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка как иностранного
Витебского государственного университета
имени П. М. Машерова

Аннотация: в статье рассматриваются особенности заданий по русскому языку как иностранному для студентов, обучающихся на специальностях, связанных с изучением скульптуры, приводятся темы таких занятий и задания по теме «Жанры скульптуры».

Ключевые слова: модуль профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS STUDYING SCULPTURE

Klimkovich O. A.

Abstract: the article examines the specifics of assignments in Russian as a foreign language for students studying specialties related to the study of sculpture, and presents the topics and assignments for the topic «Genres of Sculpture».

Keywords: module of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language.

Для студентов-иностранцев, обучающихся на творческих специальностях, созданы многочисленные пособия по русскому языку как иностранному как в России, так и в Беларуси. Среди них распространены издания для студентов-художников: Н. Е. Минина, О. А. Климкович, И. Я. Кураш, Н. М. Татарина [1; 2; 3], Л. В. Аладышкина, Е. А. Журавлева, Ю. В. Савицкая [4; 5] и др.; издания для студентов-музыкантов:

Л. М. Верещагина [6], Г. В. Сандовская [7], А. В. Бухарова [8], А. И. Лазовская [9].

Однако существуют специальности, для которых нет публикаций, позволяющих системно изучать профессионально ориентированный модуль владения русским языком как иностранным. Одной из таких является группа специальностей, связанная с изучением скульптуры.

В представленной статье рассматривается предполагаемое содержание такого издания, особенности лексического и грамматического наполнения одной из тем.

Представляется целесообразным включение в перечень рассматриваемых на занятиях следующих тем: «Скульптура как вид искусства», «Материалы скульптуры», «Жанры скульптуры», «Композиция в скульптуре», «Цвет в скульптуре», «Известные скульпторы и их работы», «История западноевропейской скульптуры», «История русской скульптуры», «Скульптура моей страны».

В качестве примера приведем содержание занятия по теме «Жанры скульптуры» для уровней А2–В1.

В группе предтекстовых упражнений основной задачей является отработка лексического материала, для чего могут быть использованы следующие задания:

1. Послушайте, как звучат новые слова. Повторите и прочитайте. Найдите их значение в словаре.

Барелье́ф, ко́нтррелье́ф, плóскость, статуэ́тка, релье́ф.

Быст, монуме́нт, пространство, стату́я, фо́рма.

Анималисти́ческий, вы́пуклый, объёмный, плóский.

Бытово́й, дре́вний, пласти́чный, скульпту́рный.

8

б) Какие скульптурные произведения есть в городе, где Вы учитесь, и в Вашем родном городе?

5. Выберите нужное прилагательное.

Произведение (скульптурный, скульптурное, скульптурная); скульптура (круглый, круглое, круглая); форма (объёмная, объёмное, объёмный); фигура (плоский, плоская, плоское, плоские); искусство (древнее, древний, древняя); материалы (пластичный, пластичная, пластичные);

рельеф (выпуклые, выпуклая, выпуклый); группа (скульптурные, скульптурная, скульптурное).

6. Соотнесите колонки таблицы, запишите полученные сочетания, составьте с ними предложения.

1. группа	а) древнее
2. искусство	б) скульптурная
3. форма	в) известное
4. материал	г) выпуклый
5. рельеф	д) объёмная
6. произведение	ж) пластичный

7. а) Назовите однокоренные прилагательные.

Образец: скульптура – скульптурный

плоскость – анимализм – древность – круг –

объём – быт – пластика – изображение –

б) К существительным подберите прилагательные:

форма – объёмная, изображение – древнее,

скульптура – круглая, искусство – изобразительное,

произведение – скульптурное, материалы – пластичные,

8. Дополните предложения глаголом «располагаться» в правильной грамматической форме.

1. В парке ... интересные скульптуры. 2. Барельеф ... вверху. 3. В музее на первом этаже ... необычные статуэтки. 4. Внизу ... рельефы. 5. Статуя ... справа. 6. В центре ... монумент. 7. Раньше здесь ... памятник. 8. Где ... скульптуры?

9. Прочитайте предложения, задайте вопросы к выделенным словам.

1. Я *скульптор*, и сейчас я создаю маленькую статуэтку. 2. Этот художник часто создаёт необычные *скульптуры*. 3. Мы студенты, сейчас создаём *проект* монумента. 4. Они создают барельеф. 5. Что вы создаёте? Ничего. 6. Ты создаёшь проект? К сожалению, нет.

10. Скажите, кто из скульпторов создал известные скульптурные произведения.

Образец: Греция – Фидий – статуя Афины. – Греческий скульптор Фидий **создал** статую Афины.

1. Греция – Мирон – статуя Дискобола. 2. Италия – Донателло – памятник Гаттамелате. 3. Италия – Лоренцо Бернини – бюст «Портрет Констанцы Буонарелли». 4. Франция – Пьер Пюже – барельеф «Александр Македонский у Диогена». 5. Франция – Эдгар Дега – скульптура «Маленькая четырнадцатилетняя танцовщица». 6. Россия – Пётр Клодт – скульптурные группы «Укротители коней». 7. Россия – Иван Прокофьев – барельефы Академии художеств. 8. Россия – Михаил Козловский – скульптура Самсона в Петергофе. 9. Россия – Эрнст Неизвестный – монумент «Дружба детей мира».

После ознакомления с лексическим материалом и его отработки необходимо провести работу с текстом на основе научного материала.

11. Прочитайте текст. Какие виды скульптуры вы знаете?

Скульптура – это очень древний вид искусства. Произведения скульптуры имеют объёмную форму. Скульпторы создают скульптурные произведения из твёрдых или пластичных материалов.

Есть два вида скульптуры: круглая скульптура и рельефы. Круглая скульптура свободно располагается в пространстве. Это, например, статуэтка, статуя, скульптурная группа, монумент.

Рельефы – это объёмные изображения, которые располагаются на плоскости. Рельефы бывают выпуклые и углублённые. Например, барельеф – это выпуклый рельеф, а контррельеф – это углублённый рельеф.

Основные жанры скульптуры – это портрет, бытовая скульптура, тематическая композиция и анималистический жанр.

Портрет в скульптуре, как и в живописи, – это изображение человека. Например, бюст.

Бытовая скульптура – это изображение людей в бытовых ситуациях.

Тематическая композиция – это группа, которая состоит из нескольких разных по величине скульптур.

Анималистический жанр – это изображение животных.

12. Ответьте на вопросы.

1. Что такое скульптура? 2. Какие материалы используют скульпторы? 3. Какую форму имеют скульптурные произведения? 4. Какие виды скульптуры вы знаете? 5. Что такое рельеф? 6. Что такое круглая скульптура? 7. Какие жанры скульптурных произведений Вы знаете? 8. Что такое портрет? 9. Что такое бытовая скульптура? 10. Что такое тематическая композиция? 11. Что такое анималистический жанр?

Послетекстовые упражнения помогают преподавателю понять, насколько студенты поняли текст, и отработать навыки речевого общения по заданной теме.

13. Скажите, правильны или неправильны следующие утверждения. Если утверждения ошибочны, объясните почему.

1. Скульптура – это древний вид живописи. 2. Скульпторы создают свои произведения только из твёрдых материалов. 3. Бюст – это анималистический жанр. 4. Рельефы – это объёмные изображения на плоскости. 5. Монумент – это вид рельефа. 6. Основные жанры скульптуры – это портрет, бытовая скульптура, тематическая композиция и анималистический жанр. 7. Есть два вида скульптуры: круглая скульптура и рельефы. 8. Барельеф – это углубленный рельеф. 9. Контрельеф – это углубленный рельеф. 10. Произведения скульптуры имеют объёмную форму.

14. Охарактеризуйте скульптурные произведения, используя следующие вопросы.

1. Как называется скульптурное произведение? 2. Как зовут скульптора? 3. Какой вид скульптуры? 4. Какой жанр скульптуры?

Образец: Микеланджело Буонарроти «Давид».

Это известное скульптурное произведение «Давид» итальянского художника Микеланджело Буонарроти. Это статуя. Жанр скульптуры – портрет.

1. Микеланджело Буонарроти «Мадонна Медичи». 2. Огюст Роден «Поцелуй». 3. Неизвестный автор «Капиталийская волчица». 4. Агесандр Антиохийский «Лаокоон и его сыновья». 5. Скопас. Фрагмент фриза Галикарнасского мавзолея.

15. Назовите термин по определению.

1. ... – выпуклый рельеф. 2. ... – группа из нескольких разных по величине скульптур. 3. ... – углублённый рельеф. 4. ... – скульптура, которая свободно располагается в пространстве. 5. ... – скульптурный жанр, в котором изображают животных. 6. ... – изображение человека. 7. ... – объёмные изображения, которые располагаются на плоскости. 8. ... – изображение людей в бытовых ситуациях. 9. ... – человек, который создаёт скульптуры. 10. ... – это круглая скульптура.

16. Прочитайте микротексты об известных скульптурных произведениях.

Бюст Нефертити – это древнеегипетская скульптура. Её нашёл немецкий учёный Людвиг Бёрхард в 1912 году. Учёные думают, что автор скульптуры – это египетский скульптор Тутмос. Нефертити – это жена египетского фараона. Она была очень красивой. Бюст Нефертити – это скульптурный портрет. Это цветное изображение. Когда люди смотрят на этот бюст, им кажется, что это не скульптура, а живой человек.

Терракотовая армия – это произведение китайского искусства. Её нашли в 1974 году. Это более 8100 терракотовых людей-воинов, много животных и оружия. Все фигуры не похожи друг на друга. Сейчас учёные не знают точно, как делали эти фигуры.

Ника Самофракийская – это произведение древнегреческого искусства. Это статуя богини Победы. Сейчас она находится в Лувре. Сама скульптура очень большая. Скульптуру нашли на острове Самофракия, поэтому её называют Самофракийской. Скульптура как будто движется.

Статуя Давида – это произведение итальянского искусства. Её создал известный итальянский скульптор Микеланджело в 1501–1504 годах. Размер скульптуры – 5 метров. Она из мрамора. Сейчас статуя находится в Академии изящных искусств во Флоренции.

Статуя Свободы – это огромная скульптура, которая находится сейчас на острове Свободы в США. Это подарок США от Франции к столетию американской независимости. Статую создал французский скульптор Федерик Огюст Бартольди. Сама статуя стоит на пьедестале из бетона. Внутри пьедестала есть музей, в котором можно узнать об истории статуи.

Мыслитель. Эту скульптуру создал известный французский скульптор Огюст Роден в 1880–1882 годах. Моделью для скульптуры был боксёр Жан Бо. Образ мыслителя – это образ творца. Сейчас есть более 20 копий статуи, которые находятся в разных городах. Оригинал статуи находится в музее Родена в Париже.

17. Ответьте на вопросы.

1. Кто создал скульптуру «Давид»? 2. Где находится статуя Свободы?
3. Кто был моделью для скульптуры Огюста Родена? 4. Как создали воинов из терракотовой армии? 5. Кто такая Нефертити? 6. Кто нашёл бюст Нефертити? 7. Что находится в пьедестале статуи Свободы? 8. Почему скульптура Никки получила название Никка Самофракийская? 9. Где сейчас находится скульптурное произведение Микеланджело «Давид»?
10. Когда учёные нашли терракотовую армию?

18. Расскажите об известном скульптурном произведении вашей родной страны по плану.

1. Как называется скульптурное произведение? 2. Кто автор скульптурного произведения? 3. Когда была создана скульптура? 4. Где сейчас находится скульптура? 5. Как выглядит это скульптурное произведение?

Материалы для контроля могут быть представлены в виде тестовой работы.

19. Выполните тестовые задания.

1. Скульптура – это ...	а) вид искусства б) жанр искусства	6. Контррельеф – это ...	а) углублённый рельеф б) выпуклый рельеф
2. Скульптурные произведения имеют ...	а) плоскую форму б) объёмную форму	7. Бытовая скульптура – это ...	а) изображение животных б) изображение людей
3. Круглая скульптура – это ...	а) жанр скульптуры б) вид скульптуры	8. Бюст – это ...	а) портрет б) групповая скульптура

4. Рельеф – это ...	а) объёмное изображение б) плоское изображение	9. Скульпторы создают скульптурные произведения ...	а) только из твёрдых материалов б) из твердых и пластичных материалов
5. Барельеф – это ...	а) выпуклый рельеф б) углубленный рельеф	10. Анималистический жанр – это ...	а) изображение животных б) изображение людей

Таким образом, подбор предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений позволяет отработать лексический материал, необходимый для понимания лекций и практических занятий по специальным дисциплинам.

Список источников

1. Минина Н. Е., Климкович О. А., Татаринова Н. М. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Изобразительное искусство. Дизайн: учеб. пособие (с прил. CD). – Минск: РИВШ, 2012.
2. Минина Н. Е., Климкович О. А., Кураш И. Я. Русский язык как иностранный: художественный модуль: учеб.-метод. пособие для иностр. студентов I курса художеств. спец. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2010. – 193 с.
3. Минина Н. Е., Климкович О. А., Татаринова Н. М. Русский язык как иностранный: художественный модуль: метод. рекомендации: в 2 ч. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2013.
4. Аладышкина Л. В., Журавлева Е. А. Русский язык для художников: учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2022.
5. Аладышкина Л. В., Журавлева Е. А., Савицкая Ю. В. Русский язык для художников–2: учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2024.

6. Верещагина Л. М. Русский язык для музыкантов: элементарный практический курс русского языка: учебник. – Москва: «Русский язык». Курсы, 2019.

7. Сандовская Г. В. 俄罗斯音乐家 Русский язык иностранным студентам-музыкантам. Russian for music students: учебное пособие. – СПб.: Научные технологии, 2025.

8. Бухарова А. В. Русский язык как иностранный для музыкальных специальностей: учебник для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

9. Лазовская А. И. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Музыкальное искусство. – Минск: Республиканский институт высшей школы, 2012.

**РУССКИЙ ЯЗЫК В ИТАЛИИ СЕГОДНЯ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИКИ: СЛОЖНОСТИ,
КОЛИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ В ЖИЗНИ И НА РАБОТЕ**

Кобякова Елена Вячеславовна,
преподаватель русского языка,
Государственный университет Carlo Bo Урбино,
г. Урбино, Италия

Аннотация: В статье рассматривается актуальное состояние преподавания и изучения русского языка в Итальянской Республике в условиях современной геополитической нестабильности. На основе официальных данных Министерства образования Италии, публикаций в периодических изданиях и академической литературе анализируются количественные и качественные изменения потока обучающихся в школах и вузах. Особое внимание уделяется практической востребованности лингвистических компетенций в профессиональной сфере, а также предлагаются действенные стратегии по поддержанию и укреплению интереса итальянского общества к русской культуре.

Ключевые слова: русский язык в Италии, геополитика, русистика, методика преподавания, образовательная политика, межкультурная коммуникация.

**RUSSIAN LANGUAGE IN ITALY TODAY UNDER CONDITIONS
OF MODERN GEOPOLITICS: DIFFICULTIES, NUMBER
OF STUDENTS, APPLICATION OF KNOWLEDGE IN LIFE
AND WORK, AND MEASURES TO ENHANCE ITALIAN INTEREST
IN RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE**

Kobyakova Elena Vyacheslavovna,
Russian Language Teacher,
University of Urbino Carlo Bo (Urbino, Italy)

Abstract: The article examines the current state of teaching and learning the Russian language in the Italian Republic amidst contemporary geopolitical instability. Based on official data from the Italian Ministry of Education, publications in periodicals and academic literature, quantitative and qualitative shifts in student enrollment across educational institutions are analyzed. Special attention is paid to the practical demand for linguistic competencies in the professional sphere, alongside proposals for effective strategies to sustain and foster Italian societal interest in Russian culture.

Keywords: Russian language in Italy, geopolitics, Russian studies, teaching methods, educational policy, intercultural communication.

Введение

Изучение русского языка в Италии всегда опиралось на глубокие академические и культурные традиции, формировавшиеся на протяжении столетий. Однако современный этап развития международных отношений поставил перед итальянской русистикой беспрецедентные вызовы. Трансформация геополитического ландшафта, санкционные ограничения и общая напряженность в информационном пространстве неизбежно отразились на гуманитарной сфере. В этих условиях особую актуальность приобретает системный анализ реального положения дел: оценка статистических показателей, выявление барьеров, с которыми сталкиваются преподаватели и учащиеся, а также определение перспектив сохранения позиций русского языка как важного инструмента межкультурного диалога [1].

Сложности функционирования русистики в современной геополитической обстановке

События последних лет оказали глубокое влияние на академическое сотрудничество между Россией и странами Европейского Союза. Италия, являясь ключевым участником евроатлантических структур, ощутила на себе все последствия геополитического разлома. В сфере образования это проявилось прежде всего в сокращении институциональных связей: заморозке ряда прямых межвузовских договоров, трудностях с академической мобильностью студентов и преподавателей, а также в усложнении логистики научных обменов.

Как отмечается в аналитических материалах Ассоциации итальянских русистов, современная русистика в Италии оказалась под двойным

прессингом: с одной стороны, наблюдается объективное снижение общего информационного фона, формирующее у части абитуриентов стереотипные барьеры; с другой стороны, сохраняется сильный прагматический и культурный интерес со стороны лиц, способных отделить язык великой литературы от сиюминутной политической конъюнктуры [2, с. 45]. Министерством образования и заслуги Италии (Ministero dell'Istruzione e del Merito) неоднократно подчеркивалось, что фундаментальные принципы академической свободы и плюрализма должны защищать право учащихся на выбор языков обучения, тем не менее, давление внешней среды остается ощутимым [3].

Количественные показатели обучающихся: тенденции и динамика

Анализ статистических данных показывает неоднородную картину. Если в сегменте высшего образования (университеты Рима, Милана, Урбино, Венеции и др.) наблюдается определенная стабилизация после первоначального резкого спада потока первокурсников, то в секторе среднего образования ситуация требует более детального рассмотрения.

По данным официальных отчетов и мониторинга Министерства образования Италии, количество итальянских школ с углубленным или регулярным изучением русского языка как второго или третьего иностранного в рамках лицейских программ (Licei) претерпело точечную оптимизацию [3].

Для наглядности приведем обобщенные показатели динамики интереса к русскому языку в различных секторах итальянского образования за последние годы (табл. 1).

Таблица 1

Динамика интереса к изучению русского языка в образовательных секторах Италии (2022–2026 гг.)

Сектор образования	Основные тенденции	Факторы, влияющие на динамику
Университеты	Умеренное сокращение набора на первые курсы (в	Опасения по поводу будущей востребованности профессии,
(бакалавриат/магистратура)	среднем на 10–15%)	геополитическая неопределенность

Сектор образования	Основные тенденции	Факторы, влияющие на динамику
Государственные лицеи (Licei)	Сокращение новых классов при сохранении существующих программ	Административные трудности при формировании групп, позиция отдельных школьных советов
Частные курсы и Институты культуры	Переориентация на индивидуальное обучение и гибкие онлайн-форматы	Сохранение устойчивого спроса со стороны взрослых мотивированных слушателей и бизнеса

Как видно из представленной таблицы, несмотря на объективные трудности, полного свертывания образовательных программ не произошло. Язык продолжает удерживать свои позиции в крупных образовательных центрах.

Использование полученных знаний в жизни и на работе

Практическая ценность владения русским языком в современной Италии претерпела трансформацию. Если ранее традиционными сферами применения лингвистических навыков выступали масштабный экономический туризм, торгово-промышленное сотрудничество в рамках крупных энергетических и машиностроительных контрактов, а также переводческая деятельность в сфере высокой моды и промышленности, то сегодня спектр сузился, но сохранил критически важные ниши.

Во-первых, востребованными остаются специалисты в области юридического сопровождения международного права, логистики, санкционного комплаенса и финансового консалтинга, способные осуществлять коммуникацию со странами постсоветского пространства. Во-вторых, сохраняется высокий спрос на высококвалифицированных переводчиков и медиаторов межкультурных коммуникаций в сфере гуманитарного сотрудничества, дипломатии, литературоведения и архивных изысканий.

Как справедливо указывает в своем исследовании М. Росси, «знание русского языка в реалиях XXI века перестало быть исключительно инструментом утилитарного коммерческого обмена, трансформировавшись в утонченный инструмент стратегического гуманитарного анализа

и глубокого понимания евразийского контекста» [4, с. 112]. Кроме того, личный интерес к русской классической литературе, кинематографу и философии продолжает служить мощным внутренним стимулом для студентов гуманитарных факультетов.

Стратегии повышения интереса к русскому языку и культуре в Италии

Для преодоления существующих барьеров и стимулирования интереса итальянской молодежи к изучению русского языка и знакомству с русской культурой необходим комплекс продуманных мер на академическом, общественном и дипломатическом уровнях. К числу первоочередных шагов относятся следующие:

1. **Модернизация учебно-методической базы.** Внедрение современных цифровых платформ, интерактивных мультимедийных комплексов и коммуникативных методик, адаптированных под запросы цифрового поколения итальянских учащихся.

2. **Активизация академической дипломатии.** Расширение программ сетевого взаимодействия университетов, поддержка стажировок в нейтральных юрисдикциях, развитие онлайн-мостов и совместных научно-исследовательских проектов.

3. **Популяризация через искусство и науку.** Проведение открытых лекториев, кинофестивалей, молодежных форумов и литературных конкурсов, подчеркивающих вневременной общечеловеческий характер русской культуры, отделяя ее от политической конъюнктуры.

4. **Профессиональная ориентация.** Создание прозрачных карьерных траекторий для выпускников-русистов, демонстрирующих успешные кейсы трудоустройства в международной сфере, IT-индустрии и сфере услуг.

Заключение

Подводя итоги, можно констатировать, что русский язык в Италии сегодня переживает этап структурной адаптации к сложным геополитическим реалиям. Несмотря на сокращение количественных показателей в ряде секторов и административные барьеры, отечественная русистика демонстрирует высокую степень институциональной и профессиональной устойчивости. Сохранение интереса со стороны наиболее мотивированной части итальянского студенчества подтверждает, что культурные и языковые мосты, выстраивавшиеся десятилетиями, обладают прочным

фундаментом. Дальнейшее развитие этого направления зависит от гибкости образовательных стратегий, деполитизации гуманитарной сферы и неустанного труда преподавательского сообщества обеих стран.

Список источников

1. Кобякова Е. В. Преподавание русского языка в европейских вузах: вызовы и перспективы // Вестник славянской филологии. – 2024. – № 3(15). – С. 45–52.
2. Associazione Italiana Russisti (AIR). Rapporto annuale sullo stato dell'insegnamento della lingua russa in Italia. Roma: Edizioni Universitarie, 2024. – 128 p.
3. Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). Linee guida per i licei linguistici e l'offerta formativa delle lingue straniere [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mim.gov.it> (дата обращения: 15.05.2026).
4. Росси М. Русский язык и литература в образовательном пространстве современной Европы. Милан: Фантелли, 2023. – 245 с.

АУТЕНТИЧНАЯ ДЕТСКАЯ ПРОЗА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ РУССКОГО ЯЗЫКА У ДВУЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА КИПРЕ

Логутенкова Ольга Николаевна,
кандидат филологических наук, старший
преподаватель русского языка и литературы,
Русская школа Пафоса, Кипр

Аннотация: Рассматривается работа с аутентичной детской прозой в обучении русскому языку детей-билингвов в возрасте от 8 до 11 лет на Кипре. На основе педагогического опыта Русской школы Пафоса описаны критерии отбора произведений и последовательность заданий, связывающих понимание прочитанного с самостоятельным высказыванием. На примере рассказа В. Ю. Драгунского показаны способы дифференциации помощи при сохранении общего текста и речевой задачи. Предложены ориентиры для наблюдения за речью учащихся, рассмотрены возможности семейного чтения. Статья имеет теоретико-методический характер.

Ключевые слова: детский билингвизм, унаследованный язык, русский язык за рубежом, аутентичный художественный текст, детская литература, обучение чтению, Кипр.

AUTHENTIC CHILDREN'S FICTION AS A RESOURCE FOR RUSSIAN LANGUAGE MAINTENANCE AMONG BILINGUAL SCHOOLCHILDREN IN CYPRUS

Logutenkova Olga Nikolaevna

Abstract: The article examines the use of authentic children's fiction in teaching Russian to bilingual children aged 8 to 11 in Cyprus. Drawing on teaching experience at the Russian School of Paphos, it outlines criteria for selecting literary works and a sequence of tasks that connect reading comprehension with independent language production.

A story by Viktor Dragunsky illustrates how the same text and communicative task can be used with different levels of support. Criteria for observing pupils' language use and opportunities for family reading are also discussed. The article presents a theoretical and methodological account.

Keywords: child bilingualism, heritage language, Russian abroad, authentic literary text, children's literature, teaching reading, Cyprus.

Введение

В практике Русской школы Пафоса нередко приходится работать с детьми, которые понимают русскую речь и охотно говорят о повседневных событиях, но испытывают трудности при чтении и пересказе. Слов, достаточных для семейного разговора, может не хватать, чтобы объяснить поступок литературного героя или обосновать своё мнение. Поэтому поддержка русского языка в диаспоре предполагает расширение круга тем и речевых задач, доступных ребёнку. Значение семейной и образовательной среды для развития детского двуязычия рассматривается в работах Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной [1].

Для описываемой ситуации существен принцип дополнительности Ф. Грождана: билингв использует свои языки с разными собеседниками и в разных сферах жизни, поэтому владение ими может быть неравномерным [2]. У детей, растущих на Кипре, русский язык взаимодействует с греческим и английским; соотношение языков зависит от семьи, школьного обучения и общения со сверстниками. Речь идёт о различных языковых биографиях, которые нельзя свести к единому уровню подготовки класса.

В статье описана работа с аутентичной детской прозой, связывающая чтение на русском языке с обсуждением и собственным высказыванием ребёнка. Материалом служит опыт автора в Русской школе Пафоса с 2019 года, а также разработанные автором рабочие тетради. Рассматриваются занятия с учащимися в возрасте от 8 до 11 лет. Статья опирается на анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и разработку заданий. Экспериментальная проверка эффективности предлагаемого подхода не проводилась.

Языковые задачи и возможности художественного текста

Русский язык, усвоенный в семье при преобладании другого языка в общественной жизни, может рассматриваться как унаследованный. Исследования С. Монтрул позволяют различать особенности его усвоения и утрату ранее сформированных навыков [3]. В педагогической работе такое разграничение требует осторожности: трудность ответа сама по себе ещё не указывает на утрату языка. Она может быть связана с незнакомой темой, недостатком читательского опыта или сложностью формулирования мысли.

Дж. Камминс разграничивает навыки повседневного общения и языковые умения, необходимые для учебной деятельности [4]. Для учителя это означает необходимость отдельно оценивать, как ребёнок понимает услышанное, читает и строит развёрнутое объяснение. Семейное общение создаёт важную основу, однако работа с письменным текстом требует специальной практики. Художественное произведение даёт материал для пересказа, объяснения причин и обсуждения разных точек зрения.

Аутентичность текста предполагает его происхождение из реальной речевой практики и отсутствие учебного упрощения [5]. В статье рассматривается детская проза, созданная для литературного чтения. При работе с ней сохраняются авторское повествование, диалоги и способы выражения оценки. Методическая помощь обеспечивается делением чтения на этапы, комментарием и заданиями разной сложности. Благодаря этому ребёнок встречается с разговорными и повествовательными формами речи в их связи с сюжетом.

Существен и культурный комментарий. Понятие фоновых знаний, разработанное Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [6], помогает объяснить затруднения, возникающие даже при понимании отдельных слов. Школьные порядки, дворовые игры или бытовые предметы прошлого могут быть незнакомы ребёнку, выросшему на Кипре. Комментарий должен прояснять конкретный эпизод. Сопоставление с современной жизнью детей позволяет обсуждать различия без предположения, что у всех русскоязычных семей одинаковый культурный опыт.

Отбор произведений

При отборе текста учителю необходимо учитывать интересы детей и доступность разных видов работы с ним. Рассказ, понятный на слух,

может оказаться чрезмерно трудным для самостоятельного чтения. Поэтому полезно предварительно предложить небольшой фрагмент для чтения и отдельно проверить понимание фрагмента, прочитанного учителем. Основные ориентиры отбора представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Критерии отбора текста для школьников от 8 до 11 лет

Критерий	Ориентир для учителя
Возрастная уместность	События и переживания героя понятны ребёнку; обсуждение допускает опору на его опыт и интересы.
Объём и деление	Рассказ или законченный эпизод доступен для чтения и обсуждения на занятии; место остановки не разрушает сюжет.
Язык произведения	Незнакомые слова и синтаксические конструкции допускают пояснение без постоянного прерывания чтения.
Культурные реалии	Необходимый фон можно объяснить кратко, с опорой на изображение, предмет или семейный опыт.
Вопрос для обсуждения	В произведении есть поступок, вопрос или неоднозначная ситуация, позволяющие перейти от пересказа к объяснению.

В авторской практике используются рассказы В. Ю. Драгунского, эпизоды повестей К. Булычёва об Алисе Селезнёвой и школьная проза В. Ледерман. Эти произведения требуют разного объёма помощи. При обращении к прозе прошлых десятилетий необходимо объяснять исторические реалии; современный сюжет также нуждается в предварительной проверке доступности. Ни известность книги, ни время её создания сами по себе не гарантируют соответствия конкретному классу.

Для домашнего чтения полезно предусмотреть выбор между двумя доступными произведениями. Ребёнок заранее знает, что сможет рассказать о понравившемся эпизоде или задать вопрос одноклассникам. Короткое выступление о собственном выборе помогает учителю увидеть читательский интерес и подобрать следующий текст. Если взрослый читал

книгу вслух, это следует учитывать при выборе последующего задания: участие в обсуждении и самостоятельное чтение предъявляют разные требования.

Последовательность работы с текстом

До чтения учитель предлагает вопрос, связанный с опытом детей, и проясняет слова, без которых трудно понять событие или поступок героя. Остальную лексику можно объяснять по мере чтения. Иллюстрация, предмет или краткий комментарий должны помогать следить за сюжетом; длительная предварительная справка способна утомить ребёнка ещё до знакомства с произведением.

Первое чтение при необходимости берёт на себя учитель. Дети получают возможность услышать интонацию и проследить развитие действия без постоянных остановок на распознавание слов. Затем они перечитывают выбранные эпизоды самостоятельно или по ролям. Крупное произведение делится на части с понятной сюжетной границей. Предположение о продолжении проверяется последующим чтением и обсуждается с опорой на текст.

Вопросы после чтения постепенно усложняются. Сначала устанавливаются участники и последовательность событий, затем обсуждаются причины поступков и отношение рассказчика. Ответ следует связывать с эпизодом произведения: ребёнок показывает, что именно помогло ему сделать вывод. При затруднении учитель предлагает найти нужный абзац, выбрать между объяснениями или закончить начатую фразу. Более самостоятельный читатель формулирует ответ без этих опор.

Объём помощи целесообразно изменять при повторном обращении к заданию. Сначала ребёнок может составить объяснение по вопросам и ключевым словам. При следующем пересказе у него остаются только опорные слова, а в разговоре с новым собеседником он сам выбирает содержание и формулировки. Учитель следит, какая опора уже не требуется и на каком шаге возникает затруднение. Усложнение может касаться одной стороны работы: например, ребёнок самостоятельно связывает события, продолжая пользоваться словарной подсказкой. Такая последовательность позволяет сохранять посильную речевую задачу для каждого ученика.

Языковая работа проводится после прояснения содержания и определяется потребностями группы. В одном классе отрабатывается управление глаголов, в другом внимание уделяется согласованию или выражению последовательности действий. Из произведения выбираются примеры, необходимые для ближайшей речевой задачи. Дети объясняют их значение в эпизоде, пробуют употребить в новом высказывании и возвращаются к ним при пересказе. Такой отбор помогает избежать перегрузки грамматическими заданиями.

Самостоятельное высказывание завершает работу в классе. Это может быть объяснение поступка, пересказ от лица героя или короткая история о сходном случае. Если ребёнок использует греческое или английское слово, учитель сначала даёт ему закончить мысль, затем помогает подобрать русское обозначение и вернуться к фразе. Переключение языков само по себе не следует считать признаком отсутствия интереса к русскому [2].

Продолжением может стать семейный разговор о прочитанном: взрослые вспоминают знакомую книгу, игру или случай из детства. Задание должно оставаться доступным и семье, где произведение прежде не читали. В авторских рабочих тетрадях последовательность заданий ведёт от подготовки к чтению и проверки понимания к наблюдению за языком и собственному тексту. Краткие пояснения к реалиям рассчитаны в том числе на совместное чтение с родителями.

Пример работы с рассказом Драгунского

В качестве методического примера рассмотрим рассказ В. Ю. Драгунского «Он живой и светится...» [7]. Дениска отдаёт игрушечный самосвал за светлячка. Эпизод позволяет перейти от восстановления событий к объяснению того, почему ценность предмета для героя меняется. Предлагаемые ниже задания представляют вариант применения описанной последовательности.

До чтения дети рассматривают изображения самосвала и светлячка, называют предметы и обсуждают, можно ли обменять любимую игрушку на что-то необычное. Учитель проверяет понимание глаголов *обменять* и *променять*. При чтении проясняется и необычное предложение Мишки обменять игрушку на почтовые марки: без этого пояснения ребёнок может принять названия стран за имена персонажей.

После первого чтения учащимся предлагается восстановить порядок событий и объяснить, почему Дениска изменил решение. Для поиска ответа можно отметить два эпизода: первоначальный отказ расстаться с самосвалом и согласие на обмен. Ученик с медленной техникой чтения слушает повторное чтение этих фрагментов и выбирает подходящее объяснение. Подготовленный читатель сам находит эпизоды и сопоставляет их. Оба ученика объясняют, почему изменилось отношение героя.

Языковую опору составляют сочетания *отдать кому что* и *обменять что на что*, а также средства выражения причины. После устной репетиции ребёнок строит несколько связанных предложений: что произошло, почему герой так поступил, как сам читатель относится к его решению. При необходимости предлагается начало «Я думаю, что Дениска... потому что...». Затем можно попросить объяснить другу, который не читал рассказ, чем светлячок оказался дорог герою. Оцениваются понятность объяснения и его связь с произведением; мнение ребёнка может отличаться от позиции персонажа.

Отдельное задание может быть построено на двух способах описать обмен. Детям предлагаются начала фраз: «Дениска отдал самосвал...» и «Дениска получил светлячка...». В первой фразе называется получатель, а во второй уточняется, от кого получен светлячок. После дополнения фраз учащиеся поясняют, почему имя одного и того же героя получает разные окончания. Затем они придумывают похожую ситуацию с другими участниками и предметами. Для речевого продолжения используются вопросы: «Что бы ты предложил другу?» и «На что ты согласился бы обменять свою игрушку?». Так выбранная грамматическая форма включается в новую коммуникативную задачу.

Для семейного продолжения подходит вопрос о вещи, которая была особенно дорога родителям в детстве. Ребёнок приносит в класс короткий рассказ об услышанном и поясняет, почему запомнил именно эту историю. Если семейный разговор организовать трудно, аналогичное задание выполняется в паре на уроке. Таким образом, лексика произведения используется при обсуждении нового содержания.

Педагогические наблюдения и их границы

В работе автора с учащимися Русской школы Пафоса заметны ситуации, когда дети, отвечающие односложно при выполнении грамматических упражнений, охотнее включаются в обсуждение рассказа. Поводом

для развёрнутой реплики становятся смешной эпизод, несогласие с поступком героя или желание вспомнить похожий случай. Эти наблюдения указывают на значение содержательного повода для речи, однако не позволяют установить, насколько устойчивы изменения вне конкретного урока.

Отдельного внимания требует расхождение между пониманием и техникой чтения. Некоторые дети сохраняют интерес к сюжету при чтении учителем, но быстро утомляются, когда читают тот же текст самостоятельно. В таких случаях помогают повторное слушание и чтение по ролям. Комментарии к бытовым реалиям также поддерживают обсуждение, особенно если дети могут сопоставить прочитанное с семейными рассказами.

Наблюдения получены в обычной педагогической практике. Сопоставимые входные и итоговые измерения не проводились, контрольная группа не выделялась. Поэтому статья описывает методическое решение и основания для его дальнейшей проверки. Для планирования такой проверки предлагаются ориентиры, позволяющие фиксировать особенности ученического высказывания и необходимую помощь учителя (табл. 2).

При повторном наблюдении целесообразно использовать новый текст сходного объёма и сложности. Это уменьшает влияние запоминания знакомого рассказа на результат. Условия выполнения также должны быть сопоставимы: сколько раз ребёнок слушал произведение, пользовался ли планом, получал ли готовые слова. Технику чтения следует фиксировать отдельно. На первом этапе такие записи нужны для выбора следующих заданий; вывод об устойчивом развитии речи потребует последовательного сбора и анализа данных.

Таблица 2

Ориентиры для наблюдения за высказыванием ученика

Параметр	Что фиксирует учитель
Связность пересказа	Сохранены основные события и понятен порядок действий; отмечается, потребовались ли план или вопросы учителя.
Понимание мотива	Ребёнок объясняет поступок героя и указывает подтверждающий эпизод; фиксируется подсказка к поиску этого эпизода.

Параметр	Что фиксирует учитель
Употребление лексики	Новое слово используется по смыслу в другой ситуации; различаются самостоятельный выбор слова и воспроизведение после образца.
Самостоятельность речи	Ребёнок формулирует связное объяснение и при необходимости уточняет мысль; записываются виды помощи, которые оказались нужны.

Заключение

Аутентичная детская проза даёт русской школе за рубежом материал для работы над речью за пределами привычных семейных тем. Методическая задача заключается в том, чтобы сделать авторский текст доступным конкретному ребёнку и довести чтение до самостоятельного высказывания. Для этого нужны предварительная проверка доступности, дозированный комментарий и последовательное уменьшение помощи.

Описанный подход допускает работу с общим произведением в классе с разной читательской подготовкой. Его практическую ценность определяет возможность варьировать опоры, сохраняя содержательный вопрос для обсуждения. Семейное продолжение расширяет круг собеседников ребёнка на русском языке. Проверка устойчивости речевых изменений требует отдельного исследования.

Список источников

1. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005.
2. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
3. Montrul S. Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2008.
4. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.

6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.

7. Драгунский В. Ю. Он живой и светится... [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litres.ru/book/viktor-dragunskiy/on-zhivoy-i-svetitsya-617655/chitat-onlayn/> (дата обращения: 17.10.2026).

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ: ТРУДНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Марианна Альбертовна Баласаниян,
ассоциированный профессор, кандидат
филологических наук, Самцхе-Джавахетский
государственный университет, Грузия

Аннотация: В статье рассматривается проблема межъязыковой интерференции в письменной речи билингвальных учащихся, изучающих русский язык как неродной в многоязычной образовательной среде. Актуальность исследования обусловлена необходимостью учитывать индивидуальный языковой опыт учащихся и особенности взаимодействия языковых систем в процессе формирования письменной речи. Особое внимание уделяется грамматическим, лексическим и синтаксическим трудностям, а также способам их выявления и преодоления на уроках русского языка. Представлены диагностическая модель анализа письменных работ, система методических упражнений и рекомендации по организации коррекционной работы. Региональный контекст исследования связан с полиэтнической образовательной средой Самцхе-Джавахети (Грузия).

Ключевые слова: билингвизм, межъязыковая интерференция, письменная речь, русский язык как неродной, многоязычное образование, языковые ошибки, методика преподавания русского языка.

INTERLINGUAL INTERFERENCE IN THE WRITTEN SPEECH OF BILINGUAL STUDENTS: CHALLENGES AND METHODOLOGI- CAL APPROACHES TO OVERCOMING THEM

Marianna A. Balasanian

Abstract: The article examines interlingual interference in the written speech of bilingual school students learning Russian as a non-native language

in a multilingual educational environment. The study focuses on grammatical, lexical and syntactic difficulties that may arise from interaction between the languages used by learners. It proposes a diagnostic framework for analysing students' written work and presents methodological approaches aimed at developing writing skills, linguistic awareness and self-editing abilities. Particular attention is paid to differentiated instruction and the individual linguistic experience of learners. The regional context is associated with the multi-ethnic educational environment of Samtskhe-Javakheti, Georgia. The article offers practical recommendations for language teachers and outlines directions for further empirical research.

Keywords: bilingualism, interlingual interference, written speech, Russian as a non-native language, multilingual education, language errors, language teaching methodology.

1. Введение

Современное образование характеризуется расширением межкультурного взаимодействия и увеличением числа образовательных ситуаций, в которых учащиеся используют несколько языков. В подобных условиях преподавание русского языка как неродного требует не только систематического усвоения грамматических правил и лексических единиц, но и понимания того, каким образом языковой опыт ребёнка влияет на формирование его речевых умений.

Особую актуальность данная проблема приобретает в полиэтнических регионах Грузии, в частности в Самцхе-Джавახети. В образовательной среде региона представлены учащиеся с различным языковым опытом, неодинаковой степенью владения русским языком и разными условиями его использования за пределами школы. Для части школьников русский язык является языком обучения, общения или дополнительным языком, освоенным в семейной и социальной среде. При этом степень владения им может существенно различаться даже у учащихся одного класса.

Исследования многоязычного образования в Самцхе-Джавახети подчёркивают значение языковой среды, мотивации и образовательных условий для развития языковых компетенций учащихся [1]. В этой связи

возникает необходимость разработки таких методов преподавания русского языка, которые учитывают не только требования учебной программы, но и индивидуальный языковой опыт учащихся.

Одной из существенных проблем при формировании письменной речи является межъязыковая интерференция – влияние одной языковой системы на использование другой. Она может проявляться в выборе грамматических форм, построении предложений, употреблении лексических единиц и организации связного текста. Вместе с тем не каждая ошибка учащегося обусловлена интерференцией: её причиной могут быть недостаточное усвоение правила, ограниченный словарный запас, возрастные особенности или недостаточная практика письменной речи.

Таким образом, педагогическая задача заключается не только в обнаружении ошибок, но и в установлении вероятных причин их возникновения, а также в организации последовательной работы по развитию грамотной и связной письменной речи.

Цель исследования – определить основные направления анализа межъязыковой интерференции в письменной речи билингвов и обосновать методические приёмы, направленные на преодоление связанных с ней трудностей при изучении русского языка как неродного.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие межъязыковой интерференции и её проявления в письменной речи.
2. Выделить основные группы трудностей, требующие внимания учителя.
3. Разработать диагностическую модель анализа письменных работ учащихся.
4. Предложить систему упражнений для предупреждения и коррекции языковых ошибок.
5. Определить критерии оценки динамики развития письменной речи.

Объект исследования – процесс формирования письменной речи учащихся, изучающих русский язык как неродной в условиях билингвизма.

Предмет исследования – проявления межъязыковой интерференции в письменной речи и методические способы работы с ними.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что систематический анализ письменных работ, учёт индивидуального языкового

опыта учащихся и использование дифференцированных коррекционных упражнений могут способствовать повышению осознанности при использовании языковых средств и улучшению качества письменной речи.

2. Теоретические основы изучения межъязыковой интерференции

Билингвизм представляет собой сложное языковое и социально-психологическое явление, связанное с использованием человеком двух языков. Уровень владения каждым из них может различаться в зависимости от возраста освоения языка, образовательного опыта, частоты общения и коммуникативных потребностей. В школьной практике необходимо учитывать, что билингвальные учащиеся не образуют однородную группу. Один ребёнок может уверенно понимать русскую речь, но испытывать трудности при написании сочинения; другой – обладать достаточным словарным запасом, но допускать грамматические ошибки; третий – успешно выполнять упражнения по образцу, однако испытывать затруднения при создании самостоятельного текста.

Межъязыковая интерференция возникает в результате взаимодействия языковых систем в процессе речевой деятельности. В научной литературе она рассматривается как явление, способное проявляться на различных уровнях языка, включая фонетический, лексический, морфологический и синтаксический [2; 3]. При письменном высказывании учащийся должен одновременно решать несколько задач: определить содержание текста, подобрать слова, выстроить предложения, соблюсти грамматические нормы и обеспечить логическую последовательность изложения. При недостаточной сформированности отдельных навыков учащийся может использовать языковые модели, которые привычны ему на другом языке, но не соответствуют нормам русского языка.

Следовательно, анализ письменной речи не должен сводиться к механической классификации ошибок. Его задача – выявить устойчивые затруднения и определить, какая педагогическая помощь необходима конкретному ученику.

3. Методология и организация исследования

Исследование предполагает использование комплекса методов, позволяющих изучить письменную речь учащихся и определить направления коррекционной работы.

К основным методам относятся: анализ научной и методической литературы по проблемам билингвизма и межъязыковой интерференции; педагогическое наблюдение; анализ письменных работ учащихся; классификация и сопоставление языковых ошибок; педагогическое проектирование системы коррекционных упражнений.

Эмпирической базой исследования выступили письменные работы учащихся, изучающих русский язык в образовательной среде Самцхе-Джавахети. Для исследования были отобраны работы учащихся 5–11 классов. Материалом исследования послужили работы учащихся в виде сочинения, изложения, ответов на вопросы по прочитанному тексту и эссе. Анализ письменных работ был проведен в несколько этапов: диагностический, классификационный, коррекционный и контрольный.

4. Основные трудности письменной речи

На основании научной литературы и методического анализа можно выделить несколько групп трудностей, требующих внимания учителя.

4.1. Грамматические трудности

К данной группе относятся ошибки при употреблении падежных форм существительных, согласовании прилагательных с существительными, выборе предлогов, употреблении глагольных форм и построении грамматически правильных предложений. Особую сложность для учащихся может представлять необходимость одновременно учитывать значение слова, его грамматические характеристики и синтаксическую функцию в предложении. Например, при составлении предложений по заданной теме учащиеся могут правильно передавать общий смысл, но допускать ошибки в падежном управлении или согласовании слов.

4.2. Лексические трудности

Лексическая интерференция может проявляться в неточном выборе слова, нарушении сочетаемости, буквальном переносе значения или использовании конструкции, которая понятна по смыслу, но не соответствует нормам русского языка. Например, учащийся может использовать глагол в сочетании, нехарактерном для русского языка, поскольку ориентируется на знакомую модель родного языка. Такие случаи требуют не только исправления, но и расширения словарного запаса, освоения устойчивых словосочетаний и работы с контекстом.

4.3. Синтаксические трудности

Синтаксические трудности проявляются в нарушении порядка слов, неудачном соединении частей сложного предложения, пропуске необходимых компонентов и чрезмерном использовании однотипных конструкций. В письменных работах учащихся могут встречаться короткие предложения, не связанные между собой логически, либо длинные конструкции, в которых трудно установить смысловые отношения между частями. Задача учителя заключается в развитии навыков построения предложений различной структуры и использования средств связи между ними.

4.4. Трудности организации связного текста

Даже при относительно правильном построении отдельных предложений учащиеся могут испытывать затруднения при создании целостного письменного высказывания. К таким трудностям относятся: нарушение последовательности изложения; тавтология; недостаточное использование средств связи; отсутствие аргументов в рассуждении; затруднения при формулировании вывода; зависимость от готового текста или образца.

5. Модель анализа письменных работ учащихся

Для систематизации наблюдений предлагаем использовать следующую аналитическую таблицу.

Таблица 1.

Группа трудностей	Что анализирует учитель	Направление коррекционной работы
Грамматические	Падежи, согласование, предлоги, глагольные формы	Моделирование предложений, упражнения на выбор и преобразование форм
Лексические	Значение слов, сочетаемость, точность словоупотребления	Работа с контекстом, словосочетаниями и синонимами
Синтаксические	Структура предложения, порядок слов, связь частей	Конструирование и редактирование предложений

Группа трудностей	Что анализирует учитель	Направление коррекционной работы
<i>Текстовые</i>	Последовательность, связность, аргументация, вывод	Планирование, абзацное членение, использование средств связи
<i>Самоконтроль</i>	Умение находить и объяснять собственные ошибки	Самопроверка, взаимопроверка, редактирование текста

Для более точного исследования необходимо фиксировать каждую обнаруженную ошибку по следующим параметрам: исходный фрагмент, исправленный вариант, тип ошибки, предполагаемая причина, способ коррекции и результат повторного выполнения задания. При этом важно избегать автоматического отнесения всех грамматических отклонений к межъязыковой интерференции. Предполагаемая связь с другим языком должна подтверждаться дополнительным анализом. В таблице 2 представлены примеры анализа, показывающие принцип работы с ошибками.

Таблица 2

Модельный пример	Исправленный вариант	Возможное направление работы
«Я интересуюсь на историю»	«Я интересуюсь историей»	Управление глаголов и падежные формы
«Я сделал решение»	«Я принял решение»	Лексическая сочетаемость
«Когда я пришёл домой. Я начал читать»	«Когда я пришёл домой, я начал читать»	Структура сложного предложения и пунктуация
«Герой был смелый, он не боялся, он был хороший»	«Герой был смелым и добрым, поэтому не испугался опасности»	Словарное разнообразие и связь предложений

Приведённые примеры демонстрируют разные типы ошибок, но сами по себе не доказывают интерференционную природу каждого нару-

шения. Например, сочетание «сделал решение» целесообразно рассматривать прежде всего как нарушение лексической сочетаемости, пока не установлена его связь с конкретной языковой моделью.

Практическая ценность такой классификации заключается в возможности перехода от общего замечания «пиши грамотно» к конкретному учебному действию: определить ошибку, объяснить её, исправить и самостоятельно применить правило в новом контексте.

6. Методические пути преодоления межъязыковой интерференции

Эффективная коррекционная работа предполагает систематичность, последовательность и учёт индивидуальных особенностей учащихся. Учителю целесообразно обращать внимание на те конструкции русского языка, которые вызывают устойчивые затруднения у конкретной группы учащихся. Так, сопоставление языковых моделей помогает осознанно увидеть различия и сходства, а не просто запомнить готовое правило. Для предупреждения лексических ошибок необходимо систематически формировать у учащихся представление о типичных сочетаниях слов.

7. Заключение

Межъязыковая интерференция является значимым фактором, влияющим на формирование письменной речи билингвальных учащихся. Её преодоление предполагает систематическую диагностику ошибок, учёт индивидуального языкового опыта обучающихся и применение дифференцированных методов обучения.

Эффективность методической работы обеспечивается сочетанием сопоставительного анализа языковых структур, развития навыков самостоятельного редактирования и формирования самоконтроля. В условиях полиэтнической образовательной среды Самцхе-Джавахетии реализация данного подхода способствует развитию грамотной, связной и самостоятельной письменной речи учащихся.

Список источников

1. Kachkachishvili-Beridze M., Beridze L. Language of Education, Its Importance and Perspectives in Bilingual Education in Samtskhe-Javakheti // International Journal of Multilingual Education. 2016. № 7. P. 32–41. URL:

<https://multilingualeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/6652> (дата обращения: 21.10.2026).

2. Дубкова О. В. Влияние межъязыковой интерференции на письменную речь билингвов (на материале сочинений китайских русистов) // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhyazykovoy-interferentsii-na-pismennuyu-rech-bilingvov-na-materiale-sochineniy-kitayskih-rusistov> (дата обращения: 21.10.2026).

3. Межъязыковая интерференция – причина нарушения нормы иностранного языка (на примере китайско-русского билингвизма) // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 7 (43). URL: <https://rulb.org/archive/7-43-2023-july/10.18454/RULB.2023.43.2> (дата обращения: 21.10.2026).

4. Evsaia A. Linguistic Aspects of Grammatical Interference of Russian Speech in Georgian Students // Philological Researches. 2022. Issue 4. P. 9–16. URL: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1127534> (дата обращения: 21.10.2026).

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ФОРМАТЕ ЕЖЕГОДНЫХ ПРОЕКТНЫХ НЕДЕЛЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мария Бурцева-Кулявцева,
кандидат филологических наук, преподаватель,
Srednja šola za oblikovanje in fotografiranje
v Ljubljani, Словения

Аннотация: На материале двух образовательных проектов, проведённых в Словении в 2025–2026 гг., рассматриваются возможности применения предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в краткосрочных программах по русскому языку как иностранному. Анализируются пятидневная проектная неделя «От кириллицы до самовара: славянские языки и русская культура» (20 участников) и однодневный проект по сопоставлению русской и английской традиций чаепития (70 участников). После первого проекта 10 учащихся продолжили изучать русский язык и приняли участие в конкурсе хайку на русском языке. Обсуждаются значение этого наблюдения, ограничения его интерпретации и возможности адаптации проектного формата к среднему, профессиональному и высшему образованию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, CLIL, проектная неделя, среднее образование, профессиональное образование, высшее образование, кириллица, межкультурная коммуникация, мотивация.

IMPLEMENTING CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DURING ANNUAL PROJECT WEEKS IN SECONDARY, VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Maria Burtseva-Kulyavtseva

Abstract: Drawing on two educational projects carried out in Slovenia in 2025–2026, the article examines the potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in short-term programmes for Russian as a foreign language. It considers a five-day project week, “From Cyrillic to the Samovar: Slavic Languages and Russian Culture” (20 participants), alongside a one-day project comparing Russian and English tea traditions (70 participants). After the five-day programme, 10 learners continued studying Russian and took part in a Russian-language haiku competition. The discussion considers the significance and limitations of this observation and explores how the project format might be adapted for secondary, vocational and higher education.

Keywords: Russian as a foreign language, CLIL, project week, secondary education, vocational education, higher education, Cyrillic, intercultural communication, learner motivation.

Введение

Проектная неделя объединяет занятия вокруг общей темы и позволяет рассмотреть её с позиций нескольких дисциплин. Однако для преподавателя русского языка как иностранного культурное мероприятие само по себе ещё не является свидетельством предметно-языковой интеграции. Существенно, какие знания учащиеся приобретают в ходе работы, для решения каких задач обращаются к русскому языку и каким образом можно оценить достигнутый результат.

В образовательных учреждениях за пределами русскоязычной среды, где русский язык не входит в обязательную программу, проектная неделя нередко оказывается доступной формой первого знакомства с ним. История письма, языковое родство и повседневные культурные практики дают материал для работы даже с начинающими. В славяноязычной аудитории сопоставление с родным языком помогает находить первые лексические соответствия, но требует внимания и к расхождениям, которые не всегда очевидны учащимся.

Цель статьи – проанализировать опыт двух образовательных проектов, проведённых в Словении в 2025–2026 гг., и определить условия, при которых их элементы могут использоваться в CLIL-моделях для среднего, профессионального и высшего образования. Используются описания программ, сведения о числе участников, педагогические наблюдения и сообщённые результаты последующей образовательной

активности. Специальное экспериментальное исследование и стандартизированное измерение мотивации не проводились.

Предметная задача как основание языковой деятельности

В концепции CLIL предметные знания и иностранный язык осваиваются во взаимосвязи. Модель «четырёх С» соотносит содержание, коммуникацию, познавательные операции и культуру [1]. В условиях проектной недели эти положения определяют выбор и последовательность заданий: например, не только выучить названия букв, но и сравнить системы письма, обозначить наблюдения по-русски и объяснить их товарищу. Методисты подчёркивают, что языковые средства следует проектировать одновременно с предметными задачами [2].

Кириллицу можно преподавать как алфавит для запоминания, а можно поставить предметную задачу: выяснить, почему родственные славянские языки используют разные системы письма. Во втором случае учащиеся сопоставляют графические системы, группируют примеры и представляют результаты сравнения в наглядной форме. На начальном уровне это возможно лишь при дозированной языковой нагрузке: описания на родном языке сочетаются с русскими словами, подписями и устойчивыми речевыми моделями.

На начальном этапе освоения кириллицы обсуждение истории письменности исключительно на русском языке едва ли возможно. Поэтому сложность предметного содержания не обязательно должна совпадать с языковой сложностью задания: схема или небольшой сравнительный материал могут сопровождаться доступными репликами: «Эта буква...», «Эти слова похожи», «Здесь другая буква». Для подготовленной группы к описанию добавляются аргументация и критическая работа с источниками. Исследование дискурса в CLIL-классах также показывает необходимость явно заданных языковых целей [3].

Почему именно проектная неделя?

Интеграцию РКИ с профессиональным содержанием обсуждают и российские исследователи. Е. А. Хамраева с соавторами обосновывают значение предметно-языкового обучения и внеурочной деятельности в системе среднего профессионального образования [4]; А. Ю. Алексинская и Е. А. Железнякова предлагают подходы к отбору языкового материала для направления «Лёгкая промышленность» [5]. Д. В. Долбилова разграничивает педагогические условия CLIL и РКИ для специальных целей применительно к вузу [6]. Однако краткосрочная проектная неделя

отличается от семестрового предметного курса объёмом языковой практики и ожидаемыми результатами.

За пять дней нельзя сформировать устойчивую языковую компетенцию, но можно начать осмысленно действовать на русском: читать, сравнивать слова, задавать вопросы. Проектное обучение требует исследования и содержательного итогового продукта [7], поэтому упражнения с алфавитом завершаются подготовкой карточек, диалогов и плакатов.

В проектной неделе могут сотрудничать преподаватели языков, истории, искусства и профильных дисциплин. В школе программу способен вести педагог с межпредметной подготовкой; в колледже и университете желательно совместное планирование с предметниками. Русский язык должен выполнять познавательную функцию, а не служить декоративным элементом.

Апробация пятидневной программы «От кириллицы до самовара»

В 2025/2026 учебном году в словенском учреждении среднего образования была реализована программа «От кириллицы до самовара: славянские языки и русская культура» («Od cirilice do samovarja: slovanski jeziki in ruska kultura»). В ней участвовали 20 учащихся. В течение пяти дней, по четыре учебных часа ежедневно, участники обращались к сравнительному языкознанию, истории славянской письменности, основам русского языка и культурным традициям. При сопоставлении языкового материала опорой служил словенский язык.

Этапы проекта представлены в таблице 1. Предметные задачи отражают содержание программы, а языковые задания – способы включения русского языка в учебную деятельность.

Таблица 1

Пятидневная программа и предметно-языковые задачи

День	Предметная и практическая задача	Языковые задачи и итоговый продукт
1	Языковые семьи; место славянских языков; история славянской письменности; латиница и кириллица.	Сопоставление названий и букв; первые русско-язычные подписи.

День	Предметная и практическая задача	Языковые задачи и итоговый продукт
2	Буквы кириллицы, произношение, чтение и письмо; личная карточка с именем.	Чтение имён и коротких слов; распознавание букв.
3	Начальный курс русского языка: приветствия, представление, числа и вопросы; языковые игры.	Короткие диалоги и элементарные вопросы.
4	Речевые формулы повседневного общения; русская традиция чаепития, самовар, чаепитие со сладостями.	Названия предметов, просьба, благодарность, сравнение практик.
5	Повторение, краткие диалоги; подготовка плакатов и визуальных карточек; выставка и рефлексия.	Представление итогового продукта на доступном уровне.

Изучение русского языка начиналось с вопроса о родстве славянских языков и истории их письменности. Лишь после этого участники переходили к кириллице, рассматривая её в сопоставлении с привычной им латинской графикой. Для словенской аудитории такой порядок работы имеет методический смысл: знакомые языковые явления помогают заметить сходства, тогда как различия в написании, звучании и значении слов становятся предметом отдельного наблюдения.

В следующие дни основное внимание уделялось чтению и элементарному общению. Учащиеся оформляли карточки с собственными именами на кириллице, учились задавать простые вопросы и участвовали в языковых играх. При этом программа не предполагала полного освоения предметного содержания на русском языке: точнее характеризовать её как сочетание элементов CLIL с интенсивным вводным курсом РКИ. Для начинающих такая постепенность особенно существенна.

Занятие, посвящённое русской чайной традиции, включало знакомство с историей самовара, чаепитие и традиционные сладости. Предметы и действия, связанные с этой практикой, создают содержательный контекст для введения тематической лексики и этикетных формул. Вместе с тем культурная наглядность приобретает значение для CLIL лишь в том

случае, если обращение к ней сопровождается речевыми заданиями, а не ограничивается рассказом преподавателя.

Итогом стали короткие диалоги, личные карточки, плакаты и визуальные материалы для школьной выставки. Эти материалы объединяли освоенные языковые образцы со сведениями, полученными при изучении истории письменности и культурных традиций. Повторное проведение программы предусмотрено в очередном цикле проектной недели.

Однодневный межкультурный проект: две чайные традиции

Осенью 2025 г. был проведён ещё один проект – однодневное сопоставление русской и английской традиций чаепития с участием 70 человек. Сравнение сопровождалось практическим чаепитием и использованием характерных атрибутов обеих традиций. В отличие от пятидневной программы, однодневное мероприятие было рассчитано на более широкую аудиторию и краткое знакомство с культурными практиками.

С методической точки зрения здесь необходимо различать культурное знакомство и собственно предметно-языковое обучение. Сравнительное чаепитие, каким бы содержательным оно ни было, само по себе не подтверждает освоения русского языка. При дальнейшем развитии такого проекта можно предложить работу с русскоязычными названиями предметов, сопоставление этикетных формул, подготовку подписей к экспонатам и кратких двуязычных комментариев. Перечисленные задания рассматриваются как возможное дополнение к проведённому мероприятию, а не как описание уже полученных результатов.

Наблюдаемые результаты и пределы их интерпретации

Участники пятидневной программы дали положительную обратную связь. Более определённым наблюдаемым результатом стала их последующая языковая активность: из 20 учащихся 10 продолжили изучение русского языка и приняли участие в конкурсе хайку на русском языке. Обращение к поэтической форме важно в данном случае не как показатель уровня владения языком, а как пример его использования для самостоятельного творческого высказывания.

Эти сведения позволяют утверждать, что у части участников интерес к русскому языку сохранился и после завершения проектной недели. Однако исходная мотивация специально не измерялась, контрольная группа отсутствовала, а обратная связь не собиралась по стандартизированной процедуре. Следовательно, долю продолживших обучение (10 из 20) нельзя считать доказательством причинного воздействия CLIL.

По однодневному проекту известны число участников и содержание занятий, но сопоставимых данных о дальнейшей языковой активности нет.

Дифференциация проекта по ступеням образования

В средней школе подобные проекты могут выполнять ознакомительную и мотивационную функции: учащиеся получают первый опыт чтения кириллицы и общения на русском, видят связь языка с историей и культурой. Именно к этому уровню относятся описанные выше реализованные проекты; перенос результатов на другие ступени пока был бы преждевременным.

В профессиональном образовании предметные задачи целесообразно связывать с будущей специальностью. Так, учащиеся дизайнерских направлений могли бы готовить двуязычные афиши, будущие специалисты сферы гостеприимства – описывать чайный сервис с учётом культурных различий, а студенты программ моды – составлять визуальный словарь элементов костюма. В подобных заданиях русский язык должен использоваться для профессионально значимого действия: сравнения вариантов, объяснения выбора или представления результата.

В университете проектная неделя может приобретать более выраженный исследовательский характер. В центре работы тогда окажутся сопоставление источников по истории славянских алфавитов, анализ графических систем и языковой политики, изучение культурных практик в историческом контексте. Для гуманитарных и творческих специальностей возможен, например, формат двуязычной выставки с аннотациями и ссылками на источники. Речь пока идёт о направлениях адаптации модели, не прошедших апробацию в высшем образовании.

Языковая поддержка и оценивание результатов

У начинающих участников предметные сведения должны сопровождаться визуальными опорами и двуязычными карточками; затем вводятся речевые модели «Это...», «Похоже на...», «Я выбираю...». Для А2–В1 доступны короткие сравнения и обоснования, для университетских групп В1–В2 – аннотации источников и публичная защита вывода. Задания следует выстраивать от узнавания и воспроизведения к собственному высказыванию, не отказываясь от содержательной сложности.

В групповой работе важно фиксировать вклад каждого участника. Общий плакат или выставка не дают представления об индивидуальном языковом продвижении, если русские подписи и выступления выполняют два-три наиболее подготовленных учащихся. Индивидуальный

продукт может быть очень небольшим: прочитанное имя, одна подпись или самостоятельный вопрос.

Для следующего проведения полезно разделить оценку предметного понимания, языковых действий и сотрудничества. Предметный компонент проверяется через сравнение языков и культурных практик; языковой – через чтение, подписи и диалог; командный – через участие в подготовке итогового продукта. Главное – фиксировать исходный уровень и использовать задания, сопоставимые по сложности, до и после проекта.

При повторном проведении программы целесообразно проследить не только непосредственные впечатления, но и изменение интереса учащихся к русскому языку. Для этого можно использовать короткое анонимное анкетирование до проектной недели, сразу после неё и спустя несколько месяцев. Вопросы могут касаться намерения продолжать обучение, интереса к русскоязычным материалам и готовности участвовать в новых проектах. Такие данные дополняют педагогические наблюдения, хотя и не устроят всех ограничений причинной интерпретации.

Условия реализации и ограничения модели

При организации следующего цикла необходимо согласовать две группы целей: предметные и языковые. Содержание сравнительной лингвистики требует достоверных источников, а уроки начального РКИ – доступных коротких речевых действий. В разных организациях распределение задач будет различаться: в школе ведущую роль может выполнять преподаватель языков, в колледже понадобится профильный педагог, в вузе – научный консультант.

Даже удачно проведённая проектная неделя не заменяет систематического курса РКИ. Для учащихся без предварительной подготовки она может стать первым шагом к дальнейшему изучению языка, а для профессиональных и университетских программ – способом обращения к профильному содержанию через русский язык. В материалах Европейского центра современных языков подчёркивается, что предметно-языковая интеграция предполагает умение объяснять и интерпретировать содержание средствами языка, а не простое усвоение терминологии [8].

Сравнительный культурный материал требует аккуратности: бытовые практики нельзя представлять как единообразные или неизменные национальные признаки. При анализе чаепития необходимо показывать разные исторические и современные варианты, отделяя наблюдаемые

предметы и действия от стереотипных характеристик «национального характера». Такое сопоставление продуктивно и для многоязычной вузовской аудитории.

Заключение

Два проведённых в Словении проекта показывают разные возможности краткосрочного знакомства с русским языком и культурой. Пятидневная программа (20 участников) позволяла последовательно соединять предметные темы с начальными речевыми заданиями; однодневное мероприятие (70 участников) было ориентировано прежде всего на культурное сопоставление. После завершения первой программы 10 учащихся продолжили изучение русского языка и участвовали в конкурсе хайку. Этот результат заслуживает внимания, но остаётся педагогическим наблюдением и не даёт оснований утверждать, что именно CLIL обусловил продолжение обучения.

Повторное проведение проектной недели предоставляет возможность подробнее проследить динамику интереса к русскому языку и уточнить способы оценки предметных и языковых результатов. Одновременно апробированные темы – славянская письменность, языковое родство, культура повседневности – могут получить иное содержание в профессиональном и высшем образовании: более самостоятельную работу с источниками, специальные коммуникативные задачи, аналитические и творческие продукты. В этом смысле школьный опыт служит не готовой универсальной схемой, а основанием для дальнейшей методической работы.

Список источников

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 182 p.

2. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillan Education, 2008. – 238 p.

3. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2007. – 330 p. – DOI: 10.1075/llt.20.

4. Хамраева Е. А., Железнякова Е. А., Васильева А. В. [и др.]. Внедрение предметно-языкового интегративного изучения русского языка

как иностранного в образовательных организациях среднего профессионального образования: обоснование необходимости // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 10. – С. 1033–1040. – DOI: 10.30853/ped20240131.

5. Алексинская А. Ю., Железнякова Е. А. Предметно-языковое интегративное обучение русскому языку как иностранному в среднем профессиональном образовании (по направлению «Легкая промышленность») // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=11187> (дата обращения: 21.10.2026). – DOI: 10.15393/j5.art.2025.11187.

6. Долбилова Д. В. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях и предметно-языковое интегрированное обучение: педагогические условия // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12. – № 3. – С. 37–48. – DOI: 10.57769/2227-8591.12.3.03.

7. Stoller F. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts // Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future / ed. by G. H. Beckett, P. C. Miller. – Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. – P. 19–40.

8. European Centre for Modern Languages. Literacies through Content and Language Integrated Learning: Effective Learning across Subjects and Languages [Электронный ресурс]. – URL: <https://pluriliteracies.ecml.at/en/Home/Project-information> (дата обращения: 21.10.2026).

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРИСТАВОЧНЫХ ВИДОВЫХ ПАР В СОВРЕМЕННОЙ АСПЕКТОЛОГИИ

Маджидзода Аноргули Рахмонали,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка для нефилологических
факультетов Таджикского национального
университета, Таджикистан

Аннотация: В статье рассматривается проблема лексикографического описания приставочных видовых пар в современном русском языке. Анализируются критерии выделения видовой пары, соотношение словообразовательного и грамматического значений приставки, а также особенности отражения аспектуальных отношений в толковых и двуязычных словарях. Обосновывается необходимость комплексного описания видовой корреляции с учётом лексической семантики, грамматических характеристик и функциональных особенностей глаголов. Особое внимание уделяется трудностям передачи категории русского глагольного вида в таджикской лексикографии.

Ключевые слова: аспектология, глагольный вид, видовая пара, приставочная перфективация, лексикография, русский язык, таджикский язык.

Проблема лексикографического описания приставочных видовых пар непосредственно связана с вопросом о природе самой видовой пары. От того, какие критерии признаются определяющими при установлении видовой корреляции, зависит и способ представления соответствующих глаголов в словаре. Несмотря на то что теория русского вида получила обстоятельное освещение в трудах отечественных аспектологов, вопросы практической реализации этих теоретических положений в лексикографии до настоящего времени разработаны значительно слабее.

Традиционно в русской аспектологии видовая пара рассматривается как корреляция двух глаголов, объединённых общностью лексического значения и противопоставленных по грамматическому значению вида [1]. При этом именно приставочные образования составляют наиболее многочисленную группу видовых пар русского языка. По данным академических исследований, подавляющее большинство совершенных глаголов образуется посредством префиксации, тогда как суффиксальное образование несовершенного вида выступает как вторичный этап развития видовой системы [1; 2]. Проблема префиксации как способа образования глаголов совершенного вида рассматривается и в современных исследованиях русской и таджикской аспектологии. В частности, в другой работе автора «Префиксация как средство видоизменения глаголов в русском языке» (2025) данная проблематика представлена в контексте изучения роли приставок в глагольной системе русского языка. Обращение к этому исследованию позволяет дополнить теоретическое рассмотрение приставочной перфективации материалом современных аспектологических работ [3].

Однако уже на этом этапе возникает первая проблема, имеющая непосредственное отношение к лексикографии. Если для грамматической теории вопрос заключается в определении статуса приставки как средства словообразования или как средства выражения грамматического значения, то для словаря существенно иное: каким образом представить пользователю информацию о том, что конкретный приставочный глагол является именно видовым коррелятом исходного бесприставочного глагола, а не самостоятельной лексической единицей.

Ю. С. Маслов одним из первых обратил внимание на то, что далеко не всякое приставочное образование следует считать новой лексемой. Учёный исходил из того, что в ряде случаев приставка выполняет преимущественно грамматическую функцию, образуя совершенный вид без существенного изменения лексического содержания. Именно такие образования составляют ядро приставочных видовых пар. Вместе с тем Маслов Ю. С. подчёркивал, что провести чёткую границу между собственно видообразованием и словообразованием далеко не всегда возможно, поскольку многие приставки одновременно участвуют и в формировании видового значения, и в модификации лексической семантики глагола [4].

Данная мысль имеет принципиальное значение для лексикографической практики. Если словарь рассматривает приставочный глагол исключительно как новую словарную единицу, пользователь теряет возможность увидеть его место в системе видовой корреляции. Если же словарь ограничивается простой ссылкой на бесприставочный глагол, вне описания остаются дополнительные семантические оттенки, возникающие в результате присоединения приставки. Следовательно, обе модели оказываются недостаточными.

В работах А. В. Исаченко проблема получает дальнейшее развитие. Исследователь показывает, что приставка далеко не всегда является носителем самостоятельного лексического значения. В значительном числе случаев её основная функция заключается именно в выражении совершенного вида. Однако существуют и такие приставочные образования, в которых словообразовательное значение становится доминирующим [5]. Сравним пары *писать* – *написать* и *писать* – *подписать*. В первом случае большинство исследователей признаёт наличие классической видовой пары, поскольку приставка **на-** прежде всего маркирует завершённость действия. Во втором случае приставка **под-** формирует новое действие – «поставить подпись», вследствие чего речь уже идёт о новой лексической единице. Для лексикографа это означает необходимость отражения не только грамматического статуса глагола, но и характера семантических преобразований, связанных с присоединением приставки.

Функциональный подход, разработанный А. В. Бондарко, позволяет расширить понимание данной проблемы. Согласно его концепции, вид представляет собой центральный компонент более широкой функционально-семантической категории аспектуальности, объединяющей различные языковые средства выражения характера протекания действия [6; 7]. Следовательно, словарь должен фиксировать не только принадлежность глагола к совершенному или несовершенному виду, но и его место в системе аспектуальных отношений. Практика современной лексикографии показывает, что подобная информация, как правило, отсутствует. Даже если словарь указывает видовую принадлежность глагола, пользователь не получает сведений о его функциональной нагрузке, типичных условиях употребления и характере противопоставления видовому корреляту.

Особое значение для настоящего исследования имеют работы А. А. Зализняк, И. Л. Микаэлян и А. Д. Шмелёва, посвящённые критериям выделения видовой пары. Авторы последовательно отстаивают положение о том, что приставочные образования не могут автоматически исключаться из состава видовых пар только на основании наличия приставки. Напротив, именно префиксальная перфективация составляет основу русской видовой системы. При этом определяющим критерием становится не формальное совпадение морфемного состава, а сохранение тождества лексического значения при наличии грамматического противопоставления по виду [8].

С точки зрения лексикографии данный вывод имеет принципиальное значение. Если принять позицию современных аспектологов, словарная статья должна строиться не вокруг изолированной глагольной формы, а вокруг видовой корреляции как единого лексико-грамматического комплекса. Иными словами, объектом словарного описания становится не только глагол *написать*, но и его системная связь с глаголом *писать*. Именно эта связь обеспечивает пользователю понимание функционирования глагола в системе русского языка.

Непосредственно к проблеме лексикографического представления приставочных видовых пар обращается исследование А. Р. Маджидзода, М. А. Гарибовой и Ф. Б. Тозаевой «Семантика и лексикографическое отражение префиксальных видовых пар многозначных глаголов русского языка», опубликованное в «Вестнике Таджикского национального университета» в 2026 году (№ 2, с. 58–65). Тематика данной работы соотносится с задачей выявления принципов словарного описания приставочных глаголов с учётом их семантических характеристик и видовых отношений. Это позволяет рассматривать лексикографическое описание не только как фиксацию грамматических помет, но и как способ представления системных связей между глагольными лексемами [9].

Анализ современных толковых словарей показывает, что подобный принцип реализуется лишь частично. В большинстве случаев словарная статья содержит грамматическую помету «сов.» или «несов.», иногда сопровождаемую указанием на видовой коррелят. Однако такая информация носит справочный характер и не раскрывает особенностей функционирования приставочной видовой пары. Пользователь узнаёт, что глагол относится к совершенному виду, но не получает ответа на вопрос, каким образом приставка участвует в формировании аспектуального значения

и в каких случаях приставочный глагол сохраняет лексическое тождество с бесприставочным [10; 11; 12].

Ситуация становится ещё более сложной в двуязычной лексикографии. Здесь объектом описания оказывается не только русская видовая система, но и способы её передачи средствами другого языка. Если язык перевода не обладает грамматической категорией вида, как это наблюдается в таджикском языке, простое указание переводного эквивалента уже не обеспечивает адекватного представления значения глагола. Пользователь получает информацию о том, «что означает слово», но не понимает, «как оно функционирует» в системе русского языка.

Таким образом, анализ основных аспектологических концепций позволяет сделать вывод о существовании определённого разрыва между теоретическим осмыслением приставочных видовых пар и практикой их словарного описания. Современная теория рассматривает видовую пару как системное единство, объединяющее два коррелятивных глагола с общим лексическим содержанием и противопоставлением по грамматическому значению вида. Лексикографическая практика, напротив, преимущественно ориентирована на описание отдельных словарных единиц, вследствие чего системные отношения между компонентами приставочной видовой пары оказываются представленными неполно. Именно устранение данного противоречия представляется одной из наиболее актуальных задач современной русской и двуязычной лексикографии.

Список источников

1. Авилова Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова. – М.: Наука, 1976. – 328 с.
2. Русская грамматика. В 2 т. Т. 1. – М.: Наука, 1980.
3. Маджидзода А. Р. Префиксация как средство видоизменения глаголов в русском языке // Материалы Международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в Центральной Азии». – Душанбе, 2025. – С. 140–143.
4. Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 263 с.
5. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким языком. Морфология. Ч. 2. – Братислава: Изд-во Словацкой академии наук, 1960.

6. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола: значение и употребление. М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
7. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
8. Зализняк А. А., Микаэлян И. Л., Шмелёв А. Д. Русская аспектология: в защиту видовой пары. – М.: Языки славянской культуры, 2015.
9. Маджидзода А. Р., Гарибова М. А., Тозаева Ф. Б. Семантика и лексикографическое отражение префиксальных видовых пар многозначных глаголов русского языка // Вестник Таджикского национального университета (Серия филологических наук). – 2026. – № 2. – С. 58–65.
10. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1981–1984.
11. Большой академический словарь русского языка. – М.; СПб.: Наука, 2004.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1999.

ЭРГОНЕОЛОГИЗМ КАК КАТЕГОРИЯ ОНОМАСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Малкенов Санжар Маратович,
магистр кафедры теоретической и прикладной
лингвистики Евразийского национального
университета имени Л. Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается статус эргонеологизмов как динамично развивающегося разряда ономастической системы современного русского языка. Анализируются теоретические подходы к дефиниции эргонима. Особое внимание уделяется прагматическому потенциалу номинаций и механизмам ассоциативного восприятия.

Ключевые слова: эргоним, эргонеологизм, ономастика, языковой ландшафт, номинация.

ERGONEOLOGISM AS A CATEGORY OF ONOMASTICS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Sanzhar M. Malkenov,
master, department of theoretical and applied
Linguistics L. N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan

Abstract. The article examines the status of ergoneologisms in the modern Russian language. Theoretical approaches to ergonyms and related categories are analyzed, focusing on their pragmatic potential and urban naming practices.

Keywords: ergonym, ergoneologism, onomastics, linguistic landscape, nomination.

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным вниманием исследователей к лексическому составу городского

пространства. Особое место в данной системе занимают эргонимы – имена собственные деловых объединений, коммерческих предприятий и учреждений. Данный класс лексических единиц отличается высокой динамичностью и постоянным пополнением новыми образованиями, что позволяет говорить об эргонеологизмах как об отдельном объекте научного изучения. Теоретическое осмысление понятия эргонима требует четкого разграничения смежных категорий ономастического пространства [1].

В отечественной науке продолжаются дискуссии относительно терминологического аппарата, описывающего наименования коммерческих и некоммерческих структур. Согласно классическим определениям, эргоним представляет собой собственное имя организации, предприятия или заведения. При этом исследователи стремятся отграничить эргонимы от хрематонимов и ктемонимов, учитывая специфику деятельности конкретных объектов. В современной ономастике эргонимикон рассматривается через призму функциональной направленности номинаций, которые отражают социально-экономические перемены и культурные установки общества. Создание коммерческого имени давно перешагнуло рамки простой фиксации хозяйственного объекта [2].

Современные эргонимы выполняют номинативную и прагматическую функцию, нацеленную на привлечение внимания потенциальных потребителей. Для достижения этой цели авторы номинаций обращаются к различным лингвистическим приемам, включая языковую игру и использование прецедентных феноменов. Как показывают исследования городской номинативной среды, апелляция к известным литературным произведениям, историческим персонажам или культурным символам существенно повышает суггестивный потенциал имени.

Экспериментальные данные подтверждают, что восприятие эргонима напрямую зависит от его способности вызывать устойчивые ассоциативные связи у носителей языка. В ходе психолингвистических экспериментов было выявлено, что наибольшей эффективностью обладают те наименования, которые эксплицитно или имплицитно отражают денотативную сущность объекта, формируя четкие синтагматические и парадигматические отношения. Напротив, чрезмерно абстрактные или оторванные от культурного контекста единицы существенно затрудняют процесс декодирования смысла. В последние годы в эргонимиконе

наблюдается тенденция к лексикализации синтаксических структур и использованию предикативных единиц [3].

По нашему мнению, городские вывески всё чаще оформляются в виде реплик разговорного диалога или свернутых высказываний, воспроизводящих живую речь. Подобные номинации обладают особым свойством привлекательности, заставляя горожанина мысленно достраивать коммуникативную ситуацию. Такой подход стирает жесткие границы между письменной и устной фиксацией, превращая вывеску в элемент полноценного речевого взаимодействия с потенциальным клиентом.

Таким образом, эргонеологизмы выступают важным компонентом современного ономастического пространства, сочетая в себе номинативные, прагматические и культурные смыслы. Дальнейшее изучение эргонимических процессов позволяет глубже понять механизмы языковой номинации, тенденции развития городского ландшафта и особенности речевого поведения носителей языка.

Список источников

1. Захарова-Саровская М. В. К вопросу об эргономии // СибСкрипт. 2018. № 3 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-vo-prosu-ob-ergonomii> (дата обращения: 10.10.2026).

2. Перфильева Н. В., Новоспасская Н. В., Лазарева О. В. Эффективность коммерческого имени // Вопросы психолингвистики. 2017. № 3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-kommercheskogo-imeni> (дата обращения: 10.10.2026).

3. Стексова Т. И. Эргоним как свернутое высказывание // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2026. № 1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ergonim-kak-svernutoe-vyskazyvanie> (дата обращения: 10.10.2026).

СЕМАНТИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ РУССКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Наркулова Индира Рустам кизи,
доктор философии по педагогическим наукам
(PhD), доцент, старший преподаватель кафедры
«Изучение языков» Университета общественной
безопасности Республики Узбекистан,
г. Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация: В статье рассматривается проблема сохранения семантической устойчивости русской профессиональной терминологии в условиях активного внедрения технологий искусственного интеллекта в процессы создания, обработки и перевода специализированных текстов. Особое внимание уделяется лингвистическим механизмам изменения терминологических значений, возникающим при автоматизированной межъязыковой передаче информации. Анализируются потенциальные проявления семантической деградации, включая расширение и сужение значения, детерминологизацию, нарушение понятийных границ и утрату контекстуальной точности. Рассматривается роль терминологической эквивалентности в обеспечении смысловой достоверности профессиональной коммуникации. Обосновывается необходимость комплексного лингвистического контроля текстов, создаваемых с применением искусственного интеллекта. Подчеркивается значение сохранения семантической устойчивости профессиональной лексики для поддержания функциональной полноценности русского языка в международном научном и образовательном пространстве.

Ключевые слова: русский язык, профессиональная терминология, семантическая устойчивость, искусственный интеллект, семантическая деградация, терминологическая эквивалентность, межкультурная коммуникация, машинный перевод, детерминологизация, семантическая точность.

SEMANTIC STABILITY OF RUSSIAN PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Indira Rustam kizi Narkulova

Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Senior Lecturer at the
Department of Language Studies, University of Public
Safety of the Republic of Uzbekistan, Tashkent,
Uzbekistan

Abstract. The article examines the problem of preserving the semantic stability of Russian professional terminology in the context of the increasing integration of artificial intelligence technologies into the generation, processing, and translation of specialized texts. Particular attention is paid to linguistic mechanisms of terminological meaning transformation arising in automated cross-linguistic communication. Potential manifestations of semantic degradation are discussed, including semantic broadening and narrowing, determinologization, shifts in conceptual boundaries, and loss of contextual precision. The role of terminological equivalence in maintaining semantic accuracy in professional communication is considered. The article emphasizes the importance of comprehensive linguistic quality control of AI-generated texts and highlights the need to preserve terminological consistency to support the effective functioning of the Russian language in international scientific and educational communication.

Keywords: Russian language, professional terminology, semantic stability, artificial intelligence, semantic degradation, terminological equivalence, intercultural communication, machine translation, determinologization, semantic accuracy

Современная профессиональная коммуникация всё чаще опирается на искусственный интеллект при создании, обработке и переводе текстов. В этих условиях точность передачи специальных понятий становится самостоятельной лингвистической проблемой: грамматически корректная формулировка не всегда сохраняет исходный смысл.

Для функционирования русского языка в международной научной и образовательной среде существенно сохранение терминологических

значений. Термин закрепляет профессиональное знание, изменение его понятийных границ способно исказить содержание сообщения [1; 2].

Важным аспектом исследования выступает соотношение семантической устойчивости и семантической деградации. В рамках настоящей статьи семантическая устойчивость рассматривается как способность терминологической единицы сохранять существенные компоненты своего специального значения при изменении языковой формы, коммуникативной среды или способа текстовой обработки. Семантическая деградация, напротив, понимается как контекстуально обусловленная утрата либо искажение значимых компонентов профессионального смысла, приводящие к снижению терминологической точности. При этом не всякое изменение значения следует квалифицировать как деградацию: в определённых коммуникативных условиях семантическая адаптация может быть функционально оправданной, если она не нарушает понятийной структуры передаваемой информации.

Профессиональная терминология представляет собой особую подсистему литературного языка, обеспечивающую языковое выражение специальных понятий в пределах определённой области знания или деятельности. В отличие от общеупотребительной лексики термин ориентирован на относительно точную соотнесённость с профессиональным понятием, что обуславливает его системность, дефиниционную закреплённость и функциональную специализированность. Вместе с тем терминологическое значение не является абсолютно неизменным, поскольку развивается вместе с соответствующей научной или профессиональной областью, а также зависит от нормативного, дисциплинарного и коммуникативного контекста [1; 2].

Семантическая устойчивость профессионального термина определяется не отсутствием любых изменений, а сохранением тех признаков, которые обеспечивают его понятийную идентификацию в конкретной терминологической системе. К таким признакам относятся родовая принадлежность понятия, его существенные дифференциальные характеристики, функциональное назначение и отношения с другими единицами профессионального языка. Если в процессе автоматизированной обработки текста указанные характеристики сохраняются, терминологическое значение может рассматриваться как семантически устойчивое даже при изменении грамматической конструкции или использовании допустимого контекстуального эквивалента.

Например, термин «правовая ответственность» в юридическом дискурсе обладает специализированным содержанием и не может во всех контекстах заменяться общеязыковым словом «ответственность». Последнее имеет более широкий семантический объём и может обозначать моральную обязанность, личностное качество или готовность отвечать за собственные действия. В результате замены специального термина общепотребительной единицей возникает риск ослабления его юридической определённости. Однако оценка такой замены должна учитывать контекст, если правовой характер ответственности однозначно устанавливается из окружающего текста, коммуникативная потеря может оказаться несущественной.

Использование искусственного интеллекта в профессиональной коммуникации формирует особые условия функционирования терминологической лексики. Генеративные языковые модели создают текстовые последовательности на основе статистически усвоенных закономерностей и контекстных представлений, вследствие чего их ответы могут демонстрировать высокую степень языковой связности без гарантированного соответствия нормативным определениям специальных понятий [3; 4].

Одним из возможных механизмов семантического нарушения выступает расширение терминологического значения. Оно возникает в тех случаях, когда специальное понятие передаётся посредством единицы с более широким объёмом содержания. Например, замена термина «административное правонарушение» общим обозначением «нарушение» может привести к устранению признаков, позволяющих разграничить административно-правовую категорию и другие виды противоправного либо ненормативного поведения. Если в исходном тексте юридическая квалификация является существенной, такая замена снижает точность передаваемой информации. В качестве иллюстрации рассмотрим исходный термин «административное правонарушение» и потенциально искажённый вариант «нарушение». Во втором случае исчезает указание на административно-правовую квалификацию, объём обозначения расширяется, а существенный дифференциальный признак утрачивается. Это условный пример преобразования, а не зарегистрированный ответ ИИ.

Отдельного внимания заслуживает детерминологизация – переход специальной единицы в общепотребительное функционирование, со-

проводящийся ослаблением или преобразованием её терминологических характеристик. В естественном языковом развитии детерминологизация представляет собой закономерный процесс и не обязательно связана с нарушением языковой нормы. Однако в специализированном тексте непреднамеренная замена строгого профессионального значения общезыковым способна привести к утрате существенных понятийных признаков. Следовательно, негативной следует считать не детерминологизацию как таковую, а её контекстуально неадекватное проявление.

Важным проявлением нарушения семантической устойчивости становится изменение модальных характеристик профессионального высказывания. В юридических и нормативно ориентированных текстах различие между обязательностью, возможностью, допустимостью и запретом имеет принципиальное значение. Замена конструкции «обязан осуществлять» выражением «может осуществлять» не обязательно изменяет отдельный термин, однако преобразует нормативный смысл высказывания. Поэтому оценка терминологической устойчивости в подобных случаях должна учитывать не только лексические единицы, но и их взаимодействие с грамматическими средствами выражения модальности.

Сохранение семантической устойчивости русской профессиональной терминологии приобретает особую значимость в межкультурной коммуникации, поскольку перевод специализированных текстов предполагает взаимодействие не только языковых систем, но и различных способов концептуализации профессиональной действительности. Терминологическая эквивалентность в данном случае определяется степенью совпадения понятийного содержания, функционального назначения и контекстуального употребления единиц исходного и переводящего языков.

Показательным примером является сопоставление русского термина «общественная безопасность» и корейского выражения 공공안전. На уровне общего содержания обе единицы соотносятся с представлением о безопасности общества. Вместе с тем их нормативное и институциональное наполнение не следует автоматически считать тождественным. Для установления степени эквивалентности необходимо сопоставить определения, содержащиеся в соответствующих нормативных источниках, определить объём обозначаемых отношений и установить контекстуальные ограничения употребления. Без такого анализа формально

правильный перевод может создавать иллюзию полного совпадения понятий.

В данном отношении принципиально важно разграничивать три уровня межъязыкового соответствия: формально-лексический, понятийный и функционально-контекстуальный. Формально-лексическое соответствие устанавливается на основании словарных или устойчивых переводных эквивалентов. Понятийное соответствие предполагает сопоставление существенных признаков обозначаемых категорий. Функционально-контекстуальное соответствие определяется способностью переводной единицы выполнять ту же коммуникативную функцию в конкретном профессиональном тексте [2; 5].

В контексте продвижения русского языка за рубежом проблема терминологической эквивалентности выходит за рамки собственно переводческой практики. Она затрагивает качество русскоязычных образовательных материалов, научных публикаций, профессиональных справочных ресурсов и цифровых платформ. Сохранение точности русской терминологии способствует более последовательной передаче специализированного знания и снижает вероятность формирования ошибочных представлений о содержании профессиональных понятий у иноязычных адресатов. Научная новизна работы состоит в предложении авторской пятикомпонентной системы комплексной оценки семантических нарушений в профессиональных ИИ-текстах, объединяющей анализ дефиниции, объёма понятия, контекста, прагматической функции и межъязыкового соответствия.

Первый критерий – дефиниционная адекватность, сохранение родовых и дифференциальных признаков термина в соответствии с профессиональным определением. Отсутствие существенного признака или включение несвойственной характеристики указывает на возможное смысловое нарушение.

Второй критерий – понятийная соразмерность, соответствие объёма исходного и преобразованного понятия; его нарушение проявляется в неоправданном расширении либо сужении значения. Третий критерий – контекстуальная совместимость: соответствие терминологической сочетаемости и отраслевому контексту, исключающее перенос значения из другой профессиональной области. Четвёртый критерий – функционально-прагматическая эквивалентность: сохранение коммуникативного назначения текста, в том числе предписания, разрешения и запрета;

замена «обязан» на «может» меняет нормативную модальность даже при неизменной терминологии.

Пятый критерий – межъязыковая понятийная сопоставимость: сохранение существенных признаков понятия при переводе с учётом отраслевых дефиниций и институциональных различий [5]. Критерии применяются последовательно к исходному термину, его нормативному определению и преобразованному варианту, различия языковой формы сами по себе не считаются ошибкой.

Предупреждение семантических нарушений требует сочетания технологических и лингвистических подходов. В частности, перспективным направлением является использование специализированных терминологических баз, содержащих не только переводные соответствия, но и определения, сведения об отраслевой принадлежности, нормативные контексты и ограничения употребления. Такие ресурсы могут применяться для проверки результатов автоматизированного перевода и повышения последовательности терминологического выбора.

Не менее важным представляется сохранение экспертного участия в подготовке профессиональных текстов. Искусственный интеллект способен ускорять обработку информации и предлагать варианты языкового выражения, однако оценка понятийной адекватности требует обращения к отраслевым знаниям и профессионально закреплённым значениям. Следовательно, лингвистическая экспертиза должна рассматриваться не как исключительно формальная корректура, а как процедура проверки смысловой точности и функциональной пригодности текста.

Проведённый теоретико-лингвистический анализ позволяет заключить, что семантическая устойчивость терминологических единиц определяется сохранением их существенных дефиниционных, понятийных, контекстуальных и функционально-прагматических характеристик. При этом формальная правильность языковой конструкции не всегда свидетельствует о семантической адекватности текста. Потенциальные нарушения могут проявляться в расширении или сужении терминологического значения, контекстуально неоправданной детерминологизации, межотраслевой семантической интерференции, нарушении межъязыковой эквивалентности и изменении модальных характеристик профессионального высказывания. Указанные процессы приобретают особую зна-

чимость в межкультурной коммуникации, где несовпадение национальных терминологических систем затрудняет сохранение исходного понятийного содержания.

Существенным теоретическим положением исследования является разграничение допустимой семантической адаптации и семантической деградации. Изменение языковой формы или выбор контекстуального эквивалента не должны автоматически рассматриваться как нарушение терминологической устойчивости. Определяющим критерием выступает сохранение профессионально значимых признаков понятия и коммуникативной функции высказывания. В связи с этим оценка текстов, создаваемых с применением искусственного интеллекта, требует комплексного подхода, объединяющего дефиниционный, компонентный, контекстуальный и сопоставительный анализ.

Сохранение семантической устойчивости профессиональной терминологии важно для поддержки русского языка в международной научной и образовательной коммуникации. Использование ИИ должно сопровождаться экспертной проверкой дефиниций, контекста и межязыковых соответствий.

Список источников

1. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 3-е изд. – М.: URSS, 2007. – 254 с.
2. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т. Л. Канделаки. – 6-е изд. – М.: URSS, 2012. – 248 с.
3. Bender E. M., Koller A. Climbing towards NLU: On Meaning, Form, and Understanding in the Age of Data // Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. – 2020. – P. 5185–5198. – DOI: 10.18653/v1/2020.acl-main.463.
4. Ji Z., Lee N., Frieske R. et al. Survey of Hallucination in Natural Language Generation // ACM Computing Surveys. – 2023. – Vol. 55, No. 12. – Article 248. – DOI: 10.1145/3571730.
5. ISO 704:2022. Terminology work – Principles and methods. – Geneva: International Organization for Standardization, 2022.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НЕЙРОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Нестерович Ольга Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка как иностранного
учреждения образования «Белорусский
государственный университет культуры
и искусств»

Аннотация: Статья посвящена описанию тенденций развития лингводидактики в сфере русского языка как иностранного в современном мире, дает представление о новейших технологиях обучения русскому языку как иностранному в наши дни, о нейролингводидактических технологиях, помогающих повысить эффективность обучения.

Ключевые слова: лингводидактика, технологии, нейропсихология, когнитивистика, стратегии обучения, нейролингводидактика, нейролингводидактические технологии.

A MODERN PERSPECTIVE ON TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: NEUROLINGUODIDACTIC TECHNOLOGIES

Olga Nesterovich,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Russian as a Foreign Language at the educational institution «Belarusian State University of Culture and Arts»

Abstract: The article is devoted to describing the trends in the development of linguodidactics in the field of teaching Russian as a foreign language in the modern world; it provides an overview of the latest technologies

for teaching Russian as a foreign language today, as well as neurolinguodidactic technologies that help improve the effectiveness of teaching.

Keywords: linguodidactics, technologies, neuropsychology, cognitive science, learning strategies, neurolinguodidactics, neurolinguodidactic technologies.

С начала XXI века в отечественной и мировой лингводидактике наблюдается смещение фокуса внимания с преподавателя на учащегося, с преподавания языка на изучение и усвоение. В центре внимания оказывается не столько преподаватель, владеющий методами и технологиями, сколько сам учащийся, студент, маршрут обучения которого преподавателю нужно выстроить, выбирая определенные стратегии обучения языку, учитывая когнитивные возможности каждого обучающегося.

«К одной из основных тенденций развития образования в мире можно отнести ориентацию на личность обучающегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей», отмечается в постановлении Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» [1]. Основой современного обучения является подход, подразумевающий ориентацию на личность каждого обучающегося. Вариативная последовательность изучения учебного материала стимулирует личную познавательную активность студента. Технологии обучения совмещают объяснительно-иллюстративные способы обучения с отражательно-преобразующей деятельностью мышления студента.

Лингводидактика XXI века получила компонент «нейро», отвечающий за отбор максимально эффективных когнитивных стратегий обучения, помогающих человеку эффективнее воспринимать, обрабатывать, запоминать и применять информацию. Когнитивные стратегии, понимаемые как комбинации интеллектуальных усилий, осознанных приемов и ментальных действий, обеспечивают переработку информации для достижения целей учебного процесса, стимулируют рациональное усвоение, хранение информации в памяти и ее извлечение.

В сфере преподавания русского языка как иностранного разрабатываются специальные технологии коррекции в восприятии внешней информации, а также психологические, эмоциональные или внутренние мотивационные механизмы с целью усвоения русского языка.

Мы живем в удивительно динамичное время. Динамика жизни в современном обществе опережает темпы социального прогресса и даже темпы смены поколений. Это обуславливает необходимость непрерывного обновления знаний. Сегодня особенно остро стоят задачи воспитания личности с навыками самообразования, и, как следствие, необходима оптимизация учебно-воспитательного процесса, организация рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. Эти тенденции в полной мере проявляются в процессе преподавания русского языка как иностранного, поскольку стремление к интенсификации и оптимизации курса русского языка как иностранного обозначены сегодня важной задачей языкового образования.

Нейролингводидактика возникла на стыке нейропедагогики, нейропсихологии и нейролингвистики и разрабатывает новые подходы к индивидуализации языкового обучения. Это междисциплинарное направление, на основе которого в настоящее время разрабатываются эффективные методы обучения, основанные на самых передовых достижениях в области исследований деятельности мозга. Нейролингводидактический подход позволяет по-новому подойти к проблемам обучения русскому языку как иностранному.

Нейропсихологи А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, С. Н. Костромина обозначили проблему использования нейропсихологических и психофизиологических знаний в деятельности учреждений образования [2, 3, 4]. Понимание того, как функционирует мозг во время обучения, каков механизм познания, как нейронные сети и связи участвуют в обработке различных языковых аспектов, помогает значительно улучшить процесс обучения студентов русскому языку как иностранному.

Исследования нейропсихологии и когнитивистики были положены в основу новейших разработок по лингвопсихологии речевой деятельности И. А. Зимней, С. И. Лебединским [5, 6, 7].

Исследования в области нейропсихологии, когнитивистики обеспечивают нас данными о том, как происходит процесс обучения в головном мозге человека. Нейролингводидактические технологии – это инструмен-

тарий, система приемов, позволяющих создать эффективную модель языкового обучения, активировать виды речевой деятельности, «включить» определенные области мозга и установить прочные когнитивные связи между новым содержанием и имеющимся знакомым материалом, а значит – достигнуть поставленных целей быстрого и качественного изучения русского языка как иностранного.

Исследования речевых функций головного мозга оказались актуальными для описания не только работы самих полушарий мозга, но и для анализа разных механизмов обработки информации [8], что является важным фактором для преподавателя русского языка как иностранного при выборе специальных стратегий усвоения языка. Исследованы и описаны закономерности функционирования мозга:

- межполушарные взаимодействия зависят от уровня владения языком (на начальном этапе усвоения иностранного языка наблюдается большее участие правого полушария, а на продвинутом характер межполушарного взаимодействия меняется и преобладает роль левого полушария);

- левое полушарие управляет лингвистической компетенцией, тогда как правое обеспечивает умения, формирующие коммуникативную компетенцию;

- доминирование левого полушария наблюдается при изучении морфологии, а правого – синтаксиса;

- для понимания метафор главная роль принадлежит правому полушарию, при записи лекций и заучивании наизусть работает только левое полушарие;

- письменная речь носит левополушарный характер, разговорная – правополушарный, разные виды публичного дискурса совмещают работу левого и правого полушария;

- обучение должно строиться от практического опыта к теоретическому содержанию, так как человеческий мозг всегда функционирует в режиме связи прежнего опыта с новой ситуацией и мозг находит опору в имеющихся знаниях и представлениях, которые важно постоянно актуализировать в процессе обучения;

- эмоции способствуют сохранению информации в памяти, учебный материал, освоенный в благоприятной атмосфере, лучше запоминается и обладает устойчивыми связями с соответствующим эмоциональным состоянием.

Использование данных нейropsychологии и когнитивистики позволяет преподавателю русского языка как иностранного организовать эффективный учебный процесс, обеспечивающий успешность обучения.

Согласно утверждению Т. В. Ахутиной, ученой-нейropsychолога и психолингвиста, преподавателю необходимо знать не только закономерности процесса приобретения обучающимися речевых умений и навыков, но и четко представлять механизм говорения как на иностранном, так и на родном языке [9].

За связную осмысленную речь отвечают совершенно разные участки мозга. Нижние отделы премоторной области левого полушария, где локализован центр Брока, обеспечивают непосредственно реализацию устной речи. При назывании предмета требуется перекодировка зрительного образа в его звуковой эквивалент. Теменно-затылочные отделы мозга напрямую связаны с этой операцией. Левая височная область обладает важной функцией: она обеспечивает сохранность звуковой структуры слова, что является главным условием адекватного называния предмета. Потребность в правильном назывании предмета включает лобную кору в процесс, управляющий всей активирующей системой мозга. Замысел высказывания воплощается в устную словесную форму благодаря особой роли лобной коры. Работа правого полушария обеспечивает удержание модели ситуации, продуцирование мысли, актуализацию прагматического аспекта, а работа левого позволяет осуществить последовательное развертывание мысли и лексико-грамматическое оформление мысли.

На современном этапе знания нейropsychологии, когнитивистики, лингвopsychологии речевой деятельности позволяют разрабатывать новые подходы к индивидуализации языкового обучения, выстраивать новые траектории обучения. Стратегическая лингводидактика в наши дни, опирающаяся на научные исследования и углубившая когнитивные составляющие обучения, помогает изменить в сторону большей продуктивности обучение русскому языку как иностранному, а компонент «нейро» отвечает за отбор наиболее эффективных стратегий обучения РКИ.

Нейролингводидактические технологии активизируют умения человека, оптимизируют результаты использования разных стратегий обучения как приемов с целью овладения видами речевой деятельности, в ходе выбора которых «включаются» определенные области мозга через установку прочных когнитивных связей между новым содержанием и

имеющимися знаниями для достижения поставленных целей эффективного изучения русского языка как иностранного. Нейротехнологии сегодня названы «новым электричеством» языкового образования.

Список источников

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 [Электронный ресурс]. – URL: <http://adu.by/images/2021/12/konsep-razv-sist-obrazov.pdf> (дата обращения: 17.09.2026).
2. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. – М.: Педагогика, 1963. – Т. 1.
3. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005.
4. Костромина С. Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.
6. Лебединский С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. – Минск: БГУ, 2019.
7. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты. – Минск: БГУ, 2005.
8. Журавлев И. В., Ощепкова Е. С. Мозг и язык: проблема латерализации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2020. – № 4. – С. 22–46. [Электронный ресурс]. – URL: www.tverlingua.ru. (дата обращения: 17.09.2026).
9. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2014.

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

Талыблы Рахима Алосат,
старший преподаватель Бакинского славянского
университета, г. Баку, Азербайджан

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация: В статье исследуются дидактические возможности и методические ограничения интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) и мультимедийных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Актуальность исследования определяется цифровой трансформацией языкового образования, расширением практик персонализированного обучения и необходимостью разработки методически обоснованных моделей применения интеллектуальных образовательных инструментов. На основе анализа научной литературы и представительных результатов педагогического исследования определяются преимущества цифровых инструментов в развитии грамматических, фонетических и коммуникативных навыков. Обосновывается необходимость сочетания цифровых технологий с традиционными методами обучения и педагогическим контролем.

Ключевые слова: искусственный интеллект, мультимедийные технологии, русский язык как иностранный, РКИ, адаптивное обучение, автоматическое распознавание речи, морфология, коммуникативная компетенция.

1. Введение

Цифровая трансформация образования обуславливает необходимость пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса, разработке образовательного контента и оценке результатов обучения. Одним из наиболее значимых направлений этих изменений становится внедрение технологий искусственного интеллекта, обеспечивающих обработку информации, генерацию учебных материалов, анализ языковой продукции обучаемых и адаптацию образовательных заданий к индивидуальным потребностям студентов.

В отличие от традиционных цифровых средств, выполняющих преимущественно информационные и организационные функции, современные интеллектуальные системы способны поддерживать интерактивное взаимодействие, предоставлять персонализированную обратную связь и моделировать коммуникативные ситуации. В сочетании с мультимедийными технологиями данные возможности формируют новые условия для развития языковых навыков, расширения самостоятельной учебной практики и повышения доступности образовательных ресурсов.

Мультимедийная образовательная среда предполагает интеграцию текстовой, аудиальной, визуальной и видеографической информации в едином учебном пространстве. Использование нескольких каналов представления материала позволяет разнообразить способы предъявления языковых единиц, создавать контекст для их интерпретации и обеспечивать взаимодействие между восприятием информации и практической деятельностью обучаемого. В свою очередь, искусственный интеллект расширяет функциональные возможности мультимедийной среды за счёт автоматического распознавания речи, генерации диалогов, адаптации заданий и анализа результатов выполнения упражнений.

В научной литературе взаимодействие искусственного интеллекта и мультимедийных технологий рассматривается как перспективное направление развития интеллектуальных образовательных систем. Применение мультимодальных моделей позволяет обрабатывать различные типы информации и устанавливать взаимосвязи между текстовым, звуковым и визуальным содержанием [1, с. 37]. В образовательном контексте это создаёт предпосылки для формирования интерактивных языковых сред, в которых обучаемый может одновременно воспринимать языковой материал, использовать его в коммуникации и получать обратную связь.

По мнению Е. В. Сизовой, применение искусственного интеллекта и иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам расширяет возможности аудиторной и внеаудиторной практики, способствует повышению учебной мотивации и развитию иноязычной и лингвокультурной компетенций [2, с. 5]. Вместе с тем эффективность цифровых решений определяется не только техническими характеристиками используемых платформ, но и их соответствием целям обучения, уровню языковой подготовки студентов и принципам современной методики преподавания иностранных языков.

Особую актуальность данная проблематика приобретает в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Русский язык характеризуется развитой системой словоизменения, сложной организацией падежных форм, категориями грамматического рода, вида глагола, согласования и управления. Существенные трудности могут возникать также при освоении кириллической графики, различении твёрдых и мягких согласных, постановке словесного ударения, восприятии редуцированных гласных и формировании интонационных моделей.

Для азербайджаноязычных студентов изучение русского языка предполагает преодоление различий между родным и изучаемым языками на фонетическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом уровнях. В связи с этим цифровые образовательные инструменты целесообразно оценивать не только с точки зрения их общей эффективности, но и с учётом конкретных языковых трудностей, возникающих в процессе обучения данной категории студентов.

Дополнительным фактором является ограниченность естественной русскоязычной коммуникативной среды для обучающихся, которые изучают язык преимущественно в аудитории. В этих условиях мультимедийные материалы, диалоговые системы и приложения для тренировки произношения способны расширить возможности самостоятельной практики и обеспечить более регулярный контакт с изучаемым языком.

Однако использование искусственного интеллекта в языковом образовании сопряжено с рядом методических и этических проблем. Генеративные системы могут предоставлять неточные сведения, допускать грамматические ошибки, недостаточно учитывать культурный контекст и формировать ответы, не соответствующие уровню языковой подготовки студента. Автоматизированная оценка речи также не всегда позволяет достоверно определить характер произносительной ошибки. Кроме

того, чрезмерная зависимость от цифровых инструментов способна ограничивать самостоятельную мыслительную деятельность и снижать интенсивность непосредственного взаимодействия между преподавателем и обучаемым [3, с. 314].

Следовательно, интеграция ИИ в преподавание РКИ требует перехода от эпизодического использования цифровых ресурсов к системной модели, в которой технические средства применяются в соответствии с конкретными образовательными задачами и под методическим контролем преподавателя.

Несмотря на расширение исследований в области цифрового языкового образования, сохраняется потребность в комплексном рассмотрении возможностей различных классов ИИ-инструментов применительно к специфике русского языка и условиям обучения студентов с азербайджанским языковым фоном.

Цель исследования заключается в выявлении дидактических возможностей и методических ограничений использования искусственного интеллекта и мультимедийных технологий в обучении русскому языку как иностранному, а также в обосновании принципов их интеграции в образовательный процесс.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**: – проанализировать научные подходы к применению искусственного интеллекта и мультимедиа в языковом образовании;

– рассмотреть возможности адаптивных платформ, генеративных языковых моделей и систем автоматического распознавания речи в преподавании РКИ;

– сопоставить результаты обучения в традиционном и смешанном форматах на материале педагогического исследования;

– выявить преимущества и ограничения цифровых инструментов при формировании грамматических, фонетических и лингвокультурных компетенций;

– сформулировать методические принципы интеграции интеллектуальных технологий в обучение русскому языку с учётом особенностей азербайджаноязычных студентов.

Научная новизна заключается в систематизации дидактических возможностей различных классов ИИ-инструментов применительно к

обучению РКИ и в разработке комплексного подхода к их использованию, учитывающего языковую специфику русского языка, особенности учебной аудитории и необходимость педагогического контроля.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения предложенных подходов при разработке учебных занятий, организации самостоятельной работы студентов и совершенствовании методики преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования.

2. Материалы и методы

2.1. Дизайн исследования

Исследование включало два взаимосвязанных направления: теоретико-аналитическое и экспериментально-педагогическое.

На первом этапе проводился анализ научных публикаций, посвящённых искусственному интеллекту в образовании, компьютерно-опосредованному обучению иностранным языкам, адаптивным образовательным системам и цифровой методике преподавания РКИ. В качестве информационной основы использовались научные публикации, представленные в базах РИНЦ, Scopus и Web of Science. Поиск осуществлялся по ключевым понятиям: «русский язык как иностранный», «искусственный интеллект в образовании», «адаптивное обучение», «автоматическое распознавание речи», «Russian as a Foreign Language» и «Computer-Assisted Language Learning».

На втором этапе проводилось квазиэкспериментальное педагогическое исследование на базе Бакинского славянского университета. Его задачей являлось сопоставление динамики развития языковых навыков при традиционной организации обучения и при использовании смешанной модели, включающей структурированную самостоятельную работу с цифровыми инструментами.

Теоретический анализ был направлен на определение методических возможностей и ограничений рассматриваемых технологий. Экспериментальная часть позволила сопоставить результаты обучения по отдельным языковым компонентам и оценить перспективы использования ИИ в работе с азербайджаноязычными студентами.

2.2. Выборка

В исследовании приняли участие 40 студентов первого курса бакалавриата Бакинского славянского университета, родным языком которых являлся азербайджанский. Участники были распределены на экспериментальную и контрольную группы по 20 человек в каждой.

Исходный уровень владения русским языком определялся в диапазоне A1–A2 в соответствии с общеевропейской шкалой языковых компетенций CEFR и оценивался посредством входного тестирования.

Согласно представленным результатам предварительной диагностики, статистически значимых различий между группами по исходным показателям не выявлено ($t = 0,73$; $p = 0,47$). Это позволило осуществить последующее сопоставление динамики результатов обучения с учётом исходной сопоставимости групп.

2.3. Экспериментальное воздействие

Продолжительность экспериментального обучения составила два семестра, или 32 учебные недели.

Контрольная группа занималась в традиционном аудиторном формате с использованием учебно-методических комплексов «Дорога в Россию» и «Русский язык: 5 элементов». Объём учебной нагрузки составлял 18 академических часов в неделю.

В экспериментальной группе применялась модель смешанного обучения (blended learning), объединяющая аудиторные занятия и целенаправленную самостоятельную работу с цифровыми ресурсами. Аудиторная нагрузка составляла 14 академических часов в неделю, а дополнительные четыре часа отводились на выполнение заданий с использованием цифровых инструментов.

В экспериментальной модели были выделены четыре направления работы.

Первое направление – развитие лексической и грамматической компетенций. Использовались адаптивные платформы и приложения для изучения лексики, повторения грамматических конструкций и закрепления ранее освоенного материала. Особое внимание уделялось падежным формам, согласованию слов и употреблению глагольных конструкций.

Второе направление – развитие коммуникативных навыков. Диалоговая система на основе большой языковой модели использовалась для моделирования повседневных и учебно-профессиональных

ситуаций, выполнения письменных заданий и организации диалогической практики. Взаимодействие осуществлялось по заранее подготовленным инструкциям, предусматривающим адаптацию лексики и грамматики к уровню обучаемого.

Третье направление – совершенствование произношения. Применялись приложения с технологиями автоматического распознавания речи (Automatic Speech Recognition, ASR), позволяющие сопоставлять речевую продукцию студента с ожидаемым результатом и выявлять отдельные трудности произношения.

Четвёртое направление – развитие навыков аудирования и лингвокультурной компетенции. Использовались видеоматериалы, подкасты, интервью и адаптированные новостные тексты на русском языке. Работа с каждым материалом сопровождалась заданиями на понимание содержания, выделение ключевой лексики и интерпретацию коммуникативного контекста.

Использование цифровых инструментов сочеталось с традиционными формами аудиторной работы, обсуждением ошибок и разбором трудностей под руководством преподавателя.

2.4. Инструменты измерения

Для оценки динамики обучения применялись входное, промежуточное и итоговое тестирование. Анализировались следующие показатели: общий прогресс в овладении русским языком; уровень сформированности грамматической и лексической компетенций; качество выполнения устных коммуникативных заданий; динамика произносительной точности; особенности восприятия студентами цифровых образовательных инструментов.

Оценка устной речи проводилась с использованием экспертного анализа по критериям, соотнесённым с уровнями CEFR. Согласно представленным данным, в оценивании участвовали два эксперта, а коэффициент межэкспертной согласованности составил $k = 0,81$. Дополнительно изучались рефлексивные записи студентов о работе с мультимедийными материалами и результаты полуструктурированных интервью, направленных на выявление субъективной оценки полезности цифровых инструментов и возникавших трудностей. Для статистической обработки применялись методы сравнительного анализа, включая t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ и оценку размера эффекта с использованием коэффициента d Коэна. Статистическая значимость определялась

на основании соответствующих критериев, при этом интерпретация результатов должна учитывать объём выборки и особенности квазиэкспериментального дизайна.

3. Результаты и обсуждение

3.1. Влияние смешанной модели обучения на общие результаты освоения русского языка

Согласно представленным результатам эксперимента, по итогам двух семестров экспериментальная группа продемонстрировала более выраженную положительную динамику суммарных показателей владения русским языком по сравнению с контрольной группой. Прирост в экспериментальной группе составил 31,2 балла, тогда как в контрольной группе он достиг 19,7 балла. Различие между показателями характеризовалось как статистически значимое ($t = 4,58$; $p < 0,001$; $d = 0,71$). Полученные результаты указывают на потенциальную эффективность смешанной модели обучения, при которой аудиторная работа дополняется регулярной индивидуальной практикой с цифровыми средствами. Существенное значение имеет возможность многократного повторения материала, получения оперативной обратной связи и самостоятельного выбора темпа выполнения заданий. Промежуточное тестирование, проведённое на 16-й неделе, согласно представленным наблюдениям, выявило более выраженное увеличение показателей экспериментальной группы во второй части периода обучения. Такая динамика может быть связана с постепенным освоением цифровых инструментов, формированием устойчивых учебных привычек и накоплением опыта самостоятельной работы. Вместе с тем установление причинной связи между продолжительностью использования цифровых ресурсов и ускорением учебного прогресса требует дополнительных данных. На динамику результатов могли влиять мотивация студентов, регулярность выполнения заданий и особенности взаимодействия с преподавателем.

Таким образом, результаты поддерживают целесообразность дальнейшего изучения смешанных моделей обучения РКИ, предусматривающих сочетание традиционного преподавания и индивидуализированной цифровой практики [5].

3.2. Формирование грамматической компетенции

Одним из наиболее значимых результатов исследования стала положительная динамика грамматических показателей в экспериментальной группе. Прирост по соответствующему субтесту составил 18,4 балла, тогда как в контрольной группе он равнялся 10,2 балла ($t = 5,11$; $p < 0,001$; $d = 0,84$). Данный результат представляет особый интерес с учётом морфологической организации русского языка. Освоение падежной системы, согласования, управления и глагольных форм требует не только понимания теоретических правил, но и многократного применения грамматических конструкций в разнообразных контекстах.

Адаптивные платформы могут способствовать формированию грамматических навыков посредством повторения ранее изученного материала, постепенного усложнения заданий и концентрации внимания на наиболее часто допускаемых ошибках. Дополнительным преимуществом является возможность выполнять упражнения вне аудитории и возвращаться к сложным темам без ограничений, связанных с общим темпом учебного занятия. Вместе с тем положительная динамика письменных грамматических показателей не обязательно означает аналогичное развитие спонтанной устной речи. Согласно результатам представленного исследования, экспериментальная группа продемонстрировала более высокую точность письменной продукции, однако убедительного преимущества в спонтанном устном порождении выявлено не было.

Это различие свидетельствует о необходимости разграничивать знание грамматических правил, способность правильно применять их в письменных заданиях и автоматизированное использование языковых конструкций в реальном общении. Формирование последнего требует регулярной коммуникативной практики, в том числе диалогов, ролевых игр, дискуссий и ситуационных заданий. Следовательно, цифровые грамматические упражнения следует рассматривать как инструмент закрепления языкового материала, который должен дополняться речевой практикой под руководством преподавателя [6–7].

3.3. Использование мультимедиа при освоении кириллической графики

Освоение кириллицы является важным этапом начального обучения русскому языку для студентов, ранее не использовавших данную графическую систему в качестве основной. На этом этапе необходимо сфор-

мировать устойчивые связи между графическим образом буквы, её звуковым значением и употреблением в составе слова. В экспериментальной модели применялись интерактивные задания, анимированные прописи, упражнения на распознавание букв и мультимедийные материалы с русскоязычными субтитрами. Согласно представленным данным, использование таких средств позволило сократить время освоения алфавита в экспериментальной группе на 31% по сравнению с контрольной.

Возможное объяснение полученного результата связано с сочетанием зрительного и слухового восприятия, а также с возможностью немедленно повторять задания и корректировать ошибки. Интерактивные упражнения обеспечивают более активное участие обучаемого в процессе освоения графических форм, чем исключительно объяснительный формат подачи материала. Использование видеоматериалов с субтитрами также создаёт условия для одновременного восприятия звучащего слова и его письменного представления. При методически правильной организации это может способствовать развитию навыков чтения, распознаванию слов и установлению соответствий между графическими и фонетическими элементами.

Данные наблюдения согласуются с положениями теории двойного кодирования А. Пайвио [8] и когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера [9], рассматривающих особенности обработки вербальной и невербальной информации.

Однако эффективность мультимедиа зависит от соответствия сложности материала уровню подготовки студентов. Избыточное количество визуальных элементов, анимации и дополнительных звуковых сигналов может отвлекать внимание от учебной задачи. Поэтому при разработке мультимедийных упражнений необходимо соблюдать принцип функциональной целесообразности каждого элемента.

3.4. Возможности и ограничения автоматического распознавания речи

Формирование произносительных навыков представляет собой одно из наиболее сложных направлений преподавания РКИ. Для русской фонетики характерны противопоставление твёрдых и мягких согласных, редукция безударных гласных, ассимиляция согласных, особенности словесного ударения и интонации. Эти явления требуют систематической тренировки слухового восприятия и артикуляции.

Технологии автоматического распознавания речи позволяют организовать дополнительную практику произношения, обеспечивая возможность многократного воспроизведения слов, фраз и небольших текстов. В отличие от традиционных упражнений, цифровые приложения могут предоставлять оперативную реакцию на речевой ввод и помогать обучаемому выявлять отдельные трудности.

Согласно представленным результатам, индекс произносительной точности экспериментальной группы увеличился на 24,3%, тогда как в контрольной группе прирост составил 9,8%. Межгрупповое различие характеризовалось как статистически значимое ($t = 5,87$; $p < 0,001$; $d = 0,91$).

Данные показатели свидетельствуют о перспективности использования речевых технологий в качестве дополнительного средства тренировки произношения. Вместе с тем их интерпретация требует уточнения характеристик измерительного инструмента, поскольку точность автоматического распознавания текста не тождественна фонетической корректности речи.

Существенным ограничением является чувствительность систем распознавания к акцентным особенностям речи. На начальном этапе обучения система может неверно интерпретировать произнесённое слово, не распознать допустимый вариант произношения или предоставить обратную связь, которая не отражает реальную природу ошибки.

Поэтому автоматизированная оценка должна использоваться в сочетании с прослушиванием эталонных образцов, фонетическими объяснениями и экспертной оценкой преподавателя. Особое значение имеет разработка заданий, ориентированных на конкретные фонетические трудности азербайджаноязычных студентов.

Перспективным направлением дальнейшей работы является создание специализированных систем оценки произношения, способных учитывать особенности речи изучающих русский язык как иностранный и различать ошибки, связанные с фонологической интерференцией, и допустимые индивидуальные вариации произношения.

3.5. Диалоговые языковые модели и развитие лингвокультурной компетенции

Генеративные языковые модели расширяют возможности организации коммуникативной практики в процессе изучения иностранного

языка. Они позволяют создавать диалоги, объяснять значение слов, моделировать ситуации повседневного общения, формировать задания различной сложности и предоставлять комментарии к письменным ответам.

В преподавании РКИ особое значение имеет возможность обсуждать не только лексическое значение языковых единиц, но и особенности их употребления в определённых коммуникативных ситуациях. Студенты могут задавать вопросы о стилистических различиях, устойчивых выражениях, речевой этикете, коннотациях и культурно обусловленных значениях слов.

Согласно представленным результатам качественного анализа интервью, 79% опрошенных студентов экспериментальной группы положительно оценили возможность обращаться к диалоговой системе за разъяснениями относительно контекста употребления языковых единиц. При этом 58% участников сообщили, что замечали в ответах системы культурные неточности или устаревшие интерпретации, которые требовали дополнительной проверки.

Эти наблюдения демонстрируют двойственный характер применения генеративных систем. С одной стороны, они расширяют возможности самостоятельной языковой практики и обеспечивают доступ к дополнительным объяснениям. С другой стороны, качество их ответов не всегда соответствует требованиям лингвистической и культурной точности.

Формирование лингвокультурной компетенции предполагает понимание связи между языком, социальными нормами, историческим контекстом и коммуникативным поведением носителей языка. Подобные знания невозможно свести исключительно к усвоению словарных определений или автоматизированных объяснений.

В связи с этим преподаватель выполняет функцию интерпретатора культурных значений, эксперта по языковым нормам и организатора коммуникативной практики. Генеративные системы могут использоваться для предварительного ознакомления с материалом и постановки проблемных вопросов, однако их ответы должны критически оцениваться и при необходимости корректироваться.

Таким образом, применение диалоговых ИИ-инструментов наиболее целесообразно в рамках педагогической модели, объединяющей самостоятельную работу, критическое осмысление информации и последующее обсуждение с преподавателем.

3.6. Аутентичные мультимедийные материалы как ресурс языкового погружения

Аутентичные материалы занимают важное место в коммуникативной методике преподавания иностранных языков, поскольку позволяют знакомить обучаемых с реальным функционированием языка за пределами специально разработанных учебных текстов.

В условиях ограниченного непосредственного контакта с русскоязычной средой мультимедийные ресурсы создают дополнительные возможности для восприятия различных речевых регистров, интонационных моделей, лексических единиц и коммуникативных ситуаций. К таким ресурсам относятся интервью, видеоблоги, подкасты, фрагменты художественных фильмов, информационные материалы и образовательные видеозаписи.

В экспериментальной модели работа с мультимедиа предусматривала не только просмотр или прослушивание материала, но и выполнение заданий на понимание содержания, выделение ключевой информации, анализ лексики и рефлексия по поводу изученного.

Согласно результатам анализа учебных дневников, наибольшую субъективную ценность студенты приписывали материалам, отражающим естественную разговорную коммуникацию, в частности интервью и видеоблогам. Подобные ресурсы предоставляют возможность наблюдать за употреблением языковых единиц в контексте и знакомиться с различиями между книжной и разговорной речью [10].

Вместе с тем аутентичность материала сама по себе не гарантирует его образовательной эффективности. Слишком высокая скорость речи, незнакомая лексика и сложные культурные отсылки могут затруднять понимание содержания, особенно на уровнях A1–A2.

Поэтому преподавателю необходимо предварительно оценивать языковую сложность материала, определять учебную цель и подготавливать систему заданий, обеспечивающую постепенный переход от общего понимания содержания к более детальному анализу языковых явлений.

Сочетание аутентичных ресурсов с ИИ-инструментами позволяет адаптировать материалы к уровню студентов, формировать словарные списки, разрабатывать вопросы и создавать упражнения для последующего обсуждения. При этом исходный контент и сгенерированные на его основе задания должны проверяться преподавателем.

3.7. Методические ограничения и риски использования искусственного интеллекта

Несмотря на значительный дидактический потенциал, использование ИИ в преподавании РКИ сопряжено с рядом ограничений, которые необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса.

Во-первых, проблема языковой и методической адаптации. Универсальные языковые модели и цифровые платформы не всегда учитывают специфику русского языка как иностранного. Система может предоставить грамматически корректный пример, который, однако, оказывается слишком сложным для начинающего студента или не соответствует последовательности освоения языкового материала.

Во-вторых, риск недостоверной обратной связи. Автоматическая проверка грамматики и произношения не всегда позволяет определить характер ошибки и предложить методически обоснованное объяснение. Некритичное принятие рекомендаций цифровой системы способно закреплять неправильные представления о языковой норме.

В-третьих, ограниченность контекстуального и культурного понимания. Генеративные системы могут воспроизводить стереотипные интерпретации, упрощать культурные явления или не учитывать особенности речевого этикета. В результате возникает необходимость проверки сгенерированных объяснений и сопоставления их с надёжными источниками.

В-четвёртых, риск снижения самостоятельности обучаемых. Чрезмерное использование автоматической генерации текстов и готовых ответов может ограничивать развитие навыков самостоятельного письма, анализа и аргументации. Поэтому цифровые задания должны предусматривать не только получение результата, но и объяснение, обоснование и последующую переработку ответа самим студентом.

В-пятых, необходимость обеспечения академической добросовестности и защиты данных. При использовании цифровых платформ следует учитывать правила обработки персональной информации, условия хранения пользовательских данных, прозрачность оценки и требования к самостоятельности учебной работы.

В-шестых, сохранение роли преподавателя. Искусственный интеллект способен автоматизировать отдельные операции и расширять возможности самостоятельной практики, но не заменяет педагогическую

диагностику, индивидуальное сопровождение, организацию живой коммуникации и интерпретацию социокультурных смыслов.

Следовательно, эффективное применение цифровых инструментов требует разработки методических рекомендаций, определения допустимых форм использования ИИ и формирования у студентов навыков критической оценки генерируемой информации.

4. Методическая модель интеграции ИИ и мультимедиа в обучение РКИ

На основании рассмотренных теоретических положений и представленных результатов исследования предлагается модель интеграции искусственного интеллекта и мультимедийных средств, основанная на согласованном использовании традиционного преподавания, цифровой практики и педагогической обратной связи.

Модель включает четыре взаимосвязанных этапа.

Первый этап – диагностика и постановка учебных целей. Преподаватель определяет исходный уровень владения русским языком, выявляет типичные затруднения студентов и формулирует конкретные цели обучения. Для азербайджаноязычных обучаемых особое внимание может уделяться падежным конструкциям, согласованию, фонетическим особенностям и освоению кириллической графики.

Второй этап – организация адаптивной самостоятельной практики. Студенты используют цифровые платформы, диалоговые системы и мультимедийные материалы для выполнения заданий, соответствующих их уровню подготовки. Объём и сложность упражнений определяются учебными целями, а не техническими возможностями конкретного инструмента.

Третий этап – коммуникативное применение и педагогическая коррекция. Результаты самостоятельной работы переносятся в аудиторную практику. Студенты участвуют в диалогах, обсуждениях и ролевых играх, а преподаватель анализирует возникающие трудности, корректирует ошибки и обеспечивает связь между усвоением правил и реальным речевым поведением.

Четвёртый этап – оценка и рефлексия. Обучаемые анализируют собственный прогресс, сопоставляют результаты до и после выполнения заданий и оценивают качество полученной автоматизированной обрат-

ной связи. Преподаватель определяет, какие инструменты оказались полезными, и корректирует последующую индивидуальную траекторию обучения.

Практическая реализация данной модели предполагает соблюдение четырёх принципов.

1. **Принцип лингвистической обусловленности.** Выбор цифровых инструментов должен учитывать особенности русского языка, уровень владения им и типичные трудности конкретной группы обучаемых.

2. **Принцип культурной контекстуализации.** Языковые единицы необходимо изучать в связи с ситуациями их употребления, нормами речевого этикета и культурными реалиями. Автоматизированные объяснения должны дополняться проверенными материалами и педагогическим комментарием.

3. **Принцип педагогической дополнительности.** Искусственный интеллект рассматривается как средство расширения образовательных возможностей, а не как замена преподавателя. Ответственность за постановку целей, интерпретацию результатов и оценивание сохраняется за педагогом.

4. **Принцип критической цифровой грамотности.** Студенты должны уметь оценивать достоверность сгенерированной информации, выявлять возможные ошибки и использовать цифровые ресурсы осознанно, соблюдая требования академической добросовестности.

Предлагаемая модель позволяет рассматривать цифровизацию преподавания РКИ не как механическое внедрение отдельных приложений, а как методически организованную систему, ориентированную на развитие языковых и коммуникативных компетенций.

5. Заключение

Проведённое исследование посвящено выявлению дидактических возможностей и методических ограничений интеграции искусственного интеллекта и мультимедийных технологий в обучение русскому языку как иностранному. Анализ теоретических подходов и представленных результатов педагогического эксперимента позволяет рассматривать смешанное обучение как перспективную модель организации языковой подготовки, обеспечивающую сочетание аудиторной работы, самостоятельной практики и цифровой обратной связи.

Согласно результатам эксперимента, экспериментальная группа продемонстрировала более выраженный прирост суммарных показателей владения русским языком, грамматической компетенции и произносительной точности. Положительная динамика наблюдалась также при использовании интерактивных мультимедийных средств для освоения кириллической графики. Эти результаты указывают на потенциальную педагогическую ценность адаптивных платформ, речевых технологий и мультимедийных ресурсов при условии их целенаправленного включения в учебный процесс.

Вместе с тем выявленные особенности подтверждают, что повышение точности выполнения грамматических упражнений не обязательно сопровождается сопоставимым развитием спонтанной устной речи. Аналогичным образом автоматизированная оценка произношения и генерация лингвокультурных объяснений требуют критической проверки и педагогического сопровождения.

К основным ограничениям применения ИИ в РКИ относятся недостаточная адаптация отдельных цифровых инструментов к потребностям начинающих иностранных студентов, вероятность грамматических и культурных неточностей, ограничения автоматического распознавания акцентной речи, а также риск снижения самостоятельности обучаемых при некритичном использовании генеративных систем.

В связи с этим эффективность цифровой трансформации преподавания РКИ следует оценивать не по количеству используемых технологий, а по степени их соответствия образовательным целям, языковым потребностям студентов и требованиям методически организованного обучения.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно выделить разработку специализированных цифровых ресурсов для РКИ, совершенствование автоматизированной оценки произношения иностранных учащихся, изучение влияния родного языка на результаты использования ИИ-инструментов и проведение более масштабных сравнительных педагогических исследований.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта и мультимедийных средств открывает дополнительные возможности для индивидуализации языкового обучения, расширения коммуникативной практики и развития учебной автономии. Однако устойчивый обра-

зовательный эффект достигается при условии системного методического проектирования, критического использования цифровых ресурсов и сохранения центральной роли преподавателя в формировании языковой и лингвокультурной компетенции.

Список источников

1. Кабанова В. В., Логунова О. С. Применение искусственного интеллекта при работе с мультимедийной информацией // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 6 (111). С. 23–41.
2. Сизова Е. В. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в отечественной и зарубежной лингводидактике: аналитический обзор // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. № 6. С. 48.
3. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. № 2. С. 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
4. Толибова Ф. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание русского языка как иностранного: методологические возможности и вызовы // Ilgʻor iqtisodiyot va pedagogik texnologiyalar. 2025. № 6. С. 195–203. DOI 10.60078/3060-4842-2025-vol2-iss6-pp195-203. – EDN EBZXRZ.
5. Pane J. F., Steiner E. D., Baird M. D., Hamilton L.S. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. Santa Monica: RAND Corporation, 2017. 112 p.
6. Anderson J. R. The Architecture of Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1983. 345 p.
7. DeKeyser R. Practice in a Second Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 356 p.
8. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford: Oxford University Press, 1986. 322 p.
9. Mayer R. E. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 222 p.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ К. Д. УШИНСКОГО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Тошнӣёзов Фаррух Ойбек ўгли,
ассистент кафедры педагогики и преподавания
языков Ургутского факультета Самаркандского
государственного педагогического института

Аннотация: В статье рассматривается использование произведений К. Д. Ушинского на занятиях по русскому языку как иностранному. На примере произведений «Ветер и солнце», «Два козлика» и «Четыре желания» показано, как художественные тексты помогают расширять словарный запас, развивать устную и письменную речь, учить студентов выражать свое мнение и участвовать в диалоге. Предлагаются конкретные упражнения для практического применения на занятиях РКИ. Описан опыт апробации заданий со студентами первого курса уровня А1.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, художественный текст, чтение, говорение, речевые упражнения.

THE WORKS OF K. D. USHINSKY AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN LEARNERS

Abstract. The article examines the use of K. D. Ushinsky's literary works in teaching Russian as a foreign language. Using the works "The Wind and the Sun," "Two Billy Goats," and "Four Wishes" as examples, it demonstrates how literary texts can help learners expand their vocabulary, develop oral and written communication skills, express their opinions, and participate in dialogues. The article also presents practical exercises that can be used in Russian as a Foreign Language (RFL) class and describes the experience of testing them with first-year A1-level students.

Keywords: K. D. Ushinsky, Russian as a foreign language, communicative competence, literary text, reading, speaking, speech exercises.

Введение

Изучение иностранного языка считается эффективным, если учащиеся не только запоминают новые слова и правила, но и используют их в живом общении. Для этого важно подбирать тексты, которые вызывают интерес, помогают обсуждать знакомые жизненные ситуации, дают возможность выразить собственное мнение. В этом плане полезно введение в учебный процесс чтения небольших рассказов и басен, в которых раскрываются отношения между персонажами, описываются интересные события, обсуждаются вопросы поведения человека в разных жизненных ситуациях. Такие произведения можно использовать для пересказа, составления диалогов, обсуждения поступков героев и выполнения творческих заданий. Особое место в отечественной педагогике занимает наследие Константина Дмитриевича Ушинского. Он придавал большое значение родному языку, чтению и их роли в развитии личности. На связь языка с образованием и воспитанием человека обращают внимание разные исследователи, в частности Е. С. Жильцова [1]. Я выбрал сказки Ушинского, потому что они, во-первых, короткие, во-вторых, в них почти не встречается сложных для понимания слов, и их удобно читать.

Цель статьи – показать, как произведения «Ветер и солнце», «Два козлика», «Четыре желания» можно использовать для развития коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Практическая работа с басней «Ветер и солнце»

В работе с иностранными учащимися уровня А2–В1 басня К. Д. Ушинского «Ветер и солнце» может использоваться для развития навыков чтения, говорения и расширения словарного запаса. Выбор данного текста обусловлен доступностью сюжета, наличием образных выражений и возможностью обсудить ситуации, знакомые учащимся из повседневной жизни. Работа с басней организуется в три этапа. На предтекстовом этапе преподаватель предлагает учащимся назвать ассоциации со словами *ветер* и *солнце*, рассмотреть иллюстрацию и предположить содержание произведения. Затем учащиеся знакомятся с новой лексикой: *налететь*, *закутываться*, *свирепеть*, *обогреть*, *кроткий*. Для закрепления семантики слов используются карточки, сопоставление слов с их зна-

чениями и интерактивные упражнения. На притекстовом этапе учащиеся читают басню, отвечают на вопросы по содержанию и устанавливают последовательность событий. В упражнении «Почему это произошло?» они объясняют поступки персонажей, используя конструкции *потому что, поэтому и в результате*. Например: *Путешественник крепче закутывался в плащ, потому что Ветер усиливал свои порывы*. Такие задания помогают осмыслить содержание текста и развивают умение выражать причинно-следственные связи средствами русского языка. На послетекстовом этапе учащиеся сравнивают поведение Ветра и Солнца, обсуждают мораль басни и приводят примеры из собственного опыта. В ролевой игре «Попроси вежливо» они учатся обращаться с просьбами, спокойно реагировать на отказ и искать компромисс. В завершение учащиеся выражают свое отношение к заключительным словам Солнца: *Лаской и добротой можно сделать гораздо больше, чем гневом*.

Предложенная система заданий опирается на коммуникативный подход, предполагающий использование языка для решения практических задач общения, и на принцип поэтапной работы с художественным текстом. Подбор упражнений учитывает уровень владения русским языком: учащимся уровня А2 предлагаются речевые образцы и опорные слова, а учащимся уровня В1 – задания на аргументацию, самостоятельный пересказ и обсуждение авторской мысли. На моих занятиях игра «Попроси вежливо» прошла интересно. Студенты просили друг у друга карандаш, ручку, тетрадь, просили помочь. При этом они старались использовать вежливые слова и выражения: *пожалуйста, дай мне..., если тебе не трудно..., будь добр...*

Практическая работа с произведением К. Д. Ушинского «Два козлика»

Произведение К. Д. Ушинского «Два козлика» можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному для развития навыков чтения, говорения и связной речи. Простой сюжет позволяет учащимся не только понять содержание текста, но и обсудить знакомую жизненную ситуацию – возникновение конфликта и поиск выхода из него. Работа с произведением организуется также в три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе преподаватель предлагает учащимся рассмотреть иллюстрацию узкого мостика и ответить на вопросы: *Почему двум козликам трудно пройти одновременно? Что может произойти, если никто не захочет уступить? Как можно избежать*

ссоры? После обсуждения учащиеся знакомятся с ключевыми выражениями: *уступить дорогу, договориться, спорить, предложить решение, найти компромисс*. Для закрепления лексики можно предложить составить с этими выражениями короткие предложения или подобрать подходящие ситуации из повседневной жизни. На притекстовом этапе учащиеся читают произведение, отвечают на вопросы по содержанию и определяют причины конфликта между героями. Затем они восстанавливают последовательность событий и пересказывают текст, используя слова-связки: *сначала, затем, после этого, в результате*. Например: *Сначала два козлика встретились на узком мосту. Каждый хотел пройти первым. Они не захотели уступить друг другу и упали в воду*. После пересказа преподаватель предлагает учащимся объяснить, почему герои не смогли договориться и как их поведение повлияло на исход ситуации. На послетекстовом этапе проводится ролевая игра «Найдём решение». Учащиеся работают в парах и разыгрывают встречу двух козлов на мосту. Их задача – обсудить возможные варианты действий, выразить согласие или несогласие и прийти к общему решению. В ходе диалога можно использовать речевые модели: *Давай договоримся. Может быть, ты пройдёшь первым? Я согласен. Предлагаю поступить иначе*. В качестве творческого задания учащимся предлагается придумать другое окончание истории и рассказать, как изменился бы результат, если бы герои проявили уступчивость.

Работа с произведением «Два козлика» помогает объединить изучение новой лексики с развитием навыков пересказа, диалогической речи и выражения собственного мнения. Студенты с интересом разыграли сценку по этой сказке. В конце занятия они пришли к выводу, что нужно уважать друг друга.

Практическая работа с произведением «Четыре желания»

Произведение К. Д. Ушинского «Четыре желания» можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному для расширения словарного запаса и развития навыков устной и письменной речи. История Мити, который радуется каждому времени года, помогает учащимся не только познакомиться с тематической лексикой, но и рассказать о собственных впечатлениях и предпочтениях. На предтекстовом этапе преподаватель предлагает учащимся рассмотреть изображения четырех времен года и назвать характерные для каждого сезона природные явления

и занятия. Затем учащиеся знакомятся с выражениями: *тает снег, появляются цветы, желтеют листья, кататься на санках, собирать яблоки*. Для закрепления новых слов можно предложить подобрать к ним подходящие картинки или составить короткие предложения. На притекстовом этапе учащиеся читают произведение и отвечают на вопросы: *Чем Митя занимался зимой? Что ему понравилось весной? Как он провёл лето? Почему его порадовала осень?* После этого они пересказывают основные события, используя слова *сначала, затем, после этого, в результате*. Такое задание помогает понять содержание текста и научиться последовательно излагать мысли. На послетекстовом этапе учащиеся рассказывают о своем любимом времени года. Они описывают погоду, называют любимые занятия и объясняют свой выбор. В качестве речевой опоры можно использовать модель: *Мне нравится... В это время года... Я люблю..., потому что...* Затем учащиеся пишут небольшой текст на тему «Мое любимое время года», в котором делятся личными впечатлениями и сравнивают разные сезоны.

Студенты чаще выбирали весну и лето, потому что им нравятся тёплая погода, яркое солнце, цветущие деревья и прогулки на свежем воздухе. Некоторые выбрали зиму, потому что им нравятся снег, холод и зимние развлечения, а кто-то – осень за красивые листья и богатый урожай. Каждый студент объяснил свой выбор, исходя из личных интересов.

Опыт применения на занятиях

Предложенные задания были апробированы на занятиях по русскому языку со студентами первого курса Ургутского факультета Самаркандского государственного педагогического института с уровнем владения русским языком А1. Текст сначала читал преподаватель, чтобы студенты услышали правильное произношение и запомнили некоторые новые слова. Затем студенты читали текст по цепочке. Работа с каждым произведением строилась в три этапа: до чтения студенты получали подготовительное задание, во время чтения выполняли задания по тексту, а после чтения – задания на обсуждение и закрепление. Перед чтением я знакомил студентов с героями и образами сказки. Для этого использовались презентации, картинки с изображением героев и интерактивные задания на платформе Wordwall. Благодаря этому студенты запоминали новые слова и затем лучше понимали содержание текста.

В целом студенты стали активнее работать на занятиях и начали самостоятельно употреблять в речи выражения из изученных текстов:

уступить дорогу, найти компромисс, давай договоримся, может быть, ты пройдёшь первым? я согласен, тает снег, желтеют листья. Они также использовали речевую модель *Мне нравится..., потому что...* и вспоминали слова Солнца о том, что лаской и добротой можно сделать больше, чем гневом.

Студентам было сложно правильно строить предложения, вежливо выражать свои мысли и разыгрывать диалоги по ролям. Опыт показал, что при опоре на наглядность и интерактивные задания тексты К. Д. Ушинского доступны даже начинающим. Для групп уровня А2–В1 задания можно усложнить за счёт самостоятельного пересказа и обсуждения.

Заключение

Рассмотренные произведения К. Д. Ушинского «Ветер и солнце», «Два козлика» и «Четыре желания» показывают, как художественные тексты можно использовать для развития коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Каждое произведение дает возможность обратиться к определенной теме: доброжелательности в общении, разрешению конфликтов или описанию природы и личных предпочтений. Предложенные задания помогают учащимся не только понимать прочитанное и усваивать новые слова, но и пересказывать события, составлять диалоги, обсуждать поступки героев и выражать собственное мнение. Аprobация со студентами уровня А1 показала, что такая работа повышает активность учащихся на занятиях и помогает им запоминать и использовать в речи выражения из текстов. После этих занятий я сделал для себя вывод, что сказки и басни помогают студентам развивать речь, расширять словарный запас и учиться вежливому общению. Я буду использовать такие тексты и дальше, потому что интересные тексты делают занятия увлекательными и помогают усваивать русский язык через игровые задания.

Список источников

1. Жильцова Е. С. К. Д. Ушинский о значении русского языка в образовании и воспитании (к 190-летию со дня рождения педагога) // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2014. Т. 4, № 5. URL: <https://medconfer.com/node/3258> (дата обращения: 18.10.2026).

2. Ушинский К. Д. Два козлика [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skazka.ru/story/ushinskiy/dva-kozlika/> (дата обращения: 18.10.2026).

3. Ушинский К. Д. Ветер и солнце [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skazka.ru/story/ushinskiy/veter-i-solntse/> (дата обращения: 18.10.2026).

4. Ушинский К. Д. Четыре желания [Электронный ресурс]. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/ushinskij-chetyre-zhelaniya> (дата обращения: 18.10.2026).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИСТОПИИ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ УТОПИИ, АНТИУТОПИИ И ЭВТОПИИ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Файзиханова Ленура Альфредовна,
преподаватель литературы,
Ургенчский технологический университет
RANCH

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические основания понятия «дистопия» в современном литературоведении. Утопия трактуется как наджанровое явление, которое в русской литературе эволюционирует от декларативных форм к «мерцающему» и ироническому утопизму. Анализируются этимология и терминологическая противоречивость понятий «антиутопия» и «дистопия» в русской и англоязычной научных традициях, а также возможности и ограничения термина «эвтопия», обозначающего синтез утопического и антиутопического начал. Привлекается рефлексия В. Н. Войновича и Н. А. Бердяева. Предлагается рабочая модель, в которой утопия, антиутопия и эвтопия рассматриваются как модусы единого утопического сознания, объединяемые понятием «дистопия» в расширенном значении.

Ключевые слова: утопия, антиутопия, эвтопия, дистопия, утопическое сознание, метажанр, постмодернизм, русская литература.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DYSTOPIA: THE RELATIONSHIP BETWEEN UTOPIA, ANTI-UTOPIA AND EUTOPIA IN CONTEMPORARY LITERARY STUDIES

Lenura Alfredovna Fayzixanova,
Lecturer in Literature,
Urgench RANCH Technological University

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations of the concept of dystopia in contemporary literary studies. Utopia is interpreted as a supra-genre phenomenon which in Russian literature evolves from declarative forms to «flickering» and ironic utopianism. The article analyzes the etymology and terminological inconsistency of the concepts «anti-utopia» and «dystopia» in the Russian and Anglophone scholarly traditions, as well as the potential and limitations of the term «eutopia», which denotes a synthesis of utopian and anti-utopian principles. The reflections of V. N. Voinovich and N. A. Berdyaev are considered. A working model is proposed in which utopia, anti-utopia and eutopia are treated as modes of a single utopian consciousness, united by the concept of dystopia in its extended sense.

Keywords: utopia, anti-utopia, eutopia, dystopia, utopian consciousness, metagenre, postmodernism, Russian literature.

Понятия «утопия», «антиутопия» и «дистопия» относятся к числу наиболее употребительных и вместе с тем наименее устойчивых в современном литературоведении. Нередко они используются как синонимы либо как члены простой оппозиции «идеальный мир – мир-кошмар». Однако литература постмодернизма ставит под сомнение саму возможность такого противопоставления: в текстах В. Пелевина, В. Сорокина, Т. Толстой утопическое и антиутопическое начала не столько исключают, сколько проникают друг в друга, и бинарная схема утрачивает свою объяснительную силу. В связи с этим в новейших исследованиях предлагается понятие «дистопии» как художественного феномена, в котором утопическое и антиутопическое находятся в состоянии динамического со- и противопоставления [1, с. 3].

Цель настоящей статьи – уточнить соотношение понятий утопии, антиутопии, эвтопии и дистопии и обосновать рабочую модель, пригодную для анализа русской прозы конца XX – начала XXI века. Для достижения цели используются историко-литературный, сравнительно-терминологический и историко-функциональный методы.

Исходным для нас является положение о том, что утопия представляет собой не жанр, а тип сознания. Н. В. Ковтун убедительно показала некорректность словосочетания «жанр утопии»: утопическое мышление способно воплощаться в романе, рассказе, драме, поэме, то есть является

наджанровым образованием [2]. Из этого следует важный методологический вывод: утопию нельзя рассматривать лишь как предысторию антиутопии или как фон, на котором последняя возникает. Между тем именно такой подход нередко преобладает в исследованиях, посвящённых антиутопии [1, с. 12]. Нам представляется более продуктивным понимать утопию как постоянно действующую константу культуры, которая меняет формы своего выражения, но не исчезает.

История русской литературной утопии подтверждает этот тезис. Её истоки обнаруживаются в масонской и старообрядческой традициях; затем пафос совершенного мироустройства переходит к А. П. Сумарокову и А. Н. Радищеву и получает беллетристическое воплощение у А. С. Пушкина, Ф. В. Булгарина, В. Ф. Одоевского [1, с. 12–13]. В романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?» (1863) обозначается закат «счастливой утопии», однако созданный им образ утопического изобилия сохраняется в каноне вплоть до соцреалистической прозы М. Горького [2, с. 6]. Советская утопическая идеология 1920–1930-х годов строится, по наблюдению Н. В. Ковтун, на принципах «гностической религии»: художественное пространство организуется оппозицией «этот мир – иной мир», а система персонажей – фигурами «пророков» и «миссионеров», знающих будущее [2, с. 19]. Со второй половины 1950-х годов утопия редуцируется до «мерцающего утопизма», а к концу столетия переживает то, что исследователи называют фиаско веры в Утопию [1, с. 15–16]. Существенно, что и в этой финальной точке утопическое сознание не исчезает: оно переходит из декларативной формы в ироническую, игровую, пародийную, то есть именно в те формы, которые характерны для постмодернизма.

Сложнее обстоит дело с понятием антиутопии. Уже сам термин «утопия», введённый Т. Мором, построен на игре слов: греческое «*ou-topos*» («место, которого нет») созвучно «*eu-topos*» («благое место») [3]. Присоединение к нему приставки «анти-» порождает, по наблюдению Чжэн Юнвана, лексический оксюморон: отрицается то, что и без того мыслится как несуществующее [1, с. 16; 4, с. 7]. Показательна и хронология: русское слово «антиутопия» входит в литературоведческий обиход лишь в 1960-е годы, тогда как английский термин «*dystopia*» употреблялся значительно раньше [1, с. 21].

Расхождение терминов отражает и различие научных традиций. В англоязычном утопиеведении, систематизированном Л. Т. Сарджен-

том, разграничиваются эвтопия (позитивная утопия), дистопия (негативная утопия, изображение общества заведомо худшего, чем современное читателю) и антиутопия как критика утопизма или конкретной утопии [3]. В русской традиции антиутопия чаще понимается как самостоятельный жанр или метажанр, возникающий в диалоге с утопией и пародирующий её [5]. Черты такого метажанра обнаруживаются уже у Ф. М. Достоевского («Записки из подполья») и М. Е. Салтыкова-Щедрина («История одного города») [1, с. 12–13], а роман Е. И. Замятина «Мы» становится первой развёрнутой русской антиутопией XX века [1, с. 13]. Таким образом, антиутопия в русском понимании принципиально вторична по отношению к утопии: она существует лишь постольку, поскольку существует утопический проект, который подвергается сомнению.

Именно эта зависимость антиутопии от утопии делает необходимым третий термин. Д. А. Фунтова предложила обозначать понятием «эвтопия» тексты, в которых утопическое и антиутопическое начала синтезируются, не сводясь ни к одному из полюсов; материалом для неё послужил роман В. Сорокина «Теллурия» [6]. Мир этого романа действительно не поддаётся однозначной оценке: распавшееся на множество государств пространство включает и идиллические, и кошмарные модели устройства жизни, причём ни одна из них не утверждается как истинная. Вместе с тем термин содержит очевидное противоречие: в традиции, восходящей к Т. Мору и закреплённой Л. Т. Сарджентом, эвтопия обозначает именно позитивную утопию [3], а не её синтез с противоположным явлением. На эту сложность обращают внимание и исследователи, принимающие термин [1, с. 19].

На наш взгляд, указанное противоречие снимается, если развести уровни описания. Эвтопию целесообразно понимать не как жанр, а как модус – способ сосуществования утопического и антиутопического в пределах одного текста. Тогда утопия, антиутопия и эвтопия предстают тремя модусами единого утопического сознания (утверждение, отрицание и синтез), а понятие «дистопия» в расширенном значении служит родовым обозначением всего этого поля. Такое употребление расходится с англоязычным, где дистопия синонимична негативной утопии, и это расхождение необходимо каждый раз оговаривать.

Предлагаемая модель находит подтверждение в рефлексии самих писателей. В. Н. Войнович, автор романа «Москва 2042», связывал появление антиутопий с разочарованием, которое наступает всякий раз, когда

утопические идеалы применяются для реального переустройства жизни [1, с. 19]. Ещё раньше Н. А. Бердяев сформулировал мысль, которую О. Хаксли взял эпиграфом к роману «О дивный новый мир»: утопии оказались гораздо более осуществимыми, чем казалось прежде, и теперь главный вопрос состоит в том, как избежать их окончательного осуществления и вернуться к обществу менее «совершенному», но более свободному [7]. Обе формулировки, при всём различии акцентов, описывают антиутопию не как противоположность утопии, а как её продолжение – реакцию утопического сознания на собственное воплощение [1, с. 20–21].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, утопия является наджанровым явлением и константой культуры, которая в русской литературе эволюционирует от декларативных форм к «мерцающему» и ироническому утопизму. Во-вторых, антиутопия в русской традиции генетически и функционально зависит от утопии, а терминологическая неустойчивость понятий «антиутопия» и «дистопия» объясняется различием русской и англоязычной научных традиций. В-третьих, понятие «эвтопия» продуктивно при условии, что оно понимается как модус синтеза, а не как жанровое обозначение. Наконец, понятие «дистопия» в расширенном значении позволяет описать художественные миры, в которых утопическое и антиутопическое взаимно определяют друг друга. Перспективу исследования мы видим в применении этой модели к конкретным текстам русской прозы постмодернизма.

Список источников

1. Коваленко А. Г., Ху Цзяжуй. Утопизм и антиутопизм в русской литературе постмодернизма: монография. – М.: МАКС Пресс, 2025. – 204 с.
2. Ковтун Н. В. Русская литературная утопия второй половины XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Томск, 2005.
3. Sargent L. T. The Three Faces of Utopianism Revisited // Utopian Studies. – 1994. – Vol. 5, No. 1. – P. 1–37.
4. Чжэн Юнван. Исследование русской антиутопической литературы. – Пекин: Изд-во литературы по общественным наукам, 2020.
5. Ланин Б. А. Русская литературная антиутопия. – М., 1993.

6. Фунтова Д. А. Ценностные особенности эвтопии на примере романа В. Сорокина «Теллурия» // Челябинский гуманитарий. – 2017. – № 1 (38).

7. Бердяев Н. А. Новое средневековье: Размышление о судьбе России и Европы. – Берлин: Обелиск, 1924.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ СЕКТОРЕ ИСПАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БИЗНЕС-СРЕДОЙ

Фирсова Лилия Васильевна,
кандидат исторических наук, магистр
юриспруденции, магистр по направлению
«Управление агропромышленной деятельностью»,
председатель Молодежного совета СОРС Испании
и Андорры, специалист по миграционному праву,
руководитель компании Gestoría Real 33,
Рокетас-де-Мар (Альмерия), Испания

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию специфики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в контексте профессионально ориентированного обучения представителей агропромышленного сектора Королевства Испания. В работе анализируется статистический профиль агросектора провинции Альмерия и рассматривается опыт внедрения специализированных языковых программ для сотрудников и руководящего состава испанских агропредприятий, осуществляющих торгово-экономическое сотрудничество с субъектами предпринимательства Российской Федерации и стран постсоветского пространства. Рассмотрены вопросы применения национально-ориентированных пособий по РКИ с испанскими комментариями, а также профильных курсов по деловому языку. Особое внимание уделено адаптации лексико-грамматического материала под задачи международной торговли, агрологистики и ведения коммерческих переговоров.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык для специальных целей (LSP), национально-ориентированная лингводидактика, агропромышленный сектор, Альмерия, деловой русский язык, Испания.

SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE AGRICULTURAL SECTOR OF SPAIN: METHODOLOGICAL ASPECTS AND PRACTICE OF INTERACTION WITH THE BUSINESS ENVIRONMENT

Firsova Lilia V.

Candidate of Historical Sciences, Master
of Jurisprudence, Master in Agricultural Business
Management, Chair of the Youth Council of CCRC
of Spain and Andorra, migration law specialist, head
of Gestoría Real 33, Roquetas de Mar (Almería),
Spain; e-mail: firsovalv24@gmail.com

Abstract: This article is devoted to the study of the specifics of teaching Russian as a foreign language (RFL) in the context of professionally oriented training of representatives of the agricultural sector of the Kingdom of Spain. The paper analyzes the statistical profile of the agricultural sector in the province of Almería and considers the experience of implementing specialized language programs for employees and management of Spanish agricultural enterprises conducting trade and economic cooperation with business entities of the Russian Federation and post-Soviet countries. The issues of using nationally oriented RFL textbooks with Spanish commentary, as well as specialized business language courses, are considered. Particular attention is paid to the adaptation of lexical and grammatical material to the tasks of international trade, agrolistics and commercial negotiations.

Keywords: Russian as a foreign language, language for specific purposes (LSP), nationally oriented linguodidactics, agricultural sector, Almería, business Russian, Spain.

Развитие международных экономических связей и диверсификация внешнеторговых направлений определяют необходимость качественной языковой подготовки специалистов, задействованных в сфере внешнеэкономической деятельности (ВЭД). В современной лингводидактике особое место занимает концепция обучения языку для специальных целей (Language for Specific Purposes, LSP), предполагающая усвоение

языковых средств в тесной связи с профессиональными потребностями обучающихся.

Королевство Испания занимает ведущие позиции в мировом агропромышленном комплексе, при этом ключевым драйвером отрасли выступает провинция Альмерия (Андалусия). По данным Регионального министерства сельского хозяйства Андалусии (Junta de Andalucía) и Национального института статистики (INE), площадь тепличных хозяйств закрытого грунта в Альмерии превышает 33 000 гектаров, распределенных между более чем 12 500 агропредприятиями и фермерскими хозяйствами [1]. Ежегодный объем производства плодоовощной продукции провинции превышает 3,5 млн тонн, а суммарный объем экспорта агропромышленной сферы стабильно находится на уровне 3,7–4,0 млрд евро [1]. Около 60–65% экспортируемых товаров приходится на овощные культуры (сладкий перец, томаты, огурцы, цукини) [1]. Масштабное присутствие испанских экспортёров на международных рынках, включая торговые связи со странами постсоветского пространства, формирует высокий запрос на специалистов агросектора, владеющих профессиональной русскоговорящей коммуникативной компетенцией.

Целью данного исследования является обобщение практического опыта преподавания РКИ представителям испанского агробизнеса и определение оптимального методического инструментария для формирования навыков делового общения и ведения переговоров в данной отрасли.

Обучение представителей деловых кругов аграрного сектора обладает рядом специфических характеристик, определяющих выбор методологии:

1. Прагматическая направленность. Обучающиеся заинтересованы в максимально быстром выходе на практическое применение языка: составлении коммерческих предложений, заключении контрактов, согласовании условий поставок плодоовощной продукции, удобрений и агротехнологий.

2. Учет интерференции родного языка. Применение принципов национально-ориентированной методики позволяет преодолеть межязыковую интерференцию (различия в категориально-понятийном аппарате испанского и русского языков, особенности падежной системы и глаголов движения).

3. Интенсивный формат. Деловая аудитория ограничена во времени, что требует применения коммуникативных методик с опорой на наглядные испанские грамматические комментарии и эквивалентные переводы терминов ВЭД.

При проектировании начального и базового этапов обучения (A1–A2) крайне эффективным оказывается использование национально-ориентированных комплексов. В частности, учебник О. Леонтьевой и А. Мереченковой «*Ruso para principiantes*» [2], а также классическое пособие М. Горбаткиной и С. Меркадер «*Ruso para hispanohablantes*» [3] содержат последовательные грамматические комментарии на испанском языке, что позволяет существенно сократить время на объяснение базовых категорий русской грамматики в корпоративной аудитории. Для ускоренного освоения системных языковых закономерностей в сопоставительном аспекте успешно применяется пособие В. И. Капитоновой и Л. В. Москвкина «Русская грамматика для говорящих на испанском языке» [4].

По мере перехода обучающихся к уровню B1 и выше (язык специальности и деловая коммуникация) базовые испаноязычные учебники дополняются специализированными курсами. В качестве профильного инструментария для развития навыков коммерческой коммуникации применяется пособие А. А. Акишиной и Т. Е. Скориковой «Деловые контакты» [5]. Отработка коммуникативных ситуаций, связанных с организацией поставки, заключением контрактов и логистическими цепочками, строится на основе курса Л. Котане «*Russian for Business*» [6].

Отсутствие узкоспециализированных учебников РКИ, ориентированных исключительно на агропромышленный комплекс, диктует необходимость дополнять академические издания кейс-методами, билингвальными глоссариями агротерминов (фитосанитарные нормы, таможенное декларирование, условия Incoterms) и аутентичной коммерческой документацией испанских экспортёров.

Практический опыт презентации и внедрения программ РКИ в испанских агрокомпаниях показал, что наиболее эффективным форматом является модульное обучение:

- Модуль 1. Социально-бытовая и первичная деловая коммуникация (с опорой на испаноязычные комментарии): знакомство, презентация компании, представление каталога продукции и производственных мощностей.

- Модуль 2. Язык коммерческих переговоров: согласование ценовой политики, базисов поставки, условий оплаты, обсуждение форс-мажорных обстоятельств.

- Модуль 3. Деловое письмо и документационное обеспечение: ведение деловой переписки по электронной почте, составление официальных запросов, работа с сопроводительными документами ВЭД.

Таким образом, преподавание русского языка как иностранного в сельскохозяйственном секторе Испании является перспективным направлением прикладной лингводидактики. Сочетание национально-ориентированных пособий для испаноговорящей аудитории с курсами бизнес-русского языка позволяет сформировать у специалистов устойчивые коммуникативные компетенции, способствующие повышению эффективности внешнеэкономических связей.

Список источников

1. Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural. La campaña hortofrutícola en Almería [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/agriculturapescaaguaaydesarrollorural.html> (дата обращения: 20.10.2026).

2. Леонтьева О., Мереченкова А. Ruso para principiantes. – Barcelona: Herder Editorial, 2017. – 208 p.

3. Gorbatkina M., Mercader C. Ruso para hispanohablantes. – Barcelona: Herder Editorial, 2016. – 240 p.

4. Капитонова В. И., Московкин Л. В. Русская грамматика для говорящих на испанском языке (элементарный уровень). – СПб.: Златоуст, 2015. – 112 с.

5. Акишина А. А., Скоринова Т. Е. Деловые контакты: интенсивный курс русского языка в сфере делового общения. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 288 с.

6. Котане Л. Русский язык для делового общения (Russian for Business): учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 184 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ

Храмченко Татьяна Александровна,
старший преподаватель
Белорусский государственный университет
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация: В статье представлен авторский взгляд на использование иллюстрированных сюжетных карт на занятиях по иностранному языку. Автор адаптирует популярную игровую механику метафорических ассоциаций под конкретные лингводидактические задачи: преодоление языкового барьера, уход от буквального перевода и развитие языковой догадки. В работе подробно описан алгоритм проведения игры, предложена гибкая система начисления баллов и даны практические советы по внедрению практики в онлайн-обучение и разноуровневые многонациональные группы.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, сюжетные карты, ассоциации, речевая догадка, дифференцированный подход.

USING STORY CARDS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS: A METHODOLOGY FOR DEVELOPING ASSOCIATIVE THINKING AND LANGUAGE INTUITION

T. A. Khramchanka,
Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, hramchenkot@mail.ru

The article presents the author's approach to using illustrated story cards in foreign language lessons. The author adapts the popular game mechanics of metaphorical associations to specific linguodidactic tasks: overcoming the language barrier, avoiding literal translation, and developing language intuition. The paper provides a detailed description of the gameplay procedure, introduces a flexible scoring system, and

offers practical guidance for implementing this practice in online learning environments, as well as multi-level multinational student groups.

Keywords: interactive learning methods, story cards, associations, language intuition, differentiated approach.

Современная лингводидактика диктует необходимость поиска новых подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Специфика работы в многонациональных и разноуровневых группах ставит перед преподавателем двойную задачу. С одной стороны, в аудитории присутствуют учащиеся, которые скованы языковым барьером, испытывают страх ошибки и постоянно пытаются переводить мысли с родного языка на изучаемый. С другой стороны, студенты продвинутого уровня часто застревают на «лексическом плато»: их речь грамматически правильна, но механична, перегружена заученными штампами и лишена гибкости.

Дополнительным вызовом является когнитивная специфика современного поколения студентов. Цифровая эпоха радикально трансформировала восприятие и способности к концентрации внимания у молодежи. Ситуацию усугубляет клиповый характер коммуникации, формирующий у них проблемы при работе со сложными многостраничными текстами, а также трудности с принятием решений, логическим синтезом информации и системным мышлением. Использование классических текстовых материалов зачастую не приносит ожидаемых результатов из-за тотального падения интереса к чтению книг. Более того, увлечение компьютерными играми формирует у молодежи паттерн ожидания быстрого успеха и нежелание преодолевать когнитивные трудности в процессе учебы [1, с. 61].

В этих условиях преподаватель вынужден искать разнообразные формы работы, включая элементы геймификации. Стоит отметить, что игровые подходы, применяемые на занятии, не выступают в роли развлекательного компонента. Они смещают фокус внимания учащегося: забывая о правилах и грамматике, студент думает о том, как победить в игре или донести свой замысел. Вовлеченность в решение живой коммуникативной задачи естественным образом снижает психологический барьер и повышает мотивацию к обучению.

С учетом изложенных факторов в статье подробно рассматривается методика использования специальных сюжетных карт, адаптирующая механику ассоциативных настольных игр (в частности, игры «Диксит») под строгие дидактические цели. Поскольку данная технология напрямую опирается на образное мышление, студент будет вынужден извлекать из пассивного запаса синонимы, использовать перефразирование, играть со смыслами, включать языковую догадку, сопоставляя абстрактные слова со зрительным образом.

Ниже представлена детальная реализация данной методики, начиная со специфики отбора наглядных материалов и заканчивая системой оценки результатов.

Для подготовки учебных материалов преподавателю понадобится **набор сюжетных карт**. Каждая карта содержит определенное количество иллюстраций, представляющих собой отдельную законченную историю со своим уникальным смыслом. Иллюстрации [2] не связаны между собой, но пронумерованы. Чтобы студенты не угадывали ответы простым методом исключения, оптимально размещать на одной карте от 6 до 10 изображений. Конкретное количество картинок подбирается под размер группы. Комплектация набора зависит от уровня языковой подготовки аудитории.

Для начальных уровней (A1–A2) используются сюжетные карты исключительно в визуальном формате, без текстового сопровождения (рис. 1).

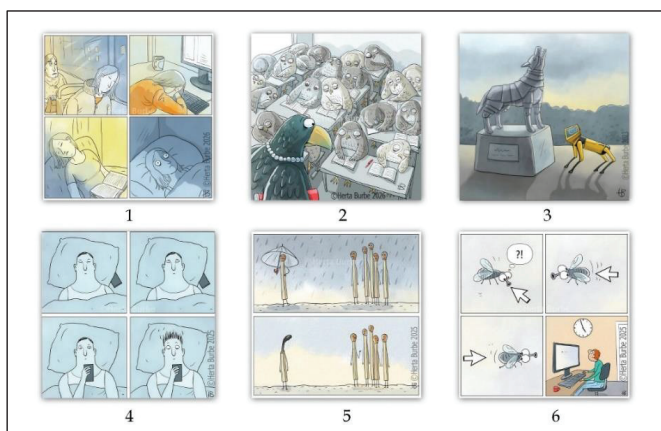


Рис. 1. Сюжетные карты для начального уровня обучения

Для продвинутых уровней (B1–B2) применяются сюжетные карты с текстовыми элементами (рис. 2).

Наряду с общими сюжетными картами, которые предназначены для демонстрации всей аудитории, преподавателю необходимо подготовить отдельный комплект **индивидуальных карточек**. Этот комплект состоит из точно таких же иллюстраций, но разрезанных поштучно. Каждая индивидуальная карточка дублирует одну из картинок общей сюжетной карты и выдается студенту в качестве его секретного задания.



Рис. 2. Сюжетные карты для продвинутого уровня обучения

Когда раздаточный материал сформирован, можно переходить непосредственно к игровому процессу. На первом этапе преподаватель откладывает одну общую карту. Каждый студент тайно получает по одному фрагменту из нее. Главное условие – никто не должен видеть чужие картинки.

Затем студенты создают ассоциации к своей иллюстрации, шифруя ее коротким, емким заголовком на изучаемом языке. Преподаватель дает установку: *«Ваш заголовок – это секретный код. Если его разгадают абсолютно все – вы проиграли. Если никто не поймет связь – вы тоже проиграли. Ваша цель – сделать так, чтобы вас поняли лишь несколько человек»*.

Выполнив данный шаг, студенты передают свои варианты преподавателю. Все полученные заголовки преподаватель выписывает на доску общим списком в произвольном порядке.

После этого запускается этап демонстрации общей сюжетной карты. Преподаватель открывает для всей аудитории общую карту, где все картинки пронумерованы. Студенты внимательно изучают их.

Затем запускается этап голосования. Преподаватель поочередно зачитывает каждое название с доски и спрашивает аудиторию, какому номеру картинки на общей карте оно соответствует. Студенты открыто голосуют за выбранные варианты. Преподаватель фиксирует все мнения, выписывая номера картинок напротив каждого заголовка на доске. Напоминаем, что за свое название голосовать нельзя, поэтому автор в этот момент не голосует. Поскольку он не единственный, кто не проголосовал за данный конкретный вариант, вычислить его авторство раньше времени невозможно.

В конце раунда подсчитываются баллы, раскрывается авторство, объявляются результаты. Затем берется следующая сюжетная карта, и цикл повторяется. В конце занятия баллы за все раунды суммируются, объявляются победители.

Чтобы стимулировать студентов искать «золотую середину» между банальностью и чрезмерной абстракцией, используется специальная **система оценивания**. Она состоит из баллов для угадывающих и баллов для автора шифра. За каждое правильно соотнесенное чужое название с номером картинки студент получает +1 балл. Для автора заголовка баллы начисляются следующим образом: +1 балл за каждого угадавшего его человека и 0 баллов, если название угадали все (фраза слишком банальная) либо не угадал никто (ассоциация чрезмерно сложная).

Перед началом игры необходимо продемонстрировать студентам, где проходит грань между хорошим названием и неудачным. Если заголовки строятся на буквальном перечислении объектов в кадре, прямом описании действий персонажей или дословном цитировании текста в комиксе, языковая догадка студентов не активизируется. Игроки сопоставят фразу с картинкой за долю секунды, из-за чего игра потеряет соревновательный дух, а автор раунда лишится баллов за банальность. И наоборот, если формулировки уходят в избыточную философию, профессиональные технические термины или слишком узкие ассоциации, студенты не смогут быстро связать их с конкретным рисунком, особенно если на карте будут похожие тематические изображения. Удачный вариант должен раскрывать ситуативную суть комикса, но делать это завуа-

лированно – через иронию, культурный контекст, идиомы или устойчивые выражения. Такие заголовки требуют от угадывающих размышления и сопоставления абстрактного смысла с визуальным рядом, что тренирует беспереводное мышление и выполняет, таким образом, дидактическую цель.

Поскольку описанная методика была успешно апробирована на занятиях по теории и практике перевода, продемонстрируем механику оценивания на конкретных примерах, используя русский и английский язык. Для этого проанализируем три сюжетных мини-комикса, каждый из которых ставит перед студентами разную когнитивную задачу.

На рисунке 3 представлен комикс, иллюстрирующий ситуацию языковой путаницы на экзамене.



Рис. 3. Комикс 1 для разбора системы оценивания

- Варианты «Слишком просто» (0 баллов): «*Студент перепутал слова*» или «*Hipporotatus and hiprocampus*». Данные заголовки представляют собой буквальное описание картинки, что приводит к моментальному разгадыванию и лишает задание соревновательного элемента.

- Варианты «Слишком сложно» (0 баллов): «Ошибка когнитивного диссонанса» или «*The duality of human nature*». Подобные формулировки страдают чрезмерной абстракцией, логическая связь между текстом и картинкой остается для аудитории непонятной.

- Удачные варианты (Максимум баллов): «Главное – уверенность!» или «*Close enough*». Эти заголовки успешно передают ситуативную иронию, активизируют речевую догадку учащихся и заставляют их сопоставить скрытый смысл фразы с сюжетом.

На рисунке 4 представлен комикс об эволюции связи.



Рис. 4. Комикс 2 для разбора системы оценивания

- Варианты «Слишком просто» (0 баллов): «Попугай вместо голубя» или «*Mail and voicemail*». Данные заголовки слишком очевидны, так как они дублируют текстовые элементы с самой картинки и не требуют от игроков умственных усилий.

- Варианты «Слишком сложно» (0 баллов): «Эра звукового доминирования» или «*Technological determinism*». Подобные формулировки уходят в излишнюю абстракцию, из-за чего студентам трудно соотнести сухой термин с конкретным юмористическим сюжетом.

- Удачные варианты (максимум баллов): «Громкое заявление» или «*Digital transformation*». Эти заголовки создают баланс за счет тонкой иронии и переноса современных реалий в средневековый контекст, что мгновенно активизирует языковую догадку.

На рисунке 5 представлен комикс, затрагивающий тему автоматизации труда и вытеснения человека искусственным интеллектом.

- Варианты «Слишком просто» (0 баллов): «Робот выгнал человека с работы» или «*AI took my job*». Данные заголовки представляют собой дословный пересказ финала истории, что приводит к моментальному разгадыванию сюжета и не активизирует речевую догадку.



Рис. 5. Комикс 3 для разбора системы оценивания

- Варианты «Слишком сложно» (0 баллов): «Сингулярность бытия» или «*Corporate downsizing algorithms*». Подобные формулировки уходят в избыточную абстракцию и сложную терминологию, мешая студентам быстро связать фразу с юмористическим рисунком.

- Удачные варианты (максимум баллов): «*Оптимизация кадров*» или «*Task successfully delegated*». Эти заголовки иронизируют над человеческой ленью и последствиями автоматизации, что эффективно стимулирует беспереводное мышление аудитории.

Игровая механика с использованием сюжетных карт помогает не только активизировать лексику, но и перейти к спонтанной монологической и диалогической речи. Визуальный контент карточек можно использовать как опору для дискуссий по программным темам. Опираясь на контекст проанализированных выше мини-комиксов (рисунки 3, 4 и 5), преподаватель может организовать полноценное обсуждение по следующим темам:

- «Education and Exams» (Проблемы образования): обсуждение подготовки к зачетам, поверхностного обучения и использования нейросетей при выполнении самостоятельных заданий. Вопрос для дебатов: «*Where is the line between using AI as a study assistant and pure cheating?*»

- «Technology and Communication» (Развитие средств связи): влияние цифровых устройств на культуру общения. Тема для обсуждения: «*How has the way we communicate changed, and what have we lost in the process?*»

- «The Future of Work» (Карьера и рынок труда): значимость гибких навыков, которые невозможно заменить технологиями искусственного интеллекта. Вопрос для группы: «*Which human professions are completely safe from AI automation, and why?*»

Описанная игровая механика легко переносится в **дистанционный или гибридный формат обучения**. Цифровизация процесса автоматизирует подсчет игровых очков и упрощает демонстрацию визуального контента. Интерактивные онлайн-доски заменяют традиционные печатные карточки: преподаватель размещает на цифровом поле мини-комиксы под номерами, а студенты прикрепляют к ним виртуальные стикеры со своими названиями. Через мессенджеры, используемые всей аудиторией, можно отправлять зашифрованные варианты. Студенты высылают преподавателю свои заголовки в личные сообщения, чтобы сохранить интригу до общего голосования. Инструменты анкетирования (онлайн-формы или опросы) применяются на этапе сопоставления и угадывания. Преподаватель может быстро создать опросник, где студенты выбирают,

какое из предложенных названий относится к конкретному номеру рисунка. Правильные ответы и баллы за «золотую середину» в таком формате подсчитываются автоматически за считанные минуты.

Следует также отметить, что данная методика обладает высокой дидактической гибкостью: преподаватель может легко адаптировать наполнение игровых комплектов под языковой уровень конкретной аудитории, а роль ведущего при необходимости может быть полностью передана одному из студентов.

Как отмечалось ранее, для начальных уровней используются карты, где сюжеты переданы исключительно визуально, без текстового сопровождения (рисунок 1). Такие иллюстрации позволяют сфокусироваться на базовой лексике и первичном преодолении языкового барьера.

Для продвинутых этапов подходят более сложные комиксы, в структуру которых уже интегрирован текст или игра слов (рисунок 2). Специфика таких изображений требует от учащихся глубокой лингвистической догадки и дешифровки скрытого смысла.

Для смешанных (разноуровневых) групп применяется дифференцированный подход. Преподаватель формирует два параллельных комплекта карт (с текстом и без), распределяя их между студентами в зависимости от их языковых возможностей. Безусловно, в процессе игры будет присутствовать элемент академического вызова: учащиеся с начальным уровнем могут испытывать трудности при декодировании чужих текстовых сюжетов на этапе общего голосования. Однако такой компромисс позволяет вовлечь разнородную аудиторию в единый процесс, не исключая из игры слабых студентов.

Методика также отлично себя зарекомендовала при работе в многонациональных группах. Студенты с разным культурным опытом и менталитетом нередко смотрят на одни и те же картинки совершенно по-разному. Расшифровка ассоциаций друг друга позволяет им лучше понять особенности чужой культуры и избавляет от привычных стереотипов. В такой атмосфере у учащихся просыпается живое любопытство к тому, почему их иностранный сокурсник увидел в сюжете именно такой смысл. В итоге столкновение разной логики само собой провоцирует естественную дискуссию на иностранном языке сразу после раскрытия карт, превращая игру в реальную практику межкультурного общения.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что использование сюжетных карт на занятиях по иностранному языку эффективно решает проблему «клипового мышления» современной аудитории. Разработанная система оценивания и необходимость искать лингвистическую «золотую середину» заставляют студентов уходить от механического перевода слов и активизируют беспереводное мышление. В процессе игры учащиеся учатся мыслить контекстами, подбирать тонкие ассоциации и задействовать свой культурный багаж, что значительно повышает качество владения языком.

Главная ценность данной методики заключается в её универсальности и гибкости. Она легко подстраивается под разные уровни языковой подготовки, успешно переносится в онлайн-среду и объединяет студентов в разноуровневых или многонациональных группах. Игра полностью выполняет свою дидактическую задачу: она снимает языковой барьер и приводит студентов к живой, спонтанной дискуссии. В конечном счете это превращает изучение языка в процесс совместного творчества и реального общения, помогая выстроить комфортный кросс-культурный диалог в аудитории.

Список источников

1. Храмченко Т. А. Обучение РКИ в многонациональных группах: современные стратегии и практические рекомендации в цифровую эпоху // Стратегическая лингводидактика: сборник статей. 2025. № 2 (1). С. 58–72.
2. Burbè G. HertaBurbe.com [Электронный ресурс]. 2026. URL: <http://hertaburbe.com> (дата обращения: 05.08.2026).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ)

Эльтут Календер Нюкхет,
доцент, Университет Ван юзюнджю йыл,
факультет литературы,
Ван, Турция

Аннотация: В данной статье рассматривается опыт интеграции цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) студентов социологического факультета. На материале исследования, проведенного в условиях, когда русский язык изучается как второй иностранный в рамках элективного языкового пула с четвертого семестра (2-й курс, весенний семестр) по седьмой семестр (4-й курс, весенний семестр), анализируются методические подходы к использованию ИИ и геймификации в гибридном обучении. Особое внимание уделяется социолингвистическому и лингвокультурологическому аспектам: русский язык рассматривается не только как средство коммуникации, но и как инструмент профессиональной социализации будущих социологов, а также как носитель культурных кодов, значимых для анализа социальных процессов. Целью работы является выявление преимуществ и ограничений цифровых технологий, а также определение их влияния на мотивацию, автономность и успеваемость обучающихся.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, РКИ, социолингвистика, лингвокультурология, геймификация, второй иностранный язык.

**USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(THE CASE OF SOCIOLOGY STUDENTS)**

Abstract. This article examines the experience of integrating digital tools and artificial intelligence (AI) technologies into the process of teaching Russian as a foreign language (RFL) to students of the Faculty of Sociology. Based on research conducted under conditions in which Russian is studied as a second foreign language within an elective language pool from the fourth semester (2nd year, spring semester) to the seventh semester (4th year, spring semester), the article analyzes methodological approaches to the use of AI and gamification in blended learning. Particular attention is paid to sociolinguistic and linguoculturological aspects: Russian is viewed not only as a means of communication but also as an instrument of professional socialization for future sociologists, as well as a carrier of cultural codes relevant to the analysis of social processes. The aim of the study is to identify the advantages and limitations of digital technologies and to determine their impact on students' motivation, autonomy, and academic performance.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, RFL, sociolinguistics, linguoculturology, gamification, second foreign language.

1. Введение

Современный образовательный процесс неизбежно связан с внедрением цифровых технологий, которые постепенно становятся его неотъемлемой частью. Если раньше преподаватель иностранного языка выступал главным источником знаний, а учебник – основным инструментом, то сегодня цифровая среда значительно расширяет эти границы. Как отмечает Парлак (Parlak, 2017), разнообразие цифровых инструментов в образовании непрерывно растет, и эта сфера становится одной из наиболее восприимчивых к цифровизации, что создает новые условия для преподавания и обучения.

Для методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) этот процесс имеет особое значение. Практика преподавания РКИ студентам неязыковых специальностей показывает, что их интерес к русскому языку нередко сталкивается с объективными трудностями. Освоение кириллицы, подвижного ударения, падежной системы и глаголов движения требует значительных когнитивных усилий, а отсутствие естественной языковой среды может снижать мотивацию. В то же время современные студенты привыкли получать информацию через цифровые платформы, и это открывает новые возможности для преподавателя:

цифровые инструменты позволяют визуализировать материал, сделать его более доступным и персонализированным.

Актуальность данного исследования продиктована и запросами рынка, и логикой самой дисциплины. Согласно данным Алтюрк и др. (Altürk et al., 2016), русский язык стабильно входит в число самых востребованных вторых иностранных языков в вузах Турции. Однако в контексте подготовки социологов релевантность русского языка определяется иначе: он выступает инструментом доступа к русскоязычному социальному знанию, к исследованиям миграции, урбанистики, социальной стратификации, а также к анализу культурных кодов, формирующих идентичность. Именно поэтому перед преподавателем встает вопрос: как сделать изучение сложного языка не только эффективным, но и увлекательным для студентов, чья основная специальность далека от филологии? Ответ на этот вопрос во многом кроется в грамотном использовании цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ), которые могут выступить в роли вспомогательного моста между теорией и живой практикой.

1.1. Теоретическая основа и разграничение понятий

Для корректного анализа темы важно четко определить терминологический аппарат. В современной педагогике часто происходит смешение понятий «искусственный интеллект» и «генеративный искусственный интеллект». ИИ представляет собой широкую концепцию, включающую анализ и обработку данных, тогда как генеративный ИИ (например, ChatGPT) ориентирован на создание нового контента на основе больших языковых моделей.

Теоретическую базу исследования составляют работы, посвященные использованию ИИ в образовании (Alharbi, 2022; Chiu et al., 2023), применению ИИ в обучении иностранным языкам (Şimşek, 2025; Köksal, 2024), а также специфике обучения РКИ с помощью цифровых технологий (Гафурова, 2023; Сысоев & Филатов, 2024).

В данной работе цифровая трансформация рассматривается не как замена традиционных методов, а как их логичное дополнение. Как отмечает Шимшек (Şimşek, 2025), роль ИИ в изучении языка заключается в создании динамичной среды, отвечающей потребностям студентов посредством персонализированного обучения, интерактивных приложений и механизмов непрерывной обратной связи. Педагогический опыт подтверждает это: когда студенты видят, что цифровые инструменты по-

могут им быстрее запоминать лексику или отрабатывать произношение, их отношение к предмету меняется в лучшую сторону. Таким образом, цифровые технологии становятся не просто техническим дополнением, а инструментом, который помогает преподавателю выстраивать более эффективный и комфортный диалог со студентами.

2. Методология и организация исследования

Исследование проводилось в Турции на базе кафедры социологии на факультете литературы Университета Ван юзонджу йыл в 2023–2024, 2024–2025 и 2025–2026 учебных годах. В эксперименте приняли участие N= 35 студентов 2, 3 и 4 курсов (35 участников), изучающие русский язык как второй иностранный в рамках выборочного языкового пула.

Организационные условия обучения имеют принципиальное значение для интерпретации результатов: русский язык выбирается студентами-социологами со 2-го курса (весенний семестр) и изучается до 4-го курса (весенний семестр) – всего четыре семестра; выбранный язык не может быть изменен до окончания обучения; действует жесткое предусловие: студент, не освоивший предыдущий семестр, не допускается к следующему семестру.

Эти условия формируют особый тип учебной мотивации: с одной стороны, они дисциплинируют и обеспечивают преемственность, с другой – создают риск демотивации при первых неудачах. Именно поэтому цифровые инструменты и ИИ рассматриваются как средство поддержки, а не замены академической строгости.

В качестве основного метода использовалось включенное наблюдение, позволившее зафиксировать эмоциональные реакции студентов, их вовлеченность в учебный процесс и динамику успеваемости. Наблюдение дополнялось анализом цифровых следов (статистика платформ, результаты тестов).

2.1. Восьмизапная модель интеграции цифровых технологий

Для систематизации работы была разработана восьмизапная модель интеграции цифровых инструментов и ИИ в учебный процесс (Eltut Kalender, 2024):

1. **Определение образовательных потребностей:** выявление дефицитов в фонетике, лексике, грамматике, а также в социолингвистической и лингвокультурологической компетенции.

2. **Выбор инструментов ИИ и платформ:** языковые приложения (Duolingo, Memrise), инструменты перевода и проверки грамматики (DeepL, Grammarly), виртуальные ассистенты (ChatGPT).

3. **Персонализированное обучение:** отслеживание прогресса и подбор материалов.

4. **Автоматическая оценка и обратная связь:** использование Google Forms, Quizlet.

5. **Интерактивный контент:** геймификация (Kahoot!, Wordwall).

6. **Языковая практика:** работа над произношением и интонацией (Speechling).

7. **Участие в тренингах по ИИ:** повышение квалификации преподавателя.

8. **Сбор обратной связи:** опросы и улучшение методики.

2.2. Апробация восьмиэтапной модели: практический пример на уровне А2 (тема «Русская кухня»)

Для наглядности рассмотрим, как данная модель была реализована в группе студентов-социологов, владеющих русским языком на уровне А2. Тема модуля – «Русская кухня и застолье». Выбор темы неслучаен: гастрономия рассматривается как *культурный код*, позволяющий выйти на обсуждение социальных практик, семейных традиций, гостеприимства и идентичности.

Этап 1. Определение образовательных потребностей. В начале модуля было проведено входное тестирование. Анализ показал, что студенты испытывают трудности с лексикой (названия продуктов, блюд) и грамматикой (винительный и предложный падежи для выражения «Я ем...», «Я готовлю...»). Также фиксировался психологический барьер перед говорением.

Этап 2. Выбор инструментов и платформ. Были отобраны следующие цифровые ресурсы: Quizlet (для карточек с гастрономической лексикой), ChatGPT (для тренировки диалогов «В ресторане» и «В гостях»), Kahoot! (для игровой проверки знаний).

Этап 3. Персонализированное обучение. Студенты тренировали лексику в Quizlet в удобном темпе. Преподаватель через панель управления платформой отслеживал статистику: какие слова вызывают наибольшие трудности, и акцентировал на них внимание на занятии.

Этап 4. Автоматическая оценка. В конце первой недели был проведен тест в Google Forms на знание 30 базовых лексических единиц. Это позволило мгновенно получить срез и скорректировать план.

Этап 5. Геймификация. На уроке использовалась онлайн-викторина Kahoot! по теме «Русские блюда». Студенты в командах угадывали ингредиенты по картинкам. Это снизило уровень тревожности.

Этап 6. Языковая практика. Для отработки ударения (бОрщ, пельмЕни, тЕсто) использовалось приложение Speechling. Студенты записывали произношение, получая автоматическую оценку.

Этап 7. Участие в тренингах. Преподаватель прошел мини-курс по формулированию промптов для ChatGPT (например, «Составь диалог заказа борща для уровня A2»).

Этап 8. Сбор обратной связи. В конце модуля проведен анонимный опрос в Mentimeter.

3. Результаты и обсуждение

В ходе исследования были получены данные, позволяющие объективно оценить эффективность предложенной модели.

3.1. Количественные и качественные показатели преимуществ цифровизации

Анализ данных, полученных с цифровых платформ и в ходе включенного наблюдения, показал следующие результаты: *Динамика успеваемости:* сравнение результатов входного теста (Google Forms) и итогового теста модуля показало, что средний балл по лексико-грамматическому материалу вырос на 23%. Статистика платформы Quizlet зафиксировала, что студенты в среднем усвоили 85% предложенных карточек. *Снижение тревожности:* наблюдения и результаты опроса в Mentimeter подтвердили, что гибридный формат и элементы геймификации (Kahoot!) снизили уровень тревожности. 90% студентов отметили, что игровой формат помог им преодолеть страх перед ошибками на начальном этапе (уровень A2). *Автономность обучения:* использование чат-ботов (ChatGPT) позволило студентам практиковать письменную речь в индивидуальном режиме. Анализ выполненных заданий показал, что студенты стали использовать более сложные синтаксические конструкции при составлении диалогов. *Профессиональная и социолингвистическая мотивация:* в ходе наблюдения было отмечено, что понимание того, что изученный язык может быть использован в профессиональной сфере (анализ социальных процессов, работа с русскоязычными респондентами, изучение миграции

и социальной адаптации), повысило академическую вовлеченность студентов. Кроме того, обсуждение культурных кодов (например, концептов «гость», «дом», «хлеб-соль») способствовало формированию лингвокультурологической компетенции, значимой для социолога.

3.2. Ограничения и недостатки цифровых технологий

Несмотря на положительную динамику, были выявлены и ограничения.

Культурный контекст: как справедливо отмечает Гафурова (2023), ИИ не всегда способен передать культурную специфику языка, его лингвокультурную сущность. Русский язык богат идиомами и коннотациями, которые могут быть утеряны при машинной генерации текста. Например, при переводе гастрономических реалий («заливная рыба») ИИ может предложить дословный, но лишенный культурного смысла вариант. В социологическом контексте это особенно важно: культурные коды не просто переводятся, они интерпретируются в социальных категориях. *Роль преподавателя:* как подчеркивает Петрова (2023), ИИ не заменяет преподавателя, а дополняет его. Живое общение и эмоциональная вовлеченность остаются незаменимыми. *Технические сложности:* не все студенты обладают одинаковыми навыками работы с цифровыми инструментами, а некоторые платформы требуют платной подписки, что ограничивает равный доступ. *Организационные ограничения:* жесткое пред условие (нельзя перейти к следующему семестру, не освоив предыдущий) и несменяемость языка усиливают риск накопления академической задолженности; цифровые инструменты могут смягчить эту проблему, но не отменяют необходимости систематической работы.

4. Выводы и рекомендации

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровые технологии и ИИ являются мощным ресурсом в преподавании РКИ студентам неязыковых специальностей. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии предложенной модели на лексическую и грамматическую успеваемость, а также на уровень мотивации. В социолингвистическом и лингвокультурологическом плане цифровые инструменты способствуют формированию у студентов-социологов способности интерпретировать культурные коды и социальные смыслы русскоязычной коммуникации.

На основе анализа результатов предлагаются следующие рекомендации: *Для преподавателей:* необходимо проходить специализированное обучение по использованию ИИ, чтобы эффективно интегрировать его в учебный процесс и критически оценивать генерируемый контент. *Для учебного процесса:* рекомендуется внедрять элементы геймификации и цифровые платформы (Quizlet, Kahoot!) для закрепления лексики и грамматики, а также использовать ИИ для автоматизации проверки домашних заданий. *Для профессиональной подготовки:* необходимо акцентировать внимание на практическом применении русского языка в социологической сфере (интервьюирование, анализ текстов, работа с мигрантами и диаспорами), что делает обучение более осмысленным и профессионально ориентированным. *Для организационного сопровождения:* целесообразно разработать «цифровую карту» преемственности курсов (четыре семестра), чтобы студенты видели траекторию обучения и могли своевременно восполнять пробелы, не нарушая предусловие.

Цифровые технологии не только облегчают доступ к языковому материалу, но и делают процесс обучения более персонализированным, интерактивным и, что самое важное, эффективным для будущих специалистов в сфере социологии.

Список источников

1. Parlak B. Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz // Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Электронный ресурс]. – 2017. – Т. 22 (Kayfor 15 özel sayısı). – URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1019075> (дата обращения: 05.10.2026).
2. Altürk A., Yel G., Ark Yüksel T., Balcı U. Turizm fakülte ve yüksekokullarında yabancı dil eğitimi // Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic [Электронный ресурс]. – 2016. – Т. 11, № 13. – С. 139–150. – URL: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9201> (дата обращения: 07.10.2026).
3. Alharbi A. A. The uses of ML in teaching and learning English Language: A methodical review // Journal of Education Sohag University

[Электронный ресурс]. – 2022. – Т. 93, № 3. – URL: https://edusohag.journals.ekb.eg/article_212355_fea84977c9ddc7f7317f18542e751379.pdf (дата обращения: 05.10.2026).

4. Chiu T. K. F., Xia Q., Zhou X., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education // *Computers and Education: Artificial Intelligence* [Электронный ресурс]. – 2023. – Т. 4. – DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100118. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2200073X/pdf?md5=930c2043fe88f4e565cb0b1e8c8aed32&pid=1-s2.0-S2666920X2200073X-main.pdf> (дата обращения: 05.10.2026).

5. Şimşek Ö. Yapay zekânın dil öğrenme süreçlerinde kullanımına genel bakış // *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi* [Электронный ресурс]. – 2025. – Т. 5, № 1. – DOI: 10.55008/te-ad.1567106. – URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4287476> (дата обращения: 04.10.2026).

6. Köksal H., Deren Y. Yabancı dil eğitiminde yapay zekâ uygulamalarına yönelik bir doküman incelemesi // *Dil ve Eğitimde Yapay Zekâ / Ed. H. Asutay, S. Akol Göktaş, B. Arabacı Candan, R. Şentürk. – Trakya Germanistik Araştırmaları* [Электронный ресурс]. – 2024. – S. 1–14. – URL: <https://www.academia.edu/126414713> (дата обращения: 04.10.2026).

7. Гафурова Л. Р. Использование искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект // *Современное педагогическое образование* [Электронный ресурс]. – 2023. – № 10. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/390349088> (дата обращения: 10.10.2026).

8. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // *Russian Language Studies (Русистика)* [Электронный ресурс]. – 2024. – Т. 22, № 2. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer> (дата обращения: 10.10.2026).

9. Петрова Н. Е. Применение искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного // *Непрерывная система образования «Школа-университет». Инновации и перспективы: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Минск: БНТУ* [Электронный ресурс]. 2023. – С. 213–216. – URL: <https://rep.bntu.by/handle/data/139357?show=full> (дата обращения: 10.10.2026).

10. Eltut Kalender N. Van YYÜ Turizm Fakültesinde ikinci yabancı dil olarak Rusça öğreniminde oyunlaştırma ve öğrenci başarısına etkileri // Turizm Araştırmaları. – 2024 [Электронный ресурс]. – P. 177–216. – URL: <https://www.iwact.org/uploads/turizm-calismalari-2024-kitabi-kapakli.pdf> (дата обращения: 13.10.2026).

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Юнусалиев Умед Амонкулович,
молодой исследователь,
Академия государственного управления
при Президенте Республики Таджикистан

Аннотация: В данной статье рассматриваются актуальные вопросы сохранения, поддержки и продвижения русского языка и культуры в эпоху глобализации и стремительной цифровизации. Автор посредством сравнительного анализа зарубежного опыта исследует роль цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном и культурном пространстве. На основе идей ведущих мировых ученых и современных статистических данных анализируются новые механизмы формирования межкультурного диалога и предлагаются инновационные пути повышения эффективности цифровых проектов молодежи. Статья подготовлена с учетом современных научных требований и определяет перспективы международного гуманитарного сотрудничества.

Ключевые слова: цифровизация, искусственный интеллект, русская культура, русский язык, международный опыт, межкультурный диалог, образовательные технологии, молодежь.

THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE CULTURAL AND LINGUISTIC ENVIRONMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION IN CONTEMPORARY CONDITIONS

Yunusaliev Umed Amonkulovich
Young Researcher Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Tajikistan

Abstract: This article examines pressing issues regarding the preservation, support, and promotion of the Russian language and culture amidst globalization and rapid digitalization. Through a comparative analysis of international experiences in foreign states, the author investigates the role of digital technologies and artificial intelligence (AI) within educational and cultural environments. Grounded in the insights of prominent global scholars and modern statistics, new mechanisms for fostering cross-cultural dialogue are analyzed, and innovative pathways to enhance the efficiency of digital youth projects are proposed. The article is structured to meet rigorous contemporary scientific standards and outlines prospects for international humanitarian co-operation.

Keywords: digitalization, artificial intelligence, Russian culture, Russian language, international experience, cross-cultural dialogue, educational technologies, youth.

Современные процессы глобализации и стремительное развитие информационных технологий оказывают фундаментальное воздействие на все сферы общественной жизни, включая языковые и культурные отношения. В условиях XXI века сохранение, поддержка и продвижение языкового и культурного наследия исключительно традиционными, классическими методами обучения становятся невозможными. Как отмечает выдающийся социолог и исследователь сетевого общества М. Кастельс, «сетевое общество формирует пространство, в котором культурные ценности способны сохранять и приумножать свое влияние только через цифровые и трансграничные потоки информации» [1, с. 42]. В данном контексте вопрос сохранения, поддержки и продвижения русского языка и культуры как важнейшего элемента международного гуманитарного диалога приобретает особую актуальность, требуя переосмысления всех традиционных механизмов реализации.

Согласно концептуальным исследованиям французского философа П. Леви, «распределенный интеллект и цифровая среда фундаментально меняют границы культурного пространства, обеспечивая универсальный доступ к знаниям и культурным достижениям» [2, с. 88]. В современной системе образования и культуры русский язык как ключевое средство научной, культурной и межгосударственной коммуникации нуждается в глубокой технологической и методологической модернизации. В эпоху

цифровых коммуникаций молодое поколение воспринимает основной объем информации, включая образовательный контент, через онлайн-платформы, мобильные приложения и виртуальные среды. Это явление побуждает исследователя Е. Гапову подчеркнуть: «Цифровизация языкового пространства меняет не только форму подачи учебного материала, но и трансформирует сам тип мышления современного молодого человека» [3, с. 115]. Ввиду этого создание качественного цифрового продукта и адаптивных образовательных платформ становится главным условием успешного продвижения языка за рубежом.

Особую значимость в этом процессе приобретает анализ международного опыта, поскольку различные государства демонстрируют неодинаковые подходы к интеграции цифровых решений в гуманитарную сферу. Сравнительное изучение позволяет выявить как универсальные закономерности, так и национальную специфику, что крайне важно для выработки эффективной стратегии в условиях Республики Таджикистан. В частности, опыт стран постсоветского пространства представляет интерес в силу схожести исходных условий и общих задач по сохранению русского языка как языка межнационального общения.

Для глубокого понимания происходящих процессов и определения наиболее эффективных векторов развития ключевое значение имеет сравнительный анализ опыта партнерских государств. В Республике Беларусь государственная политика по сохранению и развитию русского языкового и культурного пространства реализуется в тесной интеграции с цифровой системой образования. По данным аналитических отчетов Национальной академии наук Беларуси, более 80% образовательных и научных учреждений подключены к единым облачным платформам, активно использующим интерактивные мультимедийные комплексы по изучению русского языка и истории культуры [4, с. 114]. Примечательно, что в стране создана единая электронная библиотека учебных материалов, доступная всем уровням образования, что обеспечивает преемственность и стандартизацию качества. Кроме того, внедрены адаптивные системы тестирования, позволяющие корректировать учебную траекторию в зависимости от индивидуальных результатов учащегося. Такой подход способствует не только повышению успеваемости, но и формированию устойчивой мотивации к изучению языка.

В свою очередь, Республика Казахстан демонстрирует передовой опыт в сфере цифровой локализации и адаптации научно-культурного

контента. В рамках государственных программ цифровизации созданы платформы на базе искусственного интеллекта для автоматизированного перевода и лингвистического анализа классических текстов [5, с. 58]. Особое внимание уделяется разработке мобильных приложений, которые в игровой форме знакомят пользователей с русской культурой и литературой. Например, проект «Цифровой Пушкин» позволяет в интерактивном режиме изучать произведения поэта, а также участвовать в виртуальных экскурсиях по музеям. Анализ данных подходов доказывает, что синергия цифровых технологий и государственной поддержки гарантирует устойчивое развитие культурно-языкового потенциала. Вместе с тем казахстанский опыт показывает важность подготовки педагогических кадров, способных эффективно использовать новые инструменты.

На современном этапе внедрение алгоритмов искусственного интеллекта и больших языковых моделей (LLM) придает обучению языку инновационный импульс. Известный ученый и футуролог Р. Курцвейл отмечал, что «технологии на базе искусственного интеллекта способны преодолевать языковые и культурные барьеры в кратчайшие сроки, создавая единую интеллектуальную среду» [6, с. 210]. Действительно, современные чат-боты и голосовые ассистенты уже сегодня могут поддерживать диалог на русском языке, исправлять ошибки и предлагать упражнения. Однако их применение в образовательном процессе требует осторожности: необходимо учитывать этические аспекты, вопросы защиты данных и не допускать подмены живого общения с преподавателем. В этом контексте важную роль играют исследования, посвященные интеграции ИИ в педагогику. Так, в докладе ЮНЕСКО подчеркивается необходимость разработки четких регламентов и стандартов использования ИИ в образовании [7, с. 15]. Кроме того, ряд авторов указывает на потенциал геймификации для повышения вовлеченности учащихся [8, с. 35]. Не менее значимым является применение технологий Big Data для мониторинга образовательных результатов [9, с. 80]. Все это свидетельствует о комплексном характере проблемы.

Для наглядного сопоставления рассмотренных подходов целесообразно представить основные параметры в таблице.

Как видно из таблицы 1, обе страны добились заметных успехов, однако их стратегии различаются. Беларусь делает ставку на массовость и единые стандарты, тогда как Казахстан ориентируется на персонализа-

цию и креативные форматы. Для Таджикистана оптимальным представляется сочетание обоих подходов с учетом местных ресурсов и потребностей.

Таблица 1

**Сравнительный анализ цифровых инициатив
в сфере продвижения русского языка**

Параметр	Республика Беларусь	Республика Казахстан
Ключевая технология	Облачные платформы, мультимедийные комплексы	ИИ-перевод, лингвистический анализ, мобильные приложения
Охват учреждений	Более 80%	Пилотные проекты в крупных городах
Основной фокус	Стандартизация и доступность	Локализация и интерактивность
Результат	Повышение успеваемости, мотивации	Рост интереса к культуре, вовлеченность молодежи

С целью решения существующих проблем в сфере культурных коммуникаций, преодоления снижения интереса к устаревшим методам обучения и повышения эффективности освоения русского языка в цифровую эпоху предлагаются следующие инновационные решения.

Во-первых, для устранения дефицита интерактивного контента и преодоления устаревших методик предлагается создать трансграничную виртуальную платформу на базе искусственного интеллекта под названием «Ethno-AI Heritage Lab». Данный инновационный комплекс позволит оцифровать научное и культурное наследие, а также сформировать персональных цифровых тьюторов для изучения русского языка с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Платформа должна включать модули для развития всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Важной составляющей станет виртуальный музей, где пользователи смогут взаимодействовать с трехмерными моделями исторических артефактов и слушать лекции на русском языке. Предполагается, что доступ будет осуществляться как через веб-

интерфейс, так и через мобильное приложение, что особенно важно для удаленных регионов.

Во-вторых, с целью решения проблемы низкой вовлеченности молодежи в гуманитарные проекты предлагается проведение международных молодежных хакатонов и цифровых марафонов с привлечением IT-специалистов и лингвистов. Данная инициатива направлена на разработку мобильных игровых приложений, представляющих учебный и культурный материал в геймифицированной и интерактивной форме. Подобные мероприятия уже доказали свою эффективность в ряде стран: они не только стимулируют креативность, но и формируют сообщество единомышленников. В рамках хакатонов участники могут создавать чат-боты для изучения идиом, квесты по русской литературе, а также платформы для обмена языковым опытом. При этом важно обеспечить наставничество со стороны опытных педагогов и программистов.

В-третьих, для преодоления фрагментарности данных и отсутствия единой системы мониторинга качества знания языка предлагается создание единой сети цифровых облачных библиотек и виртуальных музеев на основе технологий Big Data. Интеграция умных аналитических систем позволит в режиме реального времени отслеживать уровень усвоения материала и адаптировать учебные программы под запросы аудитории. Такая сеть может объединить ресурсы разных стран, обеспечивая доступ к редким изданиям, рукописям и мультимедийным материалам. Кроме того, аналитика больших данных поможет выявлять наиболее востребованные темы и прогнозировать тенденции. Для реализации этой идеи потребуется межгосударственное соглашение и единые стандарты метаданных.

Дополнительно следует рассмотреть вопрос о подготовке кадров. Без квалифицированных преподавателей, владеющих цифровыми инструментами, даже самые передовые технологии останутся неэффективными. Поэтому необходимо разработать программы повышения квалификации, включающие модули по использованию ИИ, геймификации и аналитике данных. Также важно создать систему мотивации для педагогов, внедряющих инновации. В этом контексте интересен опыт Европейского союза, где существуют гранты и платформы для обмена практиками. Адаптация подобных механизмов в Таджикистане может ускорить процесс цифровой трансформации.

Наконец, нельзя забывать о культурной специфике. Русский язык в Таджикистане имеет богатую историю и продолжает играть важную роль в науке, образовании и межкультурном общении. Цифровые проекты должны учитывать местные традиции и ценности, чтобы не вызывать отторжения. Например, при создании контента полезно привлекать местных авторов, художников и музыкантов. Это сделает материал более близким и понятным аудитории. Кроме того, следует развивать двуязычные ресурсы, способствующие диалогу культур.

Таким образом, цифровизация и системное внедрение технологий искусственного интеллекта являются объективной необходимостью для сохранения и развития русского языка и культуры за рубежом. В условиях Республики Таджикистан адаптация подобного опыта, развитие совместных цифровых инициатив молодежи и использование передовых технологических инструментов послужат дальнейшему укреплению научно-образовательного и культурного сотрудничества. Предложенные меры носят комплексный характер и требуют согласованных усилий государства, образовательных учреждений, IT-сектора и гражданского общества. Реализация этих инициатив позволит не только повысить эффективность обучения русскому языку, но и сформировать устойчивую цифровую среду для межкультурного диалога в XXI веке.

Список источников

1. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург: Ультра. Культура, 2004. – 328 с.
2. Леви П. Киберкультура / пер. с фр. – М.: Изд-во Института Фонда «Общественное мнение», 2004. – 202 с.
3. Гапова Е. Классовые биты: Российское общество и цифровая эпоха. – СПб.: Алетейя, 2018. – 245 с.
4. Аналитический отчет Национальной академии наук Беларуси по цифровизации гуманитарной сферы. – Минск: Беларуская навука, 2024. – С. 112–118.
5. Материалы научно-практической конференции «Цифровой Казахстан: инновации в культуре и образовании». – Астана: Фолиант, 2023. – С. 54–60.
6. Курцвейл Р. Сингулярность уже близко / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 432 с.

7. UNESCO. Искусственный интеллект в образовании: руководство для политиков. – Париж: ЮНЕСКО, 2021. – 45 с.
8. Иванов И. И. Геймификация в обучении иностранным языкам // Вестник цифровой педагогики. – 2022. – № 4. – С. 33–41.
9. Петрова А. А. Big Data в управлении образованием: возможности и риски // Информационное общество. – 2023. – № 2. – С. 78–86.

Научное издание

Сохранение, поддержка и продвижение русского языка
и культуры за рубежом

Сборник научных статей

Сборник подготовлен по итогам
XVI Международной конференции
«Сохранение, поддержка и продвижение
русского языка и культуры за рубежом»

Корректор О. А. Гильфанова
Верстка Ю. Н. Сафонкина
Главный редактор В. М. Коровин

Все права защищены. Книга или любая ее часть не может быть скопирована, воспроизведена в электронной или механической форме, в виде фотокопии, записи в память ЭВМ, репродукции или каким-либо иным способом, а также использована в любой информационной системе без получения разрешения от правообладателя.

Копирование, воспроизведение и иное использование книги или ее части без согласия правообладателя является незаконным и влечет уголовную, административную и гражданскую ответственность.

Издательство «Наукоемкие технологии»
ООО «Корпорация «Интел Групп»
<https://publishing.intelgr.com>
E-mail: publishing@intelgr.com
Тел.: +7 (812) 945-50-63

Подписано в печать 29.10.2026.
Формат 60×84/16
Объем 12,25 п.л.
Тираж 500 экз.

ISBN 978-5-00271-197-0



9 785002 711970 >